

El desafío de enseñar, aprender y evaluar en el 2020 y 2021

Mariela Pérez Collado

Dirección General de Educación Secundaria

Consejo de Formación en Educación

Resumen

El presente trabajo reflexiona sobre las posibilidades de enseñanza-aprendizaje y evaluación desde la experiencia concreta en el aula virtual, en la que docentes y estudiantes se vieron inmersos en los años de pandemia durante el 2020 y 2021. Partiendo de la experiencia concreta aplicada en cursos de tercer año de bachillerato se buscó, prioritariamente, habilitar el encuentro y la comunicación en medio de las circunstancias adversas. Más que nunca el aula debió ser un espacio de apertura al mundo, un lugar liberador dentro del contexto pandémico. Se hizo necesario resignificar e innovar estrategias apropiadas para la educación a distancia sin perder el objetivo de promover el aprendizaje autónomo y autorregulado. Las reflexiones de diversos didactas fueron la guía teórica para la elaboración de la presente propuesta de aprendizaje y evaluación que se busca resumir en este breve artículo, en que la autonomía, la autorregulación y la metacognición promovidas por la evaluación formativa son las claves del proceso educativo.

Palabras clave: autorregulación - evaluación formativa - metacognición - literatura y aula virtual - bachillerato - innovaciones educativas.

The Challenge of Teaching, Learning and Evaluating in 2020 and 2021

Abstract

The following article reflects upon concrete virtual classroom and formative assessment practices that took place during the COVID 19 pandemic (2020 - 2021), working with third grade senior high school students. These virtual lessons were key to ensure students' social interaction during the pandemic and lockdown and provided a safe space for them to express their feelings, fears and thoughts during these trying times of isolation while promoting metacognition, autonomous and self-regulated learning. It was necessary to innovate in terms of distance learning practices and learn from the insights provided by various authors on the topic with a view to creating this approach to teaching and learning in the midst of the pandemic.

Keywords: self-regulation - formative assessment - metacognition - virtual learning environment and literature - senior high school - educational innovations.

El 2020 posicionó a docentes y a estudiantes como verdaderos aprendices desde lo inédito: *la no presencia*. La plataforma virtual pasó a ser el espacio exclusivo donde debieron ocurrir los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Hasta entonces, el trabajo virtual había tenido un uso complementario. No se tenía la experiencia de trabajar en una única plataforma oficial, como recién ocurrió en el 2021, con CREA. En consecuencia, durante el 2020 se tuvo que planificar para este nuevo contexto en la incertidumbre, implementando estrategias de manera intuitiva, reflexiva y creativa a la vez. Enseñar, aprender y evaluar durante la pandemia resultó un verdadero desafío. Los estudiantes debieron hacerse responsables de sus aprendizajes y los docentes de promoverlos.

Todo lo referido constituyó un «incidente crítico» que, según Monereo (2010, p. 159), es un suceso que ocurre en un momento concreto y, al superar un determinado umbral emocional docente, pone en crisis o desestabiliza sus *modos de hacer* convencionales. El incidente provoca de esta forma la necesidad de revisar las concepciones, estrategias y sentimientos del docente. Esta situación particular hizo imprescindible lo planteado por Fiore y Leymonié (2007):

[...] llegar a un siglo XXI en el que los docentes son los investigadores de sus propias prácticas, participando en todas las etapas de la investigación [...] los mismos docentes proponen estrategias alternativas, contenidos más contextualizados, otras modalidades de evaluación, otras formas de utilizar los recursos didácticos (p. 92).

En el presente trabajo, se reflexionará sobre una propuesta concreta de enseñanza aprendizaje y evaluación que se implementó como primer parcial en el 2020 y 2021. Se consideró pertinente incluir en esta reflexión las *voces* de los estudiantes y de la practicante de uno de los grupos, a través de las respuestas que dieron en un cuestionario que les fue formulado en noviembre del 2021. *Voces* que constituyen parte de la *trama* tejida en este tiempo, metáfora acuñada por Anijovich y Cappelletti (2017) que «implica una construcción en la que intervienen los tejedores o actores y los hilos o componentes de conocimientos, prácticas, experiencias, contenidos, contextos» (p. 17). Lo que supone según estas autoras «revisar la experiencia, analizarla críticamente en tanto se acerca o se aleja de las intenciones previstas y de los hechos logrados» (p. 78).

¿Qué aprender y enseñar desde la literatura?

En este contexto de encierro e incertidumbre donde el mundo parecía paralizarse, la literatura debía ofrecer al estudiante un espacio de apertura y posibilidades. Frente a una situación de distanciamiento social y físico que generaba soledad e impotencia, nuestra asignatura debía brindar un espacio de cercanía y comunicación otorgándole al estudiante un rol protagónico como *lector-receptor*.

El aula virtual hizo posible que los estudiantes, frente a los diferentes textos y autores que se proponían, sintieran la necesidad de *escucharse y leerse*, creando así un espacio de encuentro e intercambio. En el suceder de las clases se tejía una trama donde cada mirada aportaba *un hilo*. Al brindar sus aportes se referían al de otros compañeros. Esto pudo ser posible en Edmodo, donde existía un espacio público en el que los estudiantes de los siete grupos compartían reflexiones, dudas, hallazgos; no brindó esta posibilidad la plataforma CREA, donde los estudiantes solo accedían a su grupo.

El docente debía asegurarle al estudiante la posibilidad de comunicar no solo el significado y sentido que encontraba en los diferentes textos y autores propuestos, sino también habilitar un espacio donde pudiera expresar sus emociones, creatividad, reflexión y mirada personal. Coincidimos con Colomer (1995) al afirmar que si la literatura es una experiencia personal y subjetiva de reconstruir la realidad y de gozar estéticamente de ella, «el rol del enseñante en este proceso debería ser principalmente el de provocar y expandir la difusión obtenida por el texto literario más que el de enseñar categorías de análisis» (p. 19).

Al respecto, María Vivante (2006) expresa que al enseñar literatura «hemos de tratar de ofrecer al alumno todos los puntos de vista que contribuyan a que comprenda, interprete y disfrute con la profundidad necesaria como para apreciar las obras literarias desde la diversidad de abordajes que ofrecen» (p. 57). Este ejercicio de interpretar, comprender y abordar un texto desde diferentes miradas habilita al estudiante a hacerlo con su contexto particular y personal. La literatura colabora así en la construcción de sentido, es una vía de autoconocimiento, de enriquecimiento de la afectividad del estudiante.

En consecuencia, se debía promover un lector activo y comprometido con dar su punto de vista. Respecto al rol del lector, Claudia Rodríguez Reyes (2011) considera que en los últimos tiempos la recepción

ha pasado a ser el foco de la atención didáctica, concibiendo la literatura como una de las formas en que se organiza y se representa el imaginario antropológico y cultural. Las relaciones entre el texto y el lector pasan así a primer plano planteando un enfoque que procura fomentar la creatividad y el protagonismo de los estudiantes a partir del goce estético, apuntando a la producción y comunicación de la experiencia más allá del texto. Agrega Rodríguez que el profesor debe ser un artífice de la construcción de estructuras de conocimiento que posibiliten la apertura, el descubrimiento; un auténtico motivador de la revelación de los talentos y la creatividad de los estudiantes, así como un creativo de oportunidades de aprendizaje para sí mismo y para los educandos, además de colaborar en la construcción de significados en el aula, incorporar sus saberes previos, intereses y vida cotidiana. Por último, expresa la autora que:

[...] la metodología y el abordaje del texto, que siempre es el centro de las prácticas y análisis, tiene que aportar al desenvolvimiento discursivo y a la construcción reflexiva de significados con proyección cultural a la realidad presente y futura del estudiante (p. 432).

Todos estos conceptos fueron vitales respecto a lo vivido en los dos últimos años.

¿A través de qué actividades promover estos aprendizajes?

Fue esencial promover estudiantes autónomos, constructores de sus propios aprendizajes y de estrategias que le ayudaran a lograrlos. Estas últimas, según Díaz y Hernández (2006), son los procedimientos que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional, como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas. En especial, se incentivó la autorregulación, al respecto, Monereo (2001) dice que consiste en que los estudiantes sean capaces de autorregular sus acciones para aprender, conscientes de las decisiones que toman, los conocimientos que ponen en juego, sus dificultades para aprenderlos y el modo de superar dificultades.

Las actividades propuestas debían ofrecer un desafío, ni tan difícil que los desanimara ni tan fácil que careciera de atractivo. Y sobre todo que no se pudiera *googlear*. Como plantea Philippe Meirieu (1998), se debió aprender a hacer, lo que no se sabe hacer, haciéndolo.

De la teoría a la práctica. Un ejemplo concreto en el aula

Era impensable que el trabajo áulico se redujera a proponer trabajos sin que mediaran procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación integrada a ellos. Cada unidad se abría con una ficha como disparador inicial que habilitaba una aproximación del estudiante al tema y culminaba con una producción escrita personal que apelaba a la reflexión y a la creatividad. Se compartirá en esta ocasión el primer parcial sobre las vanguardias.

No fue propuesto al azar, sino pensando en que estos movimientos vanguardistas reaccionaron frente a un contexto que hizo entrar en crisis los fundamentos sostenidos por la sociedad de ese entonces. Por ende, se creyó que el estudiante podría sentirse identificado al atravesar un 2020 que ponía al ser humano, mundialmente, en una situación «similar», salvando las distancias.

En primer lugar, se partió de un brevísimo video sobre el concepto de vanguardia, propuesto por Darío Sztajnszrajber (2022). Luego, se ofrecían diferentes pinturas para que identificaran el concepto y las características de las vanguardias, ambas tareas fueron trabajadas en forma paralela por videoconferencias. En un tercer momento, tomando la propuesta de Marcela Larraquy y Alba Aguilera (2012), se planteó vincular el tema con la película *Medianoche en París* (Woody Allen, 2011). Mediante la resolución y socialización de estos tres puntos en clases virtuales, iban sucediendo los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que preparaban para el cuarto y último paso, que era la creación en equipo de una vanguardia artística.


VANGUARDIAS

1. Atiende al concepto de arte vanguardista que plantea el siguiente video:
[Mentira la verdad El Arte \(fragmento arte de vanguardia\)](#)
2. Escoge una pintura y aplica en ella el concepto anteriormente visto.

VANGUARDIA Y PINTURA



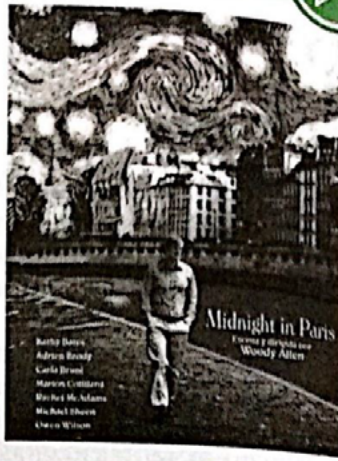
3. Vanguardia y cine:

Actividades 

Mira la película *Medianoche en París* de Woody Allen. Te damos algunos datos en los que deberás detenerte mientras la ves:

- Los siguientes artistas aparecen claramente en el film: Picasso, Hemingway, Cole Porter, Scott Fitzgerald, Gertrude Stein, Man Ray, Buñuel, Jean Cocteau, Toulouse Lautrec, Dalí, Monet, James Joyce, Rodin, Modigliani, Henry Miller, T.S. Elliot, Matisse, Gauguin, Edgar Degas, Faulkner. ¿Quiénes son y cuáles de sus obras aparecen mencionadas en la película?
- Léa la siguiente definición de vanguardismo de Jaime Rest de su libro *Conceptos de Literatura Moderna*. Piensa cuáles de esos elementos aparecen en la película.

"El término vanguardismo ha poseído considerable aceptación para designar en conjunto los diversos movimientos que en el transcurso del siglo XX intentaron promover una nueva concepción del arte y de la literatura. En muchos casos estos procesos renovadores se han declarado opuestos a la tradición romántica del siglo pasado, pese a lo cual son herederos directos de ella en la medida en que postulan la ruptura de las formas ya canonizadas, la exploración de zonas penumbrosas de la consciencia, la exaltación del individualismo creativo y la glorificación casi mesiánica de un mundo nuevo basado preferentemente en criterios irracionalistas. Sin embargo el vanguardismo no está exento de una disciplina profunda y de algunas figuras que en cierto momento fueron incorporadas en su seno –tal es el caso de T. S. Elliot–se han mostrado, a la larga, renovadoras en la forma pero hondamente conservadoras en las ideas. El ciclo inicial y más vigoroso del vanguardismo debe ubicarse a comienzos del siglo XX y la década que siguió a la Primera Guerra Mundial.; pese a ello, posteriormente han aparecido intentos aislados pero significativos que se pueden inscribir en ese sector, tal como sucede con el teatro del absurdo que practican Ionesco y Becket. (...) el arte y la poesía de vanguardia no constituyen un movimiento unitario sino un conjunto de múltiples fenómenos cuyos objetivos fundamentales fueron sacar la poesía de las tradiciones figurativas, racionales y contenidistas que prevalecían en Europa y enfatizar lo psicológico en detrimento de lo sociológico, el significante en perjuicio del significado. Otro rasgo general que han compartido estos movimientos es el rechazo a la visión estética y cultural de la burguesía, en cuyo reemplazo propusieron distintas metas que se pueden sintetizar en el programa que formuló James Joyce: 'Quiero abrazar esa belleza que todavía no ha llegado al mundo'. Por tal motivo la vanguardia suele asumir posturas políticas radicalizadas, se propone romper con la estructura tradicional del lenguaje y postula el sueño y la locura como fuentes inspiradoras del arte."



Extraído de *Literatura VI Formas cómicas, alegóricas, de ruptura y experimentación*, (2012) Marcela Larraquy y Alba Aguilera

4. Actividad en equipo: elabora una vanguardia, ponle título y escribe el correspondiente manifiesto.

Se les planteó un *desafío-problema* que les resultó difícil y atractivo a la vez. Se coincide con Pozo (1996) cuando expresa que un problema representa una tarea abierta que obliga al alumno a actuar inteligentemente analizando, reflexionando y tomando decisiones, de modo tal que le demande sus conocimientos previos y sus estrategias de forma creativa. El estudiante debió manejar estrategias de transferencia que, según Shepard (2006), permiten utilizar nuestro conocimiento en contextos nuevos, meta del aprendizaje. Esto es posible cuando el aprendizaje inicial se centra en la comprensión de principios fundamentales. En este caso, una vez que lograron comprender el origen de las vanguardias, saber contra qué reaccionaron y qué las caracterizó, pudieron transferir ese conocimiento y crear la suya propia.

Desde la formulación de la propuesta hasta su resolución, se dio un proceso que favoreció la autoevaluación, porque los alumnos tomaron conciencia del obstáculo, evaluando sus posibilidades y dificultades. Trabajaron la transferencia y movilización de conocimientos a una situación compleja, se fomentó la tarea de reflexión, creación y conceptualización.

Por su parte, el docente oficiaba de mediador y orientador. El objetivo no es enseñar, sino «hacer aprender». Se promovió un aprendizaje autónomo, que no quiere decir abandonar al estudiante a su suerte, sino darle la ayuda adecuada. La autonomía, según Monereo (2010), es la posibilidad que tiene el estudiante de autorregular su propio proceso de estudio y aprendizaje en función de los objetivos que persigue y de las condiciones del contexto que determinan la consecución de ese objetivo. Este proceso de aprendizaje, necesita, según este autor, de una enseñanza que cumpla primero con explicitar a los estudiantes el sentido de la estrategia que se pretende y el porqué, ante una tarea compleja, es necesario planificar, regular y valorar la propia actuación; además de proveer espacios en los que se pueda analizar de forma explícita el proceso de resolución seguido por los alumnos. El primer aspecto se pudo concretar a través de la comunicación a los estudiantes de los diferentes instrumentos de evaluación con que serían valorados sus trabajos.

Escala de valoración para evaluar la creación de la vanguardia

Aspecto a evaluar	Excelente	Muy bueno	Bueno	Aceptable	A mejorar
El manifiesto presenta las características principales de la vanguardia creada. Su redacción es clara, precisa y no presenta errores ortográficos.					
El nombre asignado al ismo guarda sentido con la descripción de la vanguardia contenida en el manifiesto.					
La vanguardia creada contiene las características comunes a todos los ismos					
La producción de un objeto de arte correspondiente a esa vanguardia (poema, pintura, etc.) es coherente con lo expresado en el manifiesto.					
La fundamentación del origen y las características de esta vanguardia son expuestas con claridad.					

Niveles de desempeño

Aspecto a evaluar	Muy buen nivel	Buen nivel	Nivel aceptable	Nivel no aceptable aún	Nivel insuficiente
Demuestra haber adquirido los conceptos requeridos	Demuestra en su producción haber adquirido ampliamente los conceptos requeridos.	Demuestra en su producción algunos de los conceptos requeridos.	Demuestra haber adquirido pocos conceptos requeridos pero no se observan casi errores.	Demuestra haber adquirido pocos conceptos de los que han sido requeridos y se observan errores.	No demuestra haber adquirido los conceptos requeridos y/o se observan graves errores conceptuales.
Es capaz de desarrollarlos y relacionarlos	Los desarrolla y relaciona entre sí.	Logra en general desarrollarlos y relacionarlos entre sí.	Sólo logra desarrollar algunos conceptos, pero lo hace sin errores.	Sólo logra desarrollar algunos de ellos. Los relaciona con dificultades y/o errores.	El desarrollo de los conceptos no es del todo claro y no logra relacionarlos correctamente.
Los expresa con claridad (redacción y sintaxis)	Se expresa a través de una redacción clara, precisa. Existe cohesión y coherencia en su exposición.	Su redacción en general es clara y precisa. Existen muy pocos errores de cohesión y coherencia en su exposición.	Su redacción presenta algunos errores de cohesión y coherencia.	Tiene errores de cohesión y coherencia en su redacción.	Hay dificultades en la redacción que no permiten una comunicación fluida.
Maneja un vocabulario adecuado	Maneja un vocabulario adecuado.	Maneja un vocabulario en general adecuado.	Su vocabulario en general no es incorrecto, pero no es preciso.	Su vocabulario en general no es incorrecto, pero no es acorde a su nivel.	El vocabulario es muy escaso.
Posee un buen manejo de la ortografía	Posee un buen manejo de la ortografía.	Se observan pocos errores ortográficos.	Se observan algunos errores ortográficos.	Se observa un número elevado de errores ortográficos.	Se observa un número muy elevado de errores ortográficos.
Reflexiona sobre los contenidos y es capaz de sacar sus propias conclusiones	Reflexiona sobre los contenidos y es capaz de sacar conclusiones personales de muy buen nivel.	Hay reflexiones en su trabajo que muestran una buena apropiación de los contenidos.	Expresa algunas reflexiones concluyentes.	No hay reflexiones personales relevantes.	No hay reflexiones personales.

Rúbrica de producción escrita

Aspecto del trabajo a evaluar	Muy Bueno	Bueno	Mínimo aceptable	A mejorar
Manejo de conceptos sobre el tema.	Demuestra en su producción escrita manejar ampliamente los conceptos abordados.	Demuestra en su producción escrita manejar algunos de los conceptos abordados.	Demuestra en su producción escrita manejar pocos conceptos de los que han sido abordados.	No demuestra manejar conceptos abordados y/o se observan errores conceptuales.
Desarrollo de ideas.	Las desarrolla y relaciona entre sí.	Logra en general desarrollarlas y relacionarlas entre sí.	Sólo logra desarrollar algunas de ellas. Las relaciona con dificultades y/o errores.	El desarrollo de las ideas no es clara y/o no logra relacionarlas correctamente.
Redacción y sintaxis.	Se expresa a través de una redacción clara, precisa. Existe cohesión y coherencia en su exposición.	Su redacción en general es clara y precisa. Existen muy pocos errores de cohesión y coherencia en su exposición.	Tiene errores de cohesión y coherencia en su redacción.	Hay dificultades en la redacción que no permiten una comunicación fluida.
Manejo del vocabulario.	Maneja un vocabulario adecuado.	Maneja un vocabulario en general adecuado.	Su vocabulario en general no es incorrecto, pero no es acorde a su nivel.	El vocabulario es escaso y/o emplea términos inadecuados.
Manejo de la ortografía.	Posee un buen manejo de la ortografía.	Se observan muy pocos errores ortográficos.	Se observan errores ortográficos.	Se observa un número elevado de errores ortográficos.
Reflexión sobre los contenidos. Extracción de conclusiones propias.	Reflexiona sobre los contenidos y es capaz de sacar sus propias conclusiones.	Expresa algunas reflexiones concluyentes.	No hay reflexiones personales relevantes.	No hay reflexiones personales.

El segundo aspecto se logró en los diferentes intercambios en las plataformas virtuales, donde los estudiantes demandaban ayuda ajustada a sus necesidades particulares, lo que permitió contemplar sus diferentes ritmos y procesos.

¿Cómo promover aprendizajes desde la evaluación?

Asistimos a un cambio de paradigma de la evaluación en el que los estudiantes son los principales destinatarios de los resultados de aquella. Stiggins (2008) refiere al impacto afectivo que estos resultados generan en los alumnos, en cómo inciden en sus aprendizajes y su disposición frente a estos. Afirma que todos los estudiantes deben creer que pueden conseguir los aprendizajes propuestos, tener la confianza y la disposición necesaria para enfrentar el riesgo de intentarlo. El desafío está en pensar cómo sostener en ellos la esperanza de logro, crear un clima de confianza que incentive a plantear dudas, exhibir carencias, con la finalidad de alentar su superación y no su sanción, donde perciba como natural cometer errores y buscar soluciones. El esquema conceptual de evaluación al que se adhiere es el socio-constructivo-cognitivo, que concibe a la evaluación como proceso de diálogo y reflexión sobre los procesos de enseñanza y los de aprendizaje, integrada a estos. Se prioriza la *función pedagógica* de aquella, que tiene que ver con la comprensión y regulación de estos procesos.

De esta forma, la evaluación resulta una herramienta de conocimiento para todos sus actores que busca, además, favorecer el traspaso de la heterorregulación a la autorregulación de los estudiantes, en materia de aprendizaje y evaluación. Esta función pedagógica es lo que conocemos como *evaluación para el aprendizaje* (EPA) o *evaluación formativa*, que según Martínez Rizo (2011) es aquella que busca, analiza y reflexiona sobre información que proviene de los mismos estudiantes, sus maestros, sus pares; que se revela en el diálogo, la observación y la respuesta de los aprendices a tareas y preguntas. Es parte de la enseñanza cotidiana en cada aula. Lo distintivo de la EPA es su efecto positivo en el aprendiz.

Las teorías cognitiva y sociocultural del aprendizaje conciben con esta evaluación. Según Martínez Rizo (2012), lo revolucionario de las teorías cognitivas radica en que es posible *abrir la caja negra*, explorando los procesos que ocurren en la mente de quienes aprenden o enseñan. Por otra parte, la teoría sociocultural sostiene que los resultados del aprendizaje están integrados a las prácticas culturales del contexto donde se desarrollan. Un individuo aprende gracias a la variedad de apoyos brindados por adultos y pares. La evaluación formativa puede verse como un sinónimo de la *zona de desarrollo próximo*.

Este modelo de evaluación supone que el estudiante se plantee cuál es el objetivo a alcanzar, cuál es su punto de partida y qué debe hacer para lograrlo. La respuesta a esta última pregunta supone las indicaciones precisas que lo orientarán al logro del aprendizaje esperado. El proceso de evaluación formativa debe ocurrir durante el proceso de aprendizaje.

Dentro de este proceso es fundamental la comunicación de los resultados para alcanzar el objetivo de enseñanza propuesto. Esta comunicación brinda sugerencias acerca de cómo podría el estudiante mejorar su trabajo mediante nuevas preguntas o reflexiones que amplíen su horizonte. El hecho de no poner calificaciones acostumbra a los estudiantes a detenerse sobre lo comunicado. Esto pudo comprobarse en 2020, cuando las autoridades solicitaron no brindar calificaciones, sino orientaciones y valoraciones.

La evaluación formativa exige que profesor y estudiante tengan una comprensión compartida sobre los objetivos de aprendizaje y los criterios en función con los que será valorado el desempeño. Cuando se promueve la conciencia metacognitiva de los estudiantes en aquello en lo que necesitan prestar atención, mientras escriben o resuelven un problema, se desarrolla la comprensión de las expectativas de logro por medio de la retroalimentación. Esta última es para Anijovich y González (2012):

[...] un proceso de diálogos, intercambios, demostraciones y formulación de preguntas, cuyo objetivo es ayudar al alumno a: comprender sus modos de aprender, valorar sus procesos y resultados, autorregular su aprendizaje. [...] Desde la perspectiva de los estudiantes, se trata de que se apropien no solo de los contenidos, sino también del proceso de aprender, explicitando las estrategias que ya utilizan (p. 24).

Anijovich (2010) señala que la retroalimentación es más productiva si se centra en la tarea, en cómo el alumno la resuelve y cómo autorregula su aprendizaje. Considera que la retroalimentación que brindan los docentes «asume en pocas ocasiones la función de orientar. No es frecuente el planteo de preguntas o la invitación a compartir reflexiones con los estudiantes» (p. 138).

Para mejorar los aprendizajes del estudiante, es necesario que este muestre su real desempeño, pues si «se cuida» para no mostrar sus debilidades, la información obtenida por el docente no le permitirá ajustar las estrategias de enseñanza a sus necesidades. Es fundamental que trabaje con confianza, se le debe garantizar que a partir de los resultados de la evaluación formativa no se decidirá sobre las calificaciones. Esta evaluación, al estar integrada a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los regula. Su principal objetivo es, según Anijovich y González (2012):

[...] ofrecer orientaciones y sugerencias a cada uno de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, cuando todavía hay tiempo para mejorar algún aspecto de dicho proceso [...] en su función reguladora, trata de identificar las debilidades y las fortalezas del aprendizaje de un alumno, más que juzgar o calificar los resultados (p. 11).

En el proceso de elaboración de las fichas, los estudiantes planteaban dudas, realizaban ensayos, reconocían dificultades. A través de preguntas y orientaciones se promovía la autoevaluación y regulación de su cognición; se les recordaba que había tiempo para mejorar lo que estaban *haciendo-aprendiendo*. Mediante esta función reguladora se intenta comprender el funcionamiento cognitivo del alumno frente a una tarea, las re-

presentaciones que se hacen de ella y los procedimientos que utiliza para llegar a un determinado resultado. Anijovich y González (2012) afirman que la función reguladora de la evaluación formativa transita entre dos polos: el externo, que recae en el docente, quien a partir del análisis y reflexión sobre las actividades de los alumnos ofrece explicaciones alternativas, y el interno, que se evidencia cuando los estudiantes realizan actividades de aprendizaje y de reflexión sobre estas.

Por su parte, Picaroni (2012) considera que este tipo de regulación debe priorizarse por ser:

[...] la estrategia más adecuada para atender la diversidad de individualidades [...] permite seguir en forma personalizada los procesos de aprendizaje, ofreciendo insumos permanentes que orienten procesos de autoevaluación y autorregulación del aprendizaje de acuerdo a las características de cada estudiante (p. 15).

Cuando el estudiante recibe una devolución clara, se activa su capacidad de autoevaluarse. Cuando es oportuna, es bienvenida y no temida, porque le dice a tiempo lo que necesita para que su intento sea exitoso. Las rúbricas y escalas de valoración son formativas si permiten al estudiante visualizar los objetivos de aprendizaje perseguidos y autoevaluar su propio trabajo en función de ellas. Es por ello que fueron compartidas desde el planteo de la propuesta del parcial.

Se promovió, además, la evaluación por *modelación*, se creó una carpeta en la plataforma con *trabajos bien resueltos*. De esta forma el estudiante confrontaba su trabajo con el de otros, lo que lo llevaba a aprender de sus pares, comprender sus errores, enriquecer su tarea, identificar en su trabajo áreas de mejora, desarrollando así las capacidades metacognitivas, que son la reflexión y dirección del propio pensamiento.

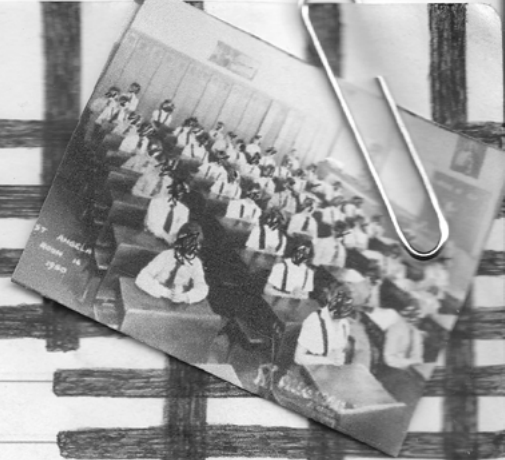
Interacciones entre evaluación, enseñanza y aprendizaje

Se explicitó desde el inicio a dónde se quería llegar y cuáles eran los criterios de evaluación que se manejarían. Esto se plasmó en escalas de valoración, rúbricas y explicitación de niveles de desempeño que debían alcanzar, permitiéndoles entender la comunicación de los resultados posteriores, además de regular y apropiarse de sus procesos de aprendizaje.

Las actividades de evaluación para ser formativas deben estar alineadas a los objetivos de aprendizaje, estar cercanas a los momentos de enseñanza y ser inmediata su retroalimentación. En este caso los estudiantes podían hacer entregas previas en las que recibían orientaciones sobre su trabajo, identificaban hallazgos y errores, a partir de allí, encontraban el lugar para el crecimiento del trabajo y de sí mismos. En esta interacción, sus discursos daban cuenta de los aprendizajes que llevaron a cabo. Mediante esa «mediación-evaluación» se les dio una ayuda pedagógica adaptada a sus necesidades. Se promovió su autorregulación al tener que responder a ¿qué voy a hacer?, ¿cómo lo voy a hacer? (planificación), ¿qué estoy haciendo?, ¿cómo lo estoy haciendo? (monitoreo), ¿qué tan bien o mal lo estoy haciendo? (revisión y autoevaluación). Ejemplos de esto son el manifiesto *Anti-educativismo*, planteado por una estudiante de 6° de Derecho, y el blog *Pandemismo*, realizado por un grupo de 6° de Ingeniería, que puede consultarse en el siguiente enlace: <https://bit.ly/3F1elqU>

ANTI-EDUKATIVISMO

Ailén Vega SH4



MANIFIESTO ANTI-EDUKATIVISTA:

Nos manifestamos en contra del sistema educativo actual (no tan actual), cuya estructura inflexible nos moldea como quiere, acorde al beneficio estatal en este sistema patriarcal y capitalista. Desde lo que podría considerarse el inicio de la etapa de socialización, somos arrojados dentro de una institución quien se va a encargar de hacernos unos pequeños humanos funcionales, para luego ser arrojados dentro de otra institución un poco más grande, luego otra, y otra y otra más...

Todas estas instituciones por las que pasamos a lo largo de nuestra vida, cuya asistencia es obligatoria, marcan una presencia fuerte en nuestra personalidad, ya que concurrimos a ellas en etapas fundamentales para construirnos como seres humanos. Estas instituciones nos transmiten conocimientos (selectivos) y formas de actuar (selectivas) que van a estar en nosotros el resto de nuestra vida, pero aunque esta institución sea de carácter público y laico, siempre van a estar al servicio estatal y capitalista (sin importar el gobierno de turno) ya que este no va a promover una educación que ponga en riesgo su poder. Las instituciones educativas quieren formar personas "aptas" para salir al mercado laboral, adoctrinándonos para aceptar nuestro "rol" y nuestra clase social, preparándonos para ser seres productivos y consumistas, sin importarles en este proceso, la formación y desarrollo personal de cada estudiante, convirtiéndonos en simples herramientas del sistema.

Desde el anti-edukativismo creemos que es posible otra forma de educar, una en la que no se reproduzcan los esquemas del poder político, capitalista y patriarcal, estos esquemas de obediencia y castigo, de mentalidad empresarial, de normalización hacia la invisibilización de la mujer (en documentos históricos, literarios, artísticos), la escasa educación sexual, los ojos ciegos hacia el bullying y el acoso, el perpetuamiento de la competencia en lugar de la cooperación, la memorización en lugar del pensamiento crítico, la reproducción de comportamientos machistas, rascistas, xenófobos y homofóbicos, la marginalización de las artes, un sistema de evaluación por exámenes que no genera más que estrés y ansiedad, y un largo etc.

Nosotros queremos romper este esquema, queremos una educación que no esté al servicio de un ente controlador sino al servicio de la sociedad, de las mentes jóvenes, de las mentes futuras.

Creemos que esto se puede lograr únicamente mediante la gestión comunitaria, comenzando con los docentes, padres y estudiantes, construyendo de una manera horizontal una educación que escape de los intereses de las élites políticas y económicas. Mediante la lucha fuerte y autónoma de los estudiantes en conjunto con otras luchas (feministas, docentes, padres) para hacer valer nuestras reivindicaciones y construir una educación que perpetue el pensamiento crítico, la cooperación, la integración, la solidaridad, la acción directa, una educación que rompa con los esquemas hegemónicos tradicionales de la sociedad y que sirva para transformarla.

YA NO MÁS

Nos segregaron en filas,
nos asignaron un banco
y un número de lista,
nos hablaron del orden,
nos calificaron en notas,
actitud y conocimientos.

Nos enseñaron a ver las cosas
siempre del mismo lado.

Nos hicieron sentir a veces poco,
y otras veces más que otros.

Nos enseñaron desde el miedo,
con castigo y recompensa.

Nos quisieron calladitos,
asintiendo, obedientes.

Sistemáticamente iguales.

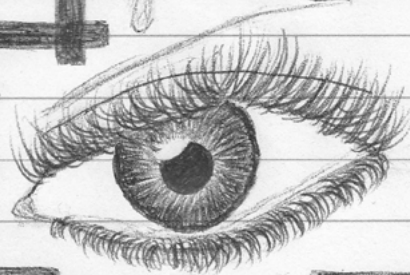
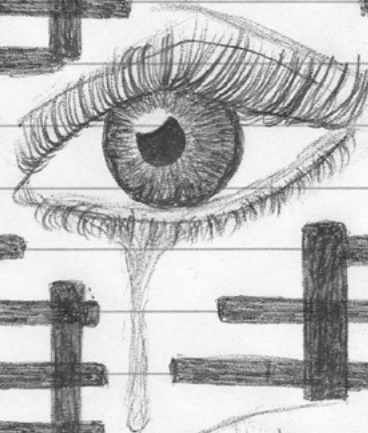
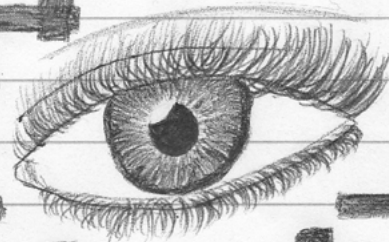
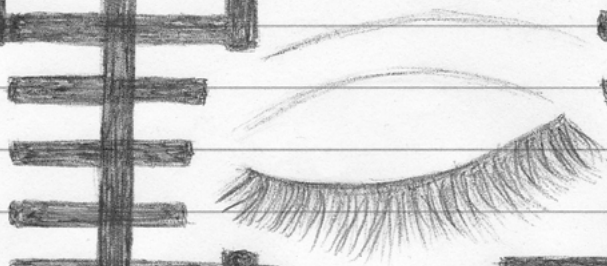
Nos llamaron distraídos,
irrespetuosos, charlatanes.

Nos hicieron un dictado,
sobre un tema incomprensible,
nos obligaron a estudiarlo
de forma memorizada,
para luego repetirlo,
todos juntos al unísono.

Nos hicieron prometer y jurar,
fidelidad a algo ficticio.

Quisieron amoldarnos,
pero nunca nos quisieron.

Hoy los observamos
hoy los cuestionamos,
hoy rompemos ese molde,
querantamos estructuras,
y repetimos al unísono, ya no más.



Valoración de los estudiantes

Dada la extensión de este trabajo, solo se tomó la primera pregunta del cuestionario propuesto: «¿Qué propuestas de evaluación fueron las que te permitieron demostrar lo que habías aprendido?». Valoraron positivamente la propuesta del parcial, señalando la promoción de la creatividad y comunicación con otros, entre otras cosas:

... fueron muy útiles las propuestas en grupo, como el parcial, en el que debíamos trabajar en equipo para crear una vanguardia (...). Ese trabajo potenció mucho mi creatividad, así como la cooperación con otra persona para llegar a un fin común... considero que lo positivo fue que pude aprender a tomar en consideración la opinión de los demás sobre el trabajo que estamos realizando (Estudiante A).

...lo mejor de todo fue generar un ambiente de trabajo y de discusión sobre los temas que dimos para que todos podamos hablar (...) La evaluación escrita fue mi favorita, ya que nos dabas pautas para que nos expresemos libremente en base a una consigna. (...) Lo que nos pareció más adecuado para favorecer nuestros aprendizajes fueron las actividades orales, ya que nos incentivó a dejar la vergüenza de lado y comprometernos totalmente con la materia. (...) Gracias a la motivación que nos daban todas tus clases al participar oralmente y no juzgarnos por nuestra forma de expresarnos o nuestros errores (...), siempre incentivando a nuestra creatividad y dándonos total libertad en la última propuesta para el parcial. (Estudiante B).

(...) en el trabajo sobre (...) Las Vanguardias (...) me sentí cómodo en el tema propuesto y con el tiempo suficiente de aprender más sobre el tema para poder expresarlo. (Estudiante D).

Las propuestas (...) virtuales me permitieron (...) realizar redacciones enteramente personales, en las cuales me veía reflejada y me identificaba. Principalmente, las entregas de redacciones que se dieron durante la pandemia (...) me permitieron abordar con más tranquilidad y tiempo la consigna, para así poder demostrar mejor mi aprendizaje... (Estudiante F).

Frente a este mismo aspecto, la practicante expresa:

Considero que la evaluación de este año tuvo como objetivo acompañar los diferentes procesos de aprendizaje de los estudiantes, (...) las propuestas que me permitieron conocer mejor los aprendizajes logrados (...) fueron aquellas que plantean una creación propia por parte de ellos. (...) En el tema de las vanguardias (...) se desarrolló el pensamiento crítico, la fluidez en la comunicación, (...) la creatividad, la inteligencia emocional en cuanto a expresión de sentimientos, el involucramiento con el curso y los textos trabajados, la producción escrita y oral.

Para concluir, coincidimos con Pozo (1996) cuando expresa que, si no concebimos nuestra labor de enseñar como una tarea compleja y abierta, como un problema, ante el que hay que adoptar estrategias diversas, difícilmente los aprendices abandonarán la rutina del aprendizaje monótono.

No obstante, actividades como las planteadas en este trabajo fueron posibles durante esos dos años, porque los docentes tuvimos tiempo para pensar detenidamente, sin correr de un liceo a otro, sin la vorágine que supone nuestra tarea diaria; tiempo para reflexionar sobre qué estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación son las necesarias para el contexto que estudiantes y docentes compartimos. No todos nuestros estudiantes estuvieron en igualdad de condiciones, solo pudieron aprender aquellos que tuvieron los medios (dispositivos y conectividad) para hacerlo.

En síntesis, si nos proponemos innovar y buscar las mejores estrategias para llegar a nuestros estudiantes, los docentes necesitamos tiempo institucional y personal para reflexionar en colectivo y sistemáticamente sobre nuestras prácticas y disponer, docentes y estudiantes, de los recursos materiales imprescindibles para que los aprendizajes de ambos se vean garantizados.

Referencias bibliográficas

- Allen, W. (Director). (2011). *Medianoche en París* [Película]. España-Estados Unidos.
- Anijovich, R. (Comp.). (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 28, 74-92.
- Anijovich, R. y González, C. (2012). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.
- Colomer, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. *Textos*, 4, 8-22.
- Fiore, E. y Leymoní, J. (2007). *Didáctica práctica para la enseñanza media y superior*. Montevideo: Grupo Magro.
- Larraquy, M. y Aguilera, A. (2012). *Literatura VI. Formas cómicas, alegóricas, de ruptura y experimentación*. Buenos Aires: Maipue.
- Martínez Rizo, F. (2011). *La evaluación en el aula. Promesas y desafíos de la evaluación formativa*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Martínez Rizo, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de Literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 849-875. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023127008>
- Meirieu, Ph. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Monereo, C. (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178. Recuperado de <https://doi.org/10.35362/rie520615>
- Picaroni, B. (2012). La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres. *Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2012*. IISUE-UNAM y Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala.
- Pozo, J. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez Reyes, C. (2011). Formar profesores de Literatura para la enseñanza media. Entre la Didáctica y la Teoría Literaria. *Anales del Instituto de Profesores Artigas*, 5, 427-434. Recuperado de <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/607>
- Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. México D. F.: Instituto Nacional para la Evaluación en Educación.
- Stiggins, R. J. (2008). *Assessment Manifesto. A Call for the Development of Balanced Assessment Systems*. Portland: ETS Assessment Training Institute.
- Sztajnszrajber, D. (2022). *La vanguardia*. DemasiadoHumano. Ep. 13 T. 7. [Archivo de video]. Recuperado de www.youtube.com/watch?v=r_L6j7FfAA0
- Vivante, M. (2006). *Didáctica de la Literatura*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.