

Referencias bibliográficas

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2013). *¿Cómo será la clase dentro de 5 años?*. Buenos Aires: Ibertic - Prospectivas de las TIC en educación en Iberoamérica.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a la Tecnología Educativa a cargo de la profesora Natalia Lescano en el marco del Programa de Capacitación Docente.

Abstract: We take as a basis the July 2015 paper “A bridge to release the future- The university reaches out to high school,” which focused on a widespread problem in the Argentine education system: the lack of preparation in academic literacy of entrants to higher education and the risks involved in the capacity of understanding and analysis of people, undermining their critical thinking and decision making. From there, we allow ourselves to think about the possibilities offered by tech-

nology as a concrete tool to address this situation and improve the education system.

Key words: educational technology - high school - higher education - literacy

Resumo: Tomamos como base o paper de julho de 2015 “Uma ponte para liberar o futuro- A universidade sai ao encontro da escola secundária”, que centrava-se em uma problemática estendida no sistema educativo argentino: a falta de preparação em lectoescritura acadêmica dos ingresantes à educação superior e os riscos que acarreta na capacidade de entendimento e análise das pessoas, o que prejudica seu espírito crítico e tomada de decisões. A partir de ali, permitimos-nos refletir a respeito das possibilidades que brinda a tecnologia como ferramenta concreta para abordar esta situação e melhorar o sistema educativo.

Palabras clave: tecnología educacional - escuela Secundaria - ensino superior - alfabetização

(*) **Verónica A. Tallarico.** Licenciada en Relaciones Públicas (Universidad Argentina de la Empresa)

Autoevaluación docente

Natalia Imbrosciano (*)

Fecha de recepción: julio 2016
Fecha de aceptación: septiembre 2016
Versión final: noviembre 2016

Resumen: Este ensayo aborda la posibilidad que tiene el docente de visualizar el trabajo final de sus alumnos dentro de los límites institucionales a los cuales pertenecen y ver la recepción del público y los directivos en el momento del hecho teatral. Luego de la representación de la obra teatral de fin de año en donde el docente y los alumnos son evaluados al mismo tiempo, ¿cómo se sitúa el docente para procesar la observación formativa? ¿La recepción del público es una variable más en su evaluación? ¿Qué determinantes incentivan a la modificación de su currículum, su planificación, sus estrategias de enseñanza? ¿Este bagaje de información significativa y autoevaluación docente es útil para generar un cambio de posicionamiento de la materia en los objetivos generales de la Institución?

Palabras clave: evaluación final – escuela – teatro - trabajo en grupo - aprendizaje en colaboración – vínculos – estrategias – docencia - institución

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 84]

Respetable público. No, respetable público, no; público solamente, y no es que el autor no considere al público respetable, todo lo contrario, sino que detrás de esa palabra hay como un delicado temblor de miedo y una especie de súplica para que el auditorio sea generoso con la mímica de los actores y el artificio del ingenio. El poeta no pide benevolencia, sino atención, una vez que ha saltado hace mucho tiempo la barra espinosa de miedo que los autores tienen a la sala. Por este miedo absurdo, y por ser el teatro en muchas ocasiones una finanza, la poesía se retira de la escena en busca de otros ambientes. (García Lorca, 1991).

En el último año de la escuela primaria bilingüe se cursa una materia teatral anual obligatoria que consiste en incorporar el idioma extranjero y afianzarlo con las herramientas que se otorgan para una representación escénica, “se trata de una forma de enseñar y, sobre todo, de aprender mediante la realización de ‘algo’ que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo”. (Ander-Egg, 1999, p.14). Este grupo se conforma especialmente para hacer la obra teatral con alumnos que cursan en diferentes divisiones. A lo largo del año se trabaja arduamente en la formación del mismo, se establecen reglas, códigos de convivencia y aprendizaje en cooperación.

Esta materia es nueva en una institución que no posee interrelación entre sus asignaturas y carece de una comunicación general fluida. Para realizar las actividades teatrales los alumnos necesitan exponerse, en rasgos generales el miedo al ridículo y las críticas entre ellos son frecuentes. Como describe Barreiro (2000), en general en los grupos áulicos prevalece una matriz competitiva que se debe modificar. Muchas escuelas estimulan esta competencia que va en desmedro del aprendizaje en cooperación, ya que el afán es vencer al enemigo, que en este caso es el propio compañero. Con este mecanismo se generan antagonismos, aumenta la sensación de fracaso, se genera ansiedad. Los alumnos que están más arriba no quieren bajar, los que están abajo quieren subir y los que están afuera de la competencia se sienten excluidos. La propuesta del docente fue elaborar una estrategia vincular y lograr que se realice la actividad teatral planeada en una atmósfera positiva, estimulando el proceso de aprendizaje, el crecimiento personal y que los alumnos puedan expresarse y descubrir otro aspecto de sí mismos y de sus compañeros. Este tipo de actividad no competitiva suele cambiar la mirada propia y de los demás ya que aparecen talentos innatos en alumnos de los más retraídos. El docente como colaborador puede facilitar los trabajos realizados para así ayudar al alumno, pero es un clima muy difícil de lograr en una escuela y muy frágil, se quiebra inmediatamente. La falta de respeto hacia el trabajo de los otros es continua. La propuesta del docente fue hacer un contrato didáctico con el objetivo de abordar la obra teatral a fin de año, un compromiso para que dominen una parte de la lengua extranjera y lo afiancen con estructuras y dinámicas teatrales. Como dice Philippe Perrenoud (2008) cualquier autor de una forma de enseñanza desearía que el proceso que propone esté tan bien pensado que anticipe todos los cuestionamientos del alumno para economizar cualquier regulación fuerte en el curso del aprendizaje. La cuestión del fracaso parece depender de otro registro, el de la vida cotidiana, con sus imperfecciones. Este discurso didáctico se coloca muy a menudo en un mundo de ficción pensando que los alumnos quieren aprender y no oponen resistencia al método de enseñanza ni al docente. No se puede tener una visión ingenua de los estudiantes y menos si están en la escuela primaria donde no saben la razón del porqué asisten, ni en varios casos, desean cooperar en su propia formación. Ciertos alumnos no aspiran a aprender lo más posible, sino que se contentan con salir del paso, con llegar al final de la hora, con perderse alguna hora de otras materias más difíciles, o guardando las fuerzas para otras actividades distintas del trabajo escolar. La puesta en escena de una obra teatral en otro idioma con alumnos de la escuela primaria es desgastante.

Estas actividades exigen al docente que invierta mucho tiempo y energía en la preparación, la animación del grupo, la orquestación de las actividades de unos y otros (...) Preparar un espectáculo es una empresa ambiciosa que hacen correr riesgos sociales, psicológicos, pedagógicos, a veces físicos; por ejemplo, cuando se sale de una escuela. A menudo sucede, por lo tanto, que la vigilancia del docente

es absorbida por completo por la preocupación de hacer funcionar el grupo y contribuir al avance en la tarea. (Perrenoud, 2008, p.153).

A la hora de reflexionar sobre el trabajo final, cuando el docente analiza el momento de concreción del hecho teatral, se sitúa como evaluador de la performance de sus alumnos y a la vez siendo evaluado por el público presente. Esta evaluación sostiene los mismos interrogantes que a la hora de pensar las actividades y su valor en la construcción del conocimiento para la realización de la obra. Se trata de una actividad pedagogizada, esto es, una actividad inventada para la enseñanza. Al cumplirse estos roles la puesta final puede realizarse, a costa de un arduo trabajo pedagógico y escaso trabajo teatral que implica sensaciones de frustración. La posición del docente no puede ser objetiva ya que se ve involucrado en una situación de prueba, apreciación o puesta de valor de su labor en donde sus sensaciones también juegan un rol preponderante. Como dice Edith Litwin:

Recuperar el lugar de la evaluación como lugar que genera información respecto de la calidad de su propuesta de enseñanza. Desde esta perspectiva la evaluación sería tema periférico para informar respecto de los aprendizajes de los estudiantes, pero central para que el docente pueda recapitar respecto de su propuesta de enseñanza (...) lugar de privilegio para generar consideraciones de valor respecto de la propuesta metódica y los procesos de enseñar de los docentes. (2010, p. 16)

Siendo el producto final de gran aceptación, el público, en general parientes de los alumnos, y los directivos de la institución afectados emocionalmente por la actuación de los alumnos son quienes transmiten una mirada halagadora y emotiva del hecho presenciado. La performance ha sido realizada con aciertos y algunos lucimientos personales específicos. Aquéllos, por lo general los más callados o tímidos que pasan desapercibidos, han brillado por el apoyo del docente. Sin embargo, este lucimiento de los más débiles por sobre los más fuertes, que causa placer en la cierta elección del docente de la capacidad de trabajo sobre el talento no ha llegado a cubrir las expectativas del mismo. La sensación de no logro del aprendizaje del trabajo en equipo persiste a pesar del presunto éxito de la obra.

¿Son las expectativas docentes desmedidas? ¿O es que en esta autoevaluación del trabajo general del año pesa más la dificultad que el logro o fracaso en la puesta en escena final? El objetivo primordial se pudo cumplir pero el objetivo secundario todavía sigue en proceso de andamiaje. El contrato didáctico fue un compromiso frágil donde el respeto por los demás, el compañerismo y la tolerancia no existieron. La frustración docente es tal que pasa el umbral de los alumnos y hay que plantearse cuál es el umbral de la institución y si ésta acompaña o no tremenda tarea. La mirada del público es un ingrediente para continuar el trabajo pero no es un patrón para continuar del mismo modo. El planteo institucional sería el trabajo sobre el grupo anterior a este

proyecto para llegado el curso de la asignatura poder avanzar en el espíritu teatral, espíritu de equipo y lograr en el ambiente áulico y teatral un clima no competitivo, de trabajo realmente en conjunto y en colaboración. Debería no solo abarcar una asignatura en el currículum sino la integración de varias de ellas para reforzar también la colaboración de todos los docentes como ejemplo y acción. Desde el punto de vista organizativo podría plantearse la formación de un taller horizontal que abarque a todos los que enseñan y cursan el mismo grado de estudios.

Debemos desarrollar conductas, actitudes y comportamientos participativos. Pero a participar no se aprende teóricamente, tampoco es algo que se estudia, se aprende a participar participando y esto implica dos dimensiones principales, desarrollar actitudes y comportamientos participativos y formarse para saber participar. (Roselli, 1999, p17).

Nada se transforma de un día para el otro en el mundo escolar. El peso del pasado es demasiado fuerte, en las estructuras, en los textos y sobre todo en las cabezas, para que una idea nueva pueda imponerse rápidamente.

Los aprendizajes significativos necesitan tiempos de consolidación en los que los temas o problemas enseñados pueden ser relacionados con otros y que, probablemente, el verdadero aprendizaje tenga lugar cuando el alumno o la alumna se encuentren fuera del sistema o de la clase en donde se planteó la situación de enseñanza. (Litwin, 2010, p. 14).

No se puede mejorar sin tocar el conjunto del sistema didáctico y del sistema escolar. Antes de regular los aprendizajes hay que regular el trabajo, las actividades, las relaciones de autoridad entre la familia y la escuela o entre los profesionales de la educación. Desde la institución se debe elaborar un perfil docente como educador democrático dispuesto a elaborar estrategias, desestructurar las situaciones conflictivas para lograr un clima positivo, que todos los alumnos sean reconocidos y aceptados por el grupo, que puedan hacer aportes creativos, apuntalar la autoestima y así generar alegría y bienestar. Se debe dar espacio de juego a los docentes para poder ejercer una formación donde la diferenciación se pueda lograr por las condiciones de trabajo, la cantidad de alumnos, evitando la sobrecarga de los programas, la rigidez del horario u otras restricciones que no conducen a la formación de grupos sanos.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Barreiro, T. (2000). *Conflictos en el aula*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- García Lorca, F. (1991). *Grandes Clásicos. La zapatera Prodigiosa*. Mexico: Impresora y Editora Xalco.

- Kaplan, C. V. (1992). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique Didáctica.
- Litwin, E. (2010). *La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza*. En Camilloni, A. R., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. (2010). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Colihue.
- Roselli, N. (1999). *La construcción sociocognitiva entre iguales*. Rosario: IRICE.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Evaluación a cargo del profesor Matías Panaccio en el marco del Programa de Capacitación Docente.

Abstract: This essay addresses the possibility for teachers to visualize the final work of students within the institutional limits to which they belong and see the reception of the public and managers at the time of the theater. After the representation of the play by year-end where the teacher and students are assessed at the same time, where does the teacher place for processing the observation? Is the reception of the public is more variable in your assessment? What determinants encourage the modification of their curriculum planning, teaching strategies? Does this wealth of significant information and teaching self-evaluation is useful for generating a change of position of matter in the general objectives of the institution?

Key words: final evaluation - school - theater - teamwork - collaborative learning - links - strategies - teaching - institution

Resumo: Este ensaio aborda a possibilidade que tem o professor de visualizar o trabalho final de seus alunos dentro dos limites institucionais aos quais pertencem e ver a recepção do público e os diretores no momento do fato teatral. Depois da representação da obra teatral de fim de ano em onde o professor e os alunos são avaliados ao mesmo tempo, como se situa o professor para processar a observação formativa? A recepção do público é uma variável mais em sua avaliação? Que determinantes incentivam à modificação de sua curriculum, seu planejamento, suas estratégias de ensino? Este bagaje de informação significativa e autoavaliação docente é útil para gerar uma mudança de posicionamento da matéria nos objetivos gerais da Instituição?

Palavras chave: avaliação final - escola - teatro - trabalho em equipe - aprendizagem colaborativa - vínculo - estratégias - ensino - instituição

(¹) **Natalia Imbrosciano**. Licenciada en Artes Combinadas (Universidad Nacional de las Artes)