

nía cuando aterrizó con sus saberes previos al aula. Para Jussara Hoffman, enseñar es observar, orientar, encaminar, circular, pensar, hablar, escuchar y desafiar. Gastar la energía en la observación-reflexión-acción. En la acción se puede ver la intención de ayudar sin dejar de intervenir en el trabajo del grupo. El movimiento, la energía y la emoción marcan la diferencia. Es decir, usar recursos de evaluación estandarizados es como saltarse escalones en una comunicación. Una comunicación que, dentro del aula permite evaluar y auto-evaluarse de manera simple, experiencial y por sobre todo humana. Las bases de una evaluación significativa se fundan sobre una tarea transformadora de parte de los profesores y durante la cursada, una cursada que busque la comunicación entre personas para hacer la diferencia ¿Qué diferencia? Que aprender tenga sentido. Pero para esto debe darse un tipo de horizontalidad específica y equilibrada que hasta ahora fue terra incógnita. La evaluación es la comunicación. Un examen abordado desde el desconocimiento del otro es el clásico “tema uno, tema dos” porque es un lugar desde el que se ignora y si se ignora ¿cómo enseñar? A partir de acá, tal vez se tracen nuevas líneas de reflexión o debate acerca del tema pero el aporte o mejor dicho, la invitación a profesores, estudiantes y personas en general, es accionar esta experiencia constructiva la próxima vez que entren al aula. Puede que resulte más trabajoso pero probablemente tenga más sentido, como dijo Aristóteles.

Esta obra está sujeta a la licencia Reconocimiento-No-Comercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Evaluación a cargo del profesor Matías Panaccio en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: Summary: In the evaluation. At the time of the evaluation, the learning of the related actors in the learning and teaching process is revealed. The student checks their knowledge, failures and successes, the teacher checks their performance.

Keywords: Evaluation - processes - teaching – learning

Resumo: Na avaliação. No momento da avaliação, é revelada a aprendizagem dos atores relacionados no processo de aprendizagem e ensino. O aluno verifica seus conhecimentos, falhas e sucessos, o professor verifica seu desempenho.

Palavras-chave: Avaliação - processos - ensino - aprendizagem

^(*) **Evangelina Ciurleo.** Creativa Publicitaria (AAP). Profesora de la Universidad de Palermo en el Área de Comunicación y Creatividad Publicitaria de la Facultad de Diseño y Comunicación.

Escribir a través del currículum y evaluación: apuntes e hipótesis de trabajo

Fecha de recepción: junio 2019
Fecha de aceptación: agosto 2019
Versión final: octubre 2019

Gonzalo Oyola Quiroga ^(*)

Resumen: Dado que los diferentes paradigmas disciplinares construyen lenguas cuya hegemonía intentan imponer en una comunidad científica (Kuhn, (1971), escribir en el currículum como modalidad para la alfabetización académica requerirá de los estudiantes la adquisición de un léxico y de unas formas verbales determinadas. Como todo fenómeno lingüístico, los lenguajes especializados de las disciplinas están atravesados por las tensiones y debates en los que se configuran, y en los procesos de escritura se inscriben las marcas de estos conflictos. De este modo, el trabajo de escritura de los estudiantes lleva en su materialidad las marcas de los conflictos cognitivos que se generan en el encuentro contradictorio entre los saberes previos y el nuevo orden discursivo. Cada tachadura, agregado, sustitución, glosa, reescritura, es la marca de un conflicto y una negociación con los protocolos de la lengua disciplinar que cada estudiante mantiene a lo largo del proceso de escritura. El armado de archivos con los papeles de trabajo de los alumnos puede tal vez ofrecer una herramienta productiva a la hora de imaginar acciones para evaluar procesos de aprendizaje.

Palabras clave: Currículum – evaluación – apuntes – hipótesis - procesos

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 129]

(...) nuestra civilización y su ciencia se ciegan ante una productividad; la escritura, para solo capturar un efecto: la obra - Julia Kristeva, Semiótica 1

Las corrientes que proponen escribir en las disciplinas o a través del currículum han puesto de manifiesto la necesidad que la alfabetización académica sea orienta-

da hacia la enseñanza-aprendizaje de las prácticas del lenguaje dentro del desarrollo regular de los espacios curriculares universitarios. En general, estas propuestas no reflexionan en torno de las ideas que presentan sobre los materiales verbales, y esto resulta en la adopción de concepciones instrumentales de la lengua y la escritura (fundamentalmente de la escritura) que son pensadas

como meros vehículos transparentes (no resistentes) de los contenidos disciplinares. Paula Carlino (2005) repara en estos problemas al ocuparse de la evaluación con la escritura y argumenta que:

(...) las habituales situaciones evaluativas que los docentes solemos plantear en nuestras clases se organizan en torno a la idea de que es posible evaluar a través de la lectura y la escritura, como si estas fueran un medio transparente —ya dado y acabado— que deja ver en qué medida los estudiantes han aprendido los conceptos de una materia. (p. 109)

Además, al describir modos productivos de evaluar a través de la escritura, Carlino (2005) enumera algunos -poco frecuentes, los caracteriza- que muestran una pre-ocupación por el potencial cognitivo de la escritura: reflexionar sobre el destinatario y el propósito del texto a producir, enseñar qué y cómo revisar, ofrecer tutorías para discutir borradores, retroalimentar las versiones escritas en miras a su reescritura, etc. (p. 112). Pero el problema de base subsiste porque define como objeto de la enseñanza-aprendizaje lo que Bajtín llamó géneros discursivos —repertorios de enunciados que han logrado cierta estabilidad relativa en un área específica de la actividad humana—, pero desprendiendo el concepto Bajtiniano de la teoría polifónica del lenguaje donde fue concebido. Este sesgo desdibuja el carácter de contenidos que la lengua y la escritura deberían tener en un proceso pedagógico dirigido a escribir en las disciplinas, y convierte esos fenómenos en una mera cuestión técnica, “un instrumento para acrecentar, revisar y transformar el propio saber” (Carlino, 2004, p. 17). Estas caracterizaciones obturan la aparición de líneas teórico-metodológicas que promuevan expandir la creatividad en el diseño de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y las intervenciones didácticas. Tales diseños deberían estar atravesados por concepciones de las prácticas del lenguaje como objeto de aprendizaje para unos sujetos de conocimiento que intentan asimilar información nueva, experimentan con el objeto para aprehender sus propiedades, elaboran hipótesis y las ponen a prueba, organizan sentidos en la búsqueda de coherencia, “base de la construcción de sistemas interpretativos (...) sobre la naturaleza y la función de la escritura. Estos sistemas actúan como esquemas de asimilación (Piaget), esquemas que entran en crisis cuando una nueva información los invalida” (Pognante, 2006, p. 67). Se hace evidente entonces que para avanzar sobre la problemática que plantea escribir a través del currículum, es necesario repensar el objeto de la práctica y convocar referencias teórico-metodológicas que alienten acciones pedagógicas donde dicho objeto aparezca inscripto como contenido del trayecto de enseñanza-aprendizaje. Las investigaciones sobre alfabetización académica imaginan a los estudiantes como inmigrantes a una nueva comunidad de conocimiento, enfrentados a una lengua casi desconocida que se extiende desde nuevos ítems léxicos (el vocabulario específico de una disciplina) hasta los modos de la cortesía lingüística que predomina en esa comunidad. Es por ello que quizás la definición del objeto de escribir a través del currículum deba mirar hacia la lengua disciplinar, y la teoría y la metodología orientarse

hacia un recorte de la escritura como trabajo, esto es, no como producto sino como productividad.

En su descripción de los modos regulares de producción del saber, T. S. Kuhn (1971) llamó revoluciones científicas a los cambios de un paradigma por otro, que se convierte en hegemónico dentro de una comunidad científica. En su conformación, el paradigma triunfante articula una lengua que, al lograr ser impuesta, determina el horizonte de los que es posible decir —esto es, lo que puede ser pensado y representado— y cómo puede ser dicho en un momento específico de ese campo de saber. Es en torno de los procesos de adquisición de esta lengua donde debe construirse un discurso, poniendo en el centro las fuertes culturas escritas que habitan las comunidades científicas.

Escribir es una actividad habitual en los entornos universitarios. Una gran parte del conocimiento que se elabora en ellos se plasma y vehicula a través de textos que se leen y producen en una inextricable red de relaciones entre unos y otros (Camps, 2013, p. 18).

Esta situación hace de la escritura entendida como productividad un espacio adecuado para pensar el trabajo escritural como una instancia que propone desafíos epistémicos e intelectuales. Además, la producción escritural aloja las marcas de los conflictos cognitivos y de las negociaciones que las subjetividades expanden para su resolución, y se abre entonces una puerta hacia la evaluación, ya no a través de la escritura como propone Carlino (2005) sino de y en las escrituras de las lenguas de las disciplinas. En este sentido, algunos de los postulados de la genética textual abordan problemas que admiten ser traspolados en la búsqueda de suelos conceptuales para trabajar y evaluar la escritura a través del currículum. La genética textual se ocupa de los papeles de escritura, documentos heterogéneos que comparten la característica de integrar una cadena de producción textual, y ofrecen entonces una materia verbal dinámica y móvil donde aparece la huella visible de un proceso intelectual y creativo. Nacida en el campo de los estudios literarios, actualmente la investigación geneticista se interesa por las escrituras de los lenguajes de la cultura, las ciencias y las artes. En los papeles de trabajo, la escritura se muestra como re-escritura que envuelve una combinatoria de operaciones múltiples, complejas y heterogéneas. Las tachaduras, sustituciones verticales, desplazamientos, expansiones, yuxtaposiciones, interpolaciones, reducciones, conexiones, desgajamientos, intersecciones, etc., ponen en primer plano las vacilaciones y los conflictos (sociales, lingüísticos, cognitivos, culturales, disciplinares, estéticos) que aparecen en el acto de escribir, y también el juego dialéctico sostenido que se entabla con la lectura.

En el aula universitaria, los papeles de estudio y de trabajo de los alumnos pueden integrarse a la arena atravesada por las tensiones epistémicas e intelectuales que se generan al enfrentarse a una nueva lengua (dentro de la propia lengua) sobre la que es preciso construir conocimiento significativo. Por ello, proponer actividades organizadas y sistematizadas sobre estos materiales puede resultar fértil en la construcción de un proceso pedagógico donde la evaluación se integre como una de las dinámicas de aprendizaje. Desde la perspectiva de una enseñanza que

fomenta la reflexión y el pensamiento crítico, evaluar significa que el docente y los propios alumnos reconozcan las diferentes maneras de comprender de los estudiantes, y esto se incorpore a la situación de enseñanza como un proceso de conocimiento (Litwin, 1998). Este proceso es una construcción compartida entre el que enseña y el que aprende, a partir del reconocimiento de la naturaleza del aprendizaje de los alumnos, y de la posibilidad de replantear las estrategias de enseñanza (Palou, 1998). El trabajo en y con los archivos de estudio a partir de consignas adecuadas que se enmarquen en acciones pedagógicas bien articuladas, debería nutrirse de la idea de la evaluación de procesos como uno de los motores que favorecen los aprendizajes, y apelar a estrategias tales como la autoevaluación, la evaluación entre pares y la evaluación dialogada. Para ello es necesario generar acciones que, instaladas en el espacio del aula, apelen al trabajo cooperativo, porque los archivos se nutren y se modifican con los intercambios generados al compartir con otros los documentos propios. La reflexión solidaria sobre fichas, notas de lectura, esquemas, borradores, resúmenes, apuntes de clase, promueve que el habla de los estudiantes comience a impregnarse de la lengua disciplinar logrando así “que la acción se centre en los aspectos específicamente cognitivos de la tarea; o sea que se trate de un auténtico trabajo cognitivo” (Roselli, 1999, p. 82). Estando explícitos los criterios de evaluación, cada alumno recibe devoluciones de sus compañeros (de grupo y/o de clase) que cuestionarán o confirmarán sus elecciones, y estarán activas cuando cada estudiante auto-evalúe sus procesos en las diferentes situaciones de reescritura que enfrente a solas. Dado que el trabajo con los archivos de papeles de estudio se piensa como una estrategia de enseñanza-aprendizaje de conocimientos, y que tales conocimientos “deben asegurarse desde la función experta” (Roselli, 1999, p. 84), el docente ocupará un rol fuerte en los quehaceres del alumnado “tanto para asegurar, supervisar y evaluar el aspecto epistémico como para proporcionar pautas organizativas de la actividad” (Roselli, 1999, 84). Para cumplir efectivamente esta tarea, el docente debería conocer los archivos para entablar diálogos periódicos con cada estudiante, y juntos reflexionar sobre los movimientos escriturales interpretando los momentos del recorrido pedagógico que allí se registran, a fin de orientar y evaluar el desarrollo de la apropiación de conocimiento. Así, el docente leerá los documentos, las reescrituras, dialogará con cada estudiante y con los grupos sobre tachaduras, ampliaciones, reducciones, desplazamientos, supresiones, interesándose de esta manera en el devenir de los aprendizajes de los estudiantes, y también en la marcha de su propio proyecto pedagógico “con una actitud inclusiva que nos comprometa a trascender nuestras clases y avanzar hacia una docencia innovadora” (Vázquez, 2017, p. 9).

Referencias Bibliográficas

- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, Paula (2004). “Escribir a través del curriculum: tres modelos para hacerlo en la universidad”. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 25 (1), pp. 16-27.
- Bajtín, Mijail (1982). “El problema de los géneros discursivos”. En *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, pp. 248 – 293.
- Pognante, Patricia (2006). “Sobre el concepto de escritura”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28 (2). pp. 65-69.
- Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Kristeva, Julia. *Semiótica 1. Madrid: Fundamentos*, 1981.
- Camps. A. y Castelló, M. (2013). “La escritura académica en la universidad”. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado a Academic Writing, 11 (1), pp. 17-36. Recuperado el 17/08/2018 en <http://www.red-u.net>.
- Litwin, E. (1998) “La evaluación: Campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza”, en Camilloni, A. (Comp.) (1998), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós: Buenos Aires.
- Palou de Maté, M. (1998). “La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación”, Camilloni, A. (Comp.) (1998), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós: Buenos Aires.
- Roselli, Nestor (1999). *La construcción sociocognitiva entre iguales*. Rosario: IRICE.
- Vázquez, Alicia y Amieva, R., coord. (2017). *Leer y escribir en las disciplinas: diseños de intervenciones didácticas en las aulas universitarias*. Río Cuarto: UniRío Editora.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Evaluación a cargo del profesor Matías Panaccio en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: Given that different disciplinary paradigms build languages whose hegemony they try to impose on a scientific community (Kuhn, 1971), writing in the curriculum as a modality for academic literacy will require students to acquire a lexicon and certain verb forms. Like all linguistic phenomena, the specialized languages of the disciplines are crossed by the tensions and debates in which they are configured, and in the writing processes the marks of these conflicts are inscribed. In this way, the writing work of the students carries in its materiality the marks of the cognitive conflicts that are generated in the contradictory encounter between the previous knowledge and the new discursive order. Each deletion, addition, substitution, gloss, rewriting, is the mark of a conflict and a negotiation with the protocols of the disciplinary language that each student maintains throughout the writing process. Arming files with student work papers may offer a productive tool when imagining actions to evaluate learning processes.

Keywords: Curriculum - evaluation - notes - hypothesis - processes

Resumo: Dado que os diferentes paradigmas disciplinares constroem línguas cuja hegemonia tentam impor em uma comunidade científica (Kuhn, 1971), escrever no currículo como modalidade para a alfabetização acadêmica requererá dos estudantes a aquisição de um léxico e de umas formas verbais

determinadas. Como todo fenómeno lingüístico, as linguagens especializadas das disciplinas estão atravessadas pelas tensões e debates nos que se configuram, e nos processos de escritura se inscrevem as marcas destes conflitos. Deste modo, o trabalho de escritura dos estudantes leva em seu materialidade as marcas dos conflitos cognitivos que se geram no encontro contraditório entre os saberes prévios e a nova ordem discursivo. A cada tachadura, agregado, substituição, glosa, reescritura, é a marca de um conflito e uma negociação com os protocolos da língua disciplinar que a cada estudante mantém ao longo do processo de

escritura. O armado de arquivos com os papéis de trabalho dos alunos pode talvez oferecer uma ferramenta produtiva à hora de imaginar ações para avaliar processos de aprendizagem.

Palavras chave: Currículo - avaliação - notas - hipótese - processos

(¹) **Gonzalo Oyola Quiroga.** Licenciado en Letras (Universidad Nacional de La Plata)

La problemática búsqueda del tema de investigación desde la perspectiva de la evaluación inicial

Fecha de recepción: junio 2019

Fecha de aceptación: agosto 2019

Versión final: octubre 2019

Ana Inés Mahon Clarke (¹)

Resumen: Desde la perspectiva teórica correspondiente a la Evaluación Inicial, se abordará el problema de la selección del tema de investigación en la asignatura Seminario de Integración I.

A la misma ingresan los alumnos de cuarto año de todas las carreras de grado de la Facultad de Diseño y Comunicación, con el objetivo de generar el 25 % de su Proyecto de Graduación. En este contexto, la primera y fundamental tarea consiste en encontrar el tema de investigación, anclado en una problemática real, que evidencie una sólida articulación teórico-práctica. Esta búsqueda se define como problemática en cuanto implica la confluencia de intereses, afinidades y competencias que deriven en la elección de un tema que represente un aporte original para el campo profesional o disciplinar. La evaluación diagnóstica al inicio del curso y el reconocimiento de competencias mediante la autoevaluación, permitiría definir la situación de cada alumno frente a su proyecto y diseñar una estrategia de trabajo que les permita llegar al objetivo: construir su problema de investigación.

Palabras clave: Evaluación inicial – autoevaluación – competencias - proyecto de graduación – tema de investigación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 132]

Introducción

Según Tejedor Gómez (1997) "... toda actividad de evaluación es ante todo una actividad de aprendizaje" (p. 4). La evaluación inicial, en tanto proceso de recogida de información, permitirá tomar decisiones que contemplan la diversidad en el aula, la adecuación de los contenidos en función de las necesidades de los alumnos, y establecer prioridades en la propuesta curricular que fortalezcan los aprendizajes.

En el marco de Seminario de Integración I se plantea como principal objetivo definir el tema del Proyecto de Graduación (PG). Esta asignatura se cursa en el primer cuatrimestre del cuarto año de todas las carreras de grado de la Facultad de Diseño y Comunicación. La metodología utilizada es aula-taller y el producto en el que se trabaja es el 25% del Proyecto de Graduación.

¿Qué nivel deberían traer los estudiantes? ¿Qué deberían saber? En la asignatura mencionada, se recomienda comenzar el curso con parte del núcleo de trabajo del Proyecto de Graduación iniciado. Esto incluye un tema identificado y su recorte, una selección bibliográfica y la delimitación de una problemática que sirva como guía para el desarrollo posterior.

La situación que interesa para esta propuesta, involucra a los estudiantes que no tienen un tema de investigación delineado, en estos casos, es necesario un cambio de perspectiva.

Desarrollo

¿Cuál es la situación de los estudiantes? ¿Sobre qué interesa obtener información? ¿Qué decisiones tomar al respecto?

Estos son algunos de los interrogantes que plantea la evaluación inicial respecto a la situación con la que el alumno comienza el curso, el objetivo sería adecuar estratégicamente el proceso de enseñanza aprendizaje para asegurar la construcción de aprendizajes significativos. Aprender significativamente supone modificar los esquemas de conocimiento, y el aprendizaje significativo supone una intensa actividad por parte del alumno. Según lo propuesto en *La evaluación inicial en las aulas de aprendizaje de tareas* (s.f.), la misma se puede definir como:

(...) es el proceso de toma de decisiones que sirve para planificar la intervención educativa a partir del conocimiento de las capacidades y necesidades de