

Evaluar asignaturas teóricas en carreras prácticas

Martín Munitich Mladín (*)

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Resumen: Empezar el camino de enseñar una asignatura cuyo contenido tiende a ser teórico, dentro de carreras universitarias cuyos planes de estudio tienden a materias prácticas, implica todo un desafío para el docente.

Un desdén en crecimiento, en tanto se va acercando el momento de evaluar aprendizajes.

No es objetivo de este trabajo deliberar específicamente sobre la estrategia de enseñanza de materias teóricas, sino presentar una reflexión respecto a la práctica docente en función al proceso de evaluación de las mismas y a la vez facilitar un instrumento que sirva de apoyo para dicha causa.

Palabras clave: evaluación – acreditación – sugerencias – teoría – interpretación – práctica – instrumento – aprendizaje – procesos.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 209]

Introducción

Medir el grado de aprendizaje de un estudiante en términos de resultados numéricos, evidencia ser la modalidad o práctica más habitual del docente que enseña teoría. Corroborar la correspondencia uno a uno, es decir, una respuesta correcta igual a un punto, implica la satisfacción de un experto que al comprobar diez aciertos, infiere que está frente a un estudiante de diez puntos, por lo tanto, en condiciones de promover un contenido, varios de ellos, o directamente toda la asignatura. El estudiante es víctima de una seguidilla de evaluaciones donde se demuestra que la calificación es la devolución conceptual de su proceso de aprendizaje.

De esta manera, tienden a conceptualizar a las materias teóricas como memorísticas, densas, y aburridas, por lo tanto encaminan sus esfuerzos simplemente a acreditar la asignatura, van en busca de elementos cuantitativos que certifiquen sus aprendizajes, sin que ello involucre necesariamente un aprendizaje significativo.

Como dice Santos Guerra (1993): “El hecho de proclamar que se están haciendo evaluaciones es para algunos patrocinadores suficiente. Lo importante no es la evaluación sino decir que se hace la evaluación”. (Santos Guerra 1993, p. 73)

La evaluación: consideraciones previas

Si reconocemos que el proceso de enseñanza y aprendizaje es un fenómeno complejo, debemos reconocer, a su vez, que la evaluación de los mismos no es posible evidenciarla en su totalidad, con un sólo instrumento.

Evaluar y evaluación, conjugan elementos tanto cuantitativos como cualitativos y la práctica docente debe ir en búsqueda de un equilibrio entre ambos.

Es por eso que, dada la complejidad de la misma o la complejidad de sus componentes, la evaluación en educación adquiere inevitablemente el carácter de proceso didáctico, como afirma Litwin (1998): “Desde una perspectiva didáctica, el concepto implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje; atribuirles un valor a los actos y a las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes”. (Litwin, 1998, p.13)

Sin dejar de lado las funciones delegadas provenientes de la institución o del propio sistema educativo, es menester empezar a modificar las prácticas tradicionales de evaluar teoría.

Ir en busca de ese equilibrio implica comenzar a desplazar la vieja idea que la forma más efectiva de evaluación es la acreditación.

La evaluación, como dijimos anteriormente, es un proceso complejo que trasciende, se manifiesta y repercute tanto dentro, como fuera del aula, que involucra no sólo al estudiante, sino a todos los que integran el proceso, por lo tanto ocupa un lugar de supremacía frente al sistema de acreditación.

La evaluación como instrumento didáctico

En asignaturas cuyos contenidos tienden a ser teóricos, las actividades que se presentan, también tienden a tener como resultado producciones teóricas.

El docente puede proponer ejercicios o consignas que tiendan a la adquisición de habilidades prácticas, tales como resolución de casos, reflexionar acerca de una frase, establecer consignas para investigar fuera del aula, entre otras. Aún así, como resultado, se sigue evidenciando, aunque procesadas, producciones teóricas. Esto es parte de la naturaleza propia de este tipo de asignaturas.

Empero, es interesante resaltar, que las actividades de desempeño que se proponen a los estudiantes, dado también por la esencia social de éste tipo de materias, no corresponde respuesta única.

Es decir, el fenómeno interpretativo que se conjuga entre las consignas de una actividad y el sustento teórico para desarrollarlas, no implica necesariamente que exista una sola posibilidad de resolución correcta.

El docente debe persuadir a sus estudiantes, que no sólo a través de la práctica construimos teoría, sino que la teoría se puede poner en práctica de manera creativa e innovadora.

Y es aquí donde se plantea el problema a la hora de evaluar esas actividades de desempeño. El docente debe comprender tantas respuestas como estudiantes o grupos, según la modalidad adoptada para confeccionar la

tarea, haya en el aula, pero además debe encontrar un elemento unificador para poder evaluar distintas producciones de la misma manera.

Cabe aclarar que utilizar elementos unificadores y evaluar distintas producciones de la misma manera, no significa homogeneizar resultados, sino establecer criterios de logro que hacen diferente una producción de otra.

La utilización de matrices como instrumento de evaluación es una posibilidad que se presenta como respuesta al problema planteado. Y destacamos una posibilidad en concordancia con lo que expresa Celman (1998): “No existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras”. (Celman, 1998, p. 43):

Para encontrar el equilibrio entre lo cuantitativo y cualitativo en asignaturas subjetivas, la utilización de matrices de evaluación propicia que estudiantes y docentes juzguen sus trabajos de manera más objetiva y comprometida con lo que se enseña y se aprende.

Para evaluar de ésta manera, partimos de la base que pueden aceptarse pequeñas desviaciones en alguna parte del proceso de una actividad, sin que éstas afecten la calidad final de la producción.

En esas desviaciones, como expresa Camilloni (1998): “El docente puede advertir errores que sí pueden ser altamente significativos y que requieren especial atención”. Camilloni, 1998, p.75)

En función a la actividad que se presente para ser evaluada, es importante explicitar los estándares o niveles de logro de los estudiantes, establecidos en relación a objetivos y fijando previamente criterios a los cuales les adjudicaremos valor y por los cuales, además, se tomarán decisiones, una vez evidenciados los resultados.

Podemos construir una matriz cuyos criterios a evaluar sean la expresión escrita, la presentación de la producción, la aplicación de lo aprendido, la profundización de análisis e investigación, entre otros. Establecer grados de calidad, en orden ascendente, describiendo qué se tomará en cuenta para adjudicar a una producción, un grado de calidad.

A modo de ejemplo, para evaluar un trabajo práctico, integrando los componentes expuestos ut – supra, puede resultar:

1. Expresión escrita:

Insuficiente (0 – 3): evidencia problemas de redacción. La producción, en general, no se entiende.

Aceptable (4 – 7): textos escritos correctamente. La producción, en general, es entendible y no presenta errores significativos.

Sobresaliente (8 – 10): textos coherentes, claros, bien redactados. La producción, en general, evidencia utilización de lenguaje técnico y fluido.

2. Presentación de la producción:

Insuficiente (0 – 3): no se ajusta a las normas de presentación de la Facultad. Evidencia aspecto de entrega de último momento.

Aceptable (4 – 7): se ajusta a las normas de presentación de la Facultad.

Sobresaliente (8 – 10): se ajusta a las normas de presentación de la Facultad. La producción incorpora elementos de impacto visual.

3. Aplicación de lo aprendido:

Insuficiente (0 – 3): manifiesta dificultad para aplicar lo

aprendido. Entrega producciones incompletas.

Aceptable (4 – 7): aplica conceptos ajustándose a modelos teóricos.

Sobresaliente (8 – 10): aplica conceptos y aprendizajes varios. Introduce creatividad e innovación. Utiliza saberes previos.

4. Profundidad de análisis e investigación:

Insuficiente (0 – 3): no evidencia la utilización de fuentes de información y/o referencias bibliográficas.

Aceptable (4 – 7): utiliza correctamente la bibliografía obligatoria de la asignatura.

Sobresaliente (8 – 10): utiliza fuentes de información y/o referencias bibliográficas que exceden a las obligatorias y enriquecen la producción.

Es también importante, que cada actividad, vaya acompañada por sugerencias del docente para guiar su confección. Esto no quiere decir que le vamos a brindar información de cómo hacer un determinado trabajo, pues eso forma parte de la tarea del estudiante, pero si podemos orientarlos con el fin de optimizar sus logros, estableciendo cantidades mínimas y/o máximas de hojas a entregar, sugiriéndoles la lectura de cierta bibliografía, presentándoles trabajos anteriores bien resueltos, por citar algunos ejemplos.

Por último, cabe aclarar que ésta concepción implica reconocer a la evaluación como proceso didáctico, y no como fenómeno aislado. La evaluación tiene sentido en tanto se tomen decisiones respecto a la información por ella obtenida. Información que nos permita detectar y comprender, tanto a los docentes como a los estudiantes, las eficiencias o deficiencias del proceso, en función al proceso de enseñanza y aprendizaje.

A su vez, cumplirá un rol didáctico en tanto se incorpore al proceso, un sistema de retroalimentación o feedback que invite a la reflexión, como acción de mejora del propio proceso, con el fin de un óptimo aprovechamiento de la educación académica.

Desde ésta perspectiva, se percibe al estudiante como responsable de su propio aprendizaje, por lo tanto debe proporcionársele la información adecuada para que tenga conocimiento acerca de su desempeño.

La creación de un instrumento de evaluación debe basarse en la mejor comprensión de cómo los estudiantes representan su saber y desarrollan su competencia cognitiva en el espacio de la asignatura, estableciendo un núcleo de cohesión ente objetivos, propósitos, contenido e instrucción para que el instrumento le sirva como soporte al aprendizaje.

Conclusión

Este ensayo no pretende restarle importancia al sistema de acreditación ni a las funciones que cumple, pues en definitiva, el docente, en algún momento, debe calificar. La idea es que esa calificación se logre en base a un sistema de evaluación que permita evidenciar un óptimo aprovechamiento de las instancias por las cuales transitamos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Presentando y estableciendo objetivos de evaluación, comenzaríamos a lograr, al menos, un cambio de actitud frente al proceso, estamos evidenciando que lo que vamos a evaluar no es el aprendizaje, sino para el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Santos Guerra, M. (1993). *Evaluación Educativa*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.

Nota: Este trabajo fue producido en la asignatura Introducción a la Evaluación de los Aprendizajes del Programa de Formación y Capacitación Docente en el año 2010.

Abstract: Start way of teaching a subject which content tends to be theoretical inside university careers whose plans of study tend to practical subjects it implies the whole challenge for the teacher. A disdain in growth, while there is approaching the moment to evaluate learning. It is not an aim of this work to deliberate specifically on the strategy of education of theoretical subjects, but to present a reflection with regard to the educational practice in function to the process of evaluation of the same ones and simultaneously to facilitate an instrument that uses as support for the above mentioned reason.

Key words: evaluation – accreditation – suggestions – theory – interpretation – practice – instrument – learning – processes.

Resumo: Empreender o caminho de ensinar uma matéria cujo conteúdo tende a ser teórico, dentro de carreiras universitárias cujos planos de estudo tendem a matérias práticas, implica todo um desafio para os professor.

Um desdém em crescimento, em tanto vai-se acercando o momento de avaliar aprendizagens.

Não é objetivo deste trabalho deliberar especificamente sobre a estratégia de ensino de matérias teóricas, senão apresentar uma reflexão com respeito à prática docente em função ao processo de avaliação das mesmas e ao mesmo tempo facilitar um instrumento que sirva de apoio para dita causa.

Palavras chave: avaliação – acreditação – sugestões – teoria – interpretação – prática – ferramenta – aprendizagem – processos.

(*) **Martín Munitich Mladín.** Licenciado en Administración. Profesor de la Universidad de Palermo en el Departamento de Negocios en Diseño y Comunicación en la Facultad de Diseño y Comunicación.

Matriz de evaluación para un trabajo audiovisual en equipo

Daniel Villar (*)

Fecha de recepción: julio 2011
Fecha de aceptación: septiembre 2011
Versión final: noviembre 2011

Resumen: Ya desde su planificación académica, la materia Taller de Creación IV en la carrera de Cine y Televisión de la Universidad de Palermo tiene como objetivos de aprendizaje experiencias, actividades y habilidades que en la vida profesional se llevan a cabo en equipo. El siguiente *paper* pretende establecer una grilla o matriz de evaluación para estos casos en que los estudiantes desarrollan “técnicas interpersonales y de trabajo grupal con un fin común y que se caracterizan por una relación de interdependencia de sus miembros”, en la definición de Prendes Espinoza (2001).

Palabras clave: matriz – grilla – evaluación – trabajo audiovisual – equipo – grupo – cine publicitario.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 210]

Características del aprendizaje cooperativo y su aplicación en el cine publicitario

Una vez transcurrida la primera unidad de la materia, en que la evaluación queda limitada a su faceta diagnóstica, comienzan los trabajos grupales. Una filmación, un rodaje de cualquier índole es inevitablemente un trabajo en grupo. Habrá quien recuerde los muy solitarios casos de Ermanno Olmi, emblemático cineasta italiano, o el de nuestro gran documentalista Jorge Prelorán. Pero el rigor en cierto tipo de documentales tampoco está exento de la problemática grupal. Si bien estos cineastas procuraban no interferir la vida de sus personajes reales irrumpiendo en su medio con sonidistas, maquilladores, fotógrafos y asistentes, no puede negarse que la película se obtenía de la cooperación entablada con el núcleo familiar del

protagonista o la gente de la población que ayudaba con el alojamiento, la elaboración de comidas, los traslados. Esto, sin considerar los casos donde los documentalistas sí iban acompañados de un microfonista o un cameraman, o sea constituyendo un pequeño grupo de colaboradores, tres o cuatro, pero grupo al fin.

En la publicidad –y la enseñanza de cine publicitario es el propósito central de esta materia– suele ocurrir todo lo contrario: a mayor especificidad en los roles, a mayor cantidad de asistentes por rubro en el equipo de trabajo, mayor el detalle de la producción y mayor la velocidad con que se concreta, dos finalidades fundamentales de este tipo de cine, el de los comerciales de televisión: originalidad y rapidez.

Por otro lado, es muy común la perspectiva individual