

EVALUACION FORMATIVA CONTINUA

Marta A. Commegna, Gabriela Laurent y María E. Aguirre

Departamento de Agronomía - UNS

E-mail: mcomm@criba.edu.ar

PRESENTACION

La evaluación permanente y formativa consiste en un proceso sistemático incorporado a la enseñanza desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua para formar juicios de valor orientadores en la actividad educativa, mejorándola progresivamente (Casanova, 1995). Por lo anterior, se destaca en la evaluación una operación de naturaleza prealimentativa y concurrente, ya que se centra más en el proceso que en el producto, lo que le permite tomar decisiones a tiempo, esto es, antes de que las situaciones conflicto se presenten, o de que la atención y solución a éstas se torne crónica o compleja (Cano Flores, 1997).

La evaluación formativa (Bloom, 1975) es la obtención de evidencias que resultan útiles en el proceso, además es el método más eficaz para reducir el efecto negativo asociado a la evaluación.

El proceso evaluador debe centrarse no en actividades específicas sino, en gran medida, en la misma actividad ordinaria del laboratorio, como: ejercicios, solución de problemas, trabajos, dibujos, redacción de informes, lecturas, confección de mapas conceptuales, etc.; con esto se obtiene información no sólo sobre el resultado, sino también sobre el proceso mismo, lo que permite conocer mejor al alumno y así poder adecuar el trabajo pedagógico (Cano Flores, 1997).

Reyzábal *et al*, (1997) presentaron la aplicación de la evaluación formativa procesual en una asignatura cuatrimestral del Departamento de Agronomía (U.N.S.), con el objetivo de valorar el proceso de aprendizaje, realizada a partir del año 1992. Antes de esto, el régimen consistía en la implementación de dos exámenes parciales, que incluían varias unidades temáticas. Las conclusiones obtenidas por las autoras enfatizan en los logros aportados por esta metodología para los sistemas educativos universitarios.

La Tecnicatura en Suelos y Aguas del Departamento de Agronomía tiene un régimen secuencial de materias que se dictan con carácter intensivo.

Este trabajo tiene por objetivo demostrar las ventajas de la implementación de una evaluación formativa y continua en una asignatura de dicha carrera.

DESARROLLO

La experiencia se ha implementado en el Departamento de Agronomía, en la carrera de Técnico Superior Agrario en Suelos y Aguas, desde sus inicios en el año 1998.

A pesar de que son varias las materias en las que se aplica esta forma de evaluar, vamos a encuadrar este trabajo en la asignatura Física de Suelos, con una duración de 5 semanas y una carga de 4 horas diarias (20 horas semanales). El número de estudiantes inscriptos en ella ha ido incrementándose como se aprecia en la Tabla 1, siendo lógico por ser una carrera nueva con rápida oferta laboral.

Tabla 1: Detalle de los alumnos de la asignatura Física de Suelos

Año de cursado	Alumnos inscriptos		Alumnos que no cursaron		Alumnos que cursaron	Alumnos que aprobaron	
	Nuevos	Recur-santes	Ausen-tes	Desa-probados		Nota > e = a 7	Nota < de 7
1998	11	0	4	0	7	5	1
1999	17	0	1	1	15	4	11
2000	19	1	3	2	15	16	2
2001	30	3	4	5	24	11	8
2002	36	6	6	7	29	12	9
2003	50	8	5	7	46	25	15

Durante el cursado, se realiza la siguiente actividad semanal (Figura 1): En primer lugar se imparten los conocimientos teóricos correspondientes a la unidad temática de la semana, se concreta la actividad de laboratorio que la misma requiere, se efectúan cálculos y análisis de datos, se plantean y resuelven problemas referidos al tema que se está considerando y se toman cuestionarios escritos, al concluir la semana.

La materia se divide en cinco unidades temáticas y para su aprobación el alumno debe rendir un examen final escrito, a los siete días del término del cursado de la asignatura.

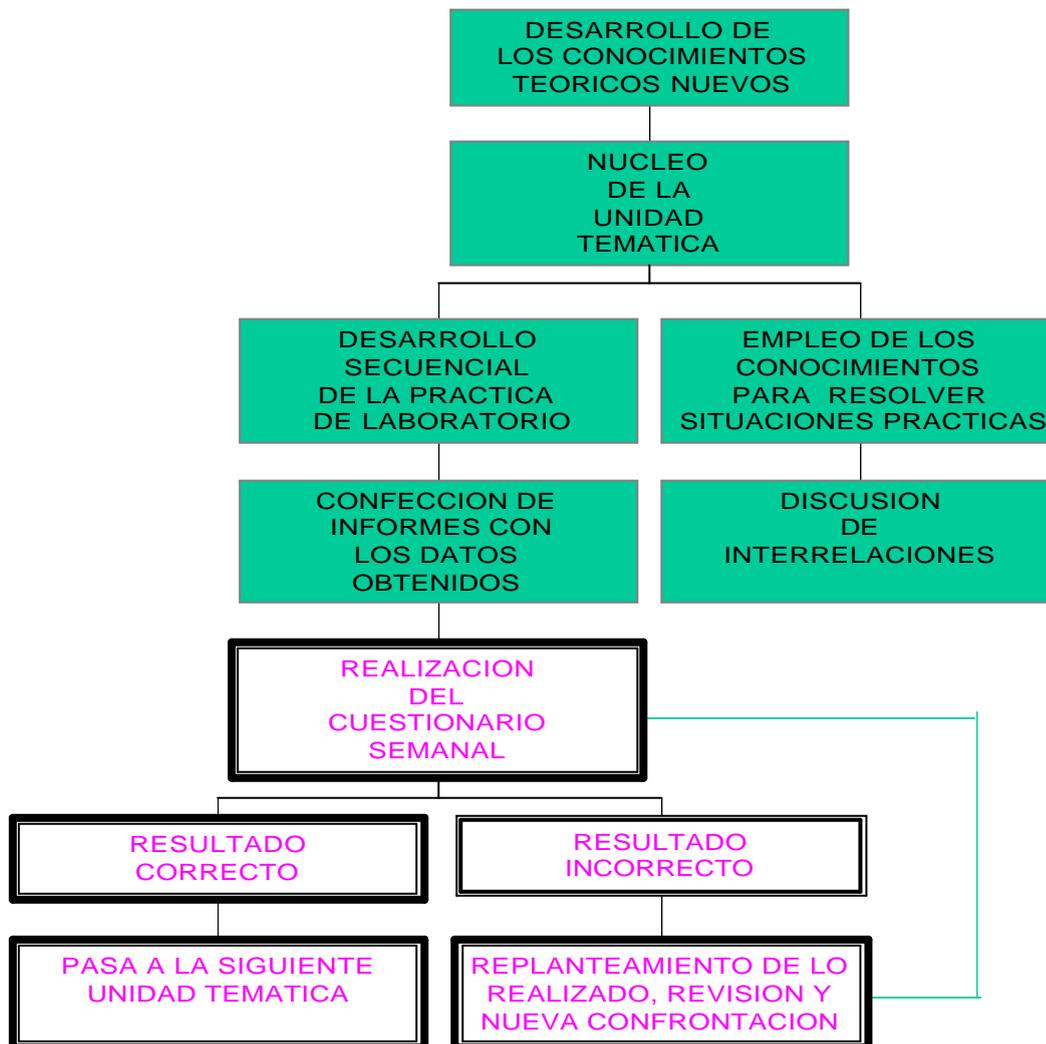
La enseñanza impartida es eminentemente práctica teniendo en cuenta la naturaleza de la carrera, que forma profesionales laboratoristas en Suelos y Aguas.

En cada unidad temática se abordan los distintos métodos o procedimientos existentes, se establecen y discuten las comparaciones entre métodos y se adiestra en los mismos.

Se dispone de dos guías: una de Trabajos Prácticos, con la bibliografía correspondiente, y otra de problemas de cada unidad temática, preparadas por personal de la cátedra para apoyar los conocimientos teóricos y facilitar la realización de las actividades y la confección de los informes.

Los alumnos trabajan en comisiones de dos integrantes. Cada comisión ejecuta su actividad de manera independiente, según su propio ritmo de trabajo.

ACTIVIDAD SEMANAL



El ordenamiento secuencial cuidadoso y la graduación de la dificultad son características de la enseñanza programada, que mantienen la disposición hacia la materia de estudio, asegurando que cada incremento de grado de aprendizaje sirva como una base apropiada o como afianzamiento ulterior del aprendizaje y la retención de los items subsiguientes de la secuencia ordenada.

El cuestionario es una importante experiencia de aprendizaje. Obliga a los alumnos a revisar, consolidar, aclarar e integrar cada unidad temática, antes de llegar al Examen Final. La

retroalimentación procedente de un cuestionario dado, confirma, esclarece y corrige ideas e identifica diferencialmente las áreas que exigen más reflexión y estudio posteriores (Ausubel *et al*, 1997). Los alumnos pueden recuperar hasta dos sobre un total de cinco.

La corrección de los cuestionarios permite apreciar en qué grado el alumno logró el aprendizaje y, tanto al profesor como al alumno, tener una visión más clara de los errores para corregirlos, de los obstáculos para superarlos y de los aciertos para mejorarlos. Todo esto lleva a incrementar la calidad y el rendimiento.

CONCLUSIÓN Y EVALUACIÓN

Todo sistema educativo que pretenda mantenerse actualizado, debe incorporar a su funcionamiento sistemas de evaluación permanentes aplicados procesualmente, que favorezcan el camino hacia metas innovadoras.

El sistema que venimos aplicando en la evaluación del alumnado de Física de Suelos ha demostrado cumplir con las exigencias que nos hemos impuesto, lo que surge del siguiente análisis:

- Los alumnos progresan al máximo y en las mejores condiciones posibles, lo que puede confirmarse por las encuestas anónimas que se vienen realizando desde su implementación. En ellas, los comentarios indican que valoran el esfuerzo del conjunto.
- Experimentan una comunicación permanente con los docentes.
- No sienten la evaluación como un sistema de control y sanción sino más bien como el medio para localizar las deficiencias cuando aún se está en posibilidad de remediarlas.
- Internalizan el conocimiento desde lo concreto a lo abstracto.
- Tienen una importante motivación fundada en la confianza que van experimentando con cada nuevo logro.

Como conclusión se destaca la importancia de la evaluación continua en la toma de decisiones sobre el funcionamiento de la tarea educativa en asignaturas de carácter intensivo.

La experiencia demuestra una notable mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y una mayor fluidez en el replanteo de estrategias alternativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D.; Novak, J. Y Hanesian, H. 1997 “Psicología educativa” 2ª ed. Trillas, México, 623 pp.
- Bloom, B. 1975 “Taxonomía de los objetivos de la educación” B. Aires, Argentina, 364 pp.
- Cano Flores, M. 1997 “Evaluación y Educación” Ciencia Administrativa, Nueva Epoca, N° 1, Xalapa, 31-37.
- Casanova, M. 1995 “Manual de Evaluación Educativa” Ed. La Muralla, Madrid, 246 pp.
- Reyzábal, M.L.; Andrade, M.L.; Aguirre, M.E. y Commegna, M.A. 1997 “Evaluando el proceso de enseñanza-aprendizaje: Evaluación formativa continua en Edafología” Boletín de la Soc. Española de la Ciencia del Suelo (N° 3-2), 519-526.

LOS TALLERES DE EVALUACIÓN COMO ESPACIOS DE APRENDIZAJE ACTIVO EN GEOGRAFÍA HISTÓRICA

Grippe, Silvia y Fittipaldi, Rosa A
Departamento de Geografía y Turismo – UNS
E-mail : sgrippe@uns.edu.ar

Introducción

Los cambios en la forma de evaluar, que presentamos a continuación, se han implementado con buenos resultados desde hace cuatro años, en la cátedra Geografía Histórica.

El problema de la evaluación y de la acreditación es uno de los temas menos resueltos y de más compleja consideración en el ámbito educativo. Si hablamos de evaluación en el sentido más amplio del término, nos encontramos frente a una diversidad de aspectos: sociales, culturales, políticos, psicológicos y pedagógicos; motivo por el cual podemos afirmar que en la evaluación no sólo están en consideración el alumno y sus saberes, sino también el propio docente, el sistema educativo, la institución educativa y la sociedad en su conjunto.

La necesidad de cambiar la forma de evaluar se plantea a partir de 1998 con la puesta en vigencia de los nuevos Planes de Estudios del Profesorado y de la Licenciatura en Geografía. La Geografía Histórica pasó a ser una de las últimas materias en ambos planes y su dictado paralelo a las Prácticas de la Enseñanza en Geografía, obligó a realizar ajustes en el mismo. Los ajustes en el dictado determinaron progresivamente, cambios en los criterios, modalidades y formas de evaluar, que procuran hacer explícitos, los diferentes grados de aprendizaje que se presuponen a partir de los objetivos de la materia. De allí que pensar en la evaluación – calificación como único instrumento para la promoción y acreditación de los alumnos, nos parecía que ameritaba una adecuación al contexto, y un repensar la evaluación como proceso y como instancia de aprendizaje.

No es lo mismo evaluar que calificar, no es lo mismo decidir la promoción, que saber el nivel alcanzado en los aprendizajes durante el proceso de enseñanza. La evaluación debe tener en cuenta los procesos alcanzados por cada alumno, sus puntos de partida y de llegada, por sobre todas las cosas ha de servir para repensar la tarea de enseñanza, buscar los ajustes adecuados para la consecución de los aprendizajes, modificar – si fuera necesario- las opciones metodológicas adoptadas.

Origen de la Propuesta

La asignatura Geografía Histórica, correspondiente al área de Teoría de la Geografía, por su contenido y su metodología, brinda a los alumnos la posibilidad de acercar los contenidos de Geografía al ámbito de las Ciencias Sociales y en especial a la Historia. Por pertenecer al último año del profesorado y ser una de las últimas materias de la licenciatura, antes de la elección de las orientaciones, el enfoque en su dictado y la forma de evaluar, se ajustaron a las necesidades de articulación con el mundo del trabajo, donde se ponen en marcha una serie de mecanismos, que exceden el conocimiento teórico hacia cuestiones relacionadas a las actitudes y destrezas frente a la organización de los saberes, su secuenciación y su transposición didáctica.

Comenzamos a interesarnos por los contenidos en el área de las Ciencias Sociales para EGB3 y los contenidos de Geografía para su enseñanza en el Polimodal. Para ello tuvimos en cuenta los documentos elaborados en el Ministerio de Educación de la Nación y Los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires, acerca de las problemáticas en el abordaje de las Ciencias Sociales y en Geografía, a partir de los cuales ajustamos aspectos de la asignatura que permitieran realizar aportes para la resolución de dichas problemáticas.

Se trata de que la forma de evaluar y los contenidos considerados presten una ajustada relación con los objetivos que se desean alcanzar, lo que el docente hizo para que ello ocurra, los recursos empleados y las actividades propuestas para que se concreten los aprendizajes.

Los objetivos de la materia quedaron reformulados de la siguiente manera:

- Conocer las diversas concepciones teóricas de la Geografía Histórica y su relación con otras disciplinas
- Analizar los fundamentos epistemológicos de la Geog. Hist., los métodos tradicionales y los nuevos enfoques.
- Comprender la importancia de la relación tiempo, espacio y sociedad en el análisis e interpretación de los procesos de formación y organización del espacio
- Conocer el modelo espacial cambiante de las actividades humanas a lo largo de la Historia en distintos espacios geográficos
- Adquirir habilidad en el manejo de las técnicas de investigación geográfico – históricas
- Elaborar una propuesta de aula mediante la incorporación de temáticas y enfoques interdisciplinarios, integrando argumentos provenientes de ciencias afines que contribuyan a enriquecer el análisis de la problemática seleccionada

En función de los objetivos expuestos se modificó la evaluación en el marco de una evaluación de proceso o formativa¹, es decir, la evaluación no solo debe servir al docente para conocer el estado de lo aprendido, sino y muy especialmente para la reflexión y toma de decisiones con relación a lo que hace a su labor profesional.

También debe llevar al alumno a repensar su accionar como estudiante, como sujeto activo de su aprendizaje. En todo caso la evaluación es un medio para conocer, compartir y cambiar. Se debe promover la discusión, la duda y permitir confrontar lo aprendido con una nueva situación. Se trata de poner al alumno en situaciones tales que le permitan explicar y relacionar las informaciones que posean, otorgarles un sentido, es decir contextualizarlas.

Modalidad de evaluación: Los talleres

Los talleres consisten en espacios de construcción y producción de nuevos conocimientos basados en la metodología propuesta por la asignatura: elaboración de ejes articuladores de

¹ En el presente trabajo llamada también *Instancia de aprendizaje*

contenidos, planteamiento de problemas, plan de trabajo, resolución del mismo y exposición de los resultados.

Como se expresara precedentemente, la evaluación en talleres se inscribe dentro de los parámetros de la evaluación formativa o de proceso. Esto implica considerarla como una instancia más de los aprendizajes. Los talleres son el ámbito adecuado, como espacios de aprendizaje activo, para el desarrollo de múltiples capacidades adquiridas por los alumnos. Dentro de estos espacios, ellos tienen la posibilidad de transferir conocimientos y procedimientos a situaciones y casos concretos, implícitos dentro de ejes articuladores, que ellos mismos construyen y proponen. Son espacios para el intercambio y la reflexión crítica a partir de los trabajos presentados.

La organización de los talleres

- Se desarrollan tres talleres en el cuatrimestre, con una duración de una semana cada uno.
- Primer Taller de Evaluación: de carácter grupal, con elaboración de ejes articuladores de contenidos, en torno al cual gira la investigación dentro del marco epistemológico y metodológico de la materia. Exposición de resultados del trabajo compartido, frente al grupo, para la evaluación y el intercambio de ideas. Temas acotados y con bibliografía propuesta por la cátedra.
- Segundo Taller de Evaluación: también grupal, con la misma metodología, pero con mayor libertad en el tema elegido y la selección bibliográfica. Exposición y puesta a consideración.
- Tercer Taller de Evaluación: de carácter individual, con la misma metodología, agregando al tema – eje – problema , el desarrollo de un trabajo para ser aplicado en una clase del nivel de enseñanza que el alumno selecciona (EGB3, Polimodal, Superior No Universitario, Universitario), en el caso de los alumnos del profesorado o un plan de investigación preliminar para los alumnos de la licenciatura.
- La nota final: es el resultado de un trabajo secuenciado, de ajuste progresivo, obtenida en función de la evolución del alumno a lo largo de los talleres.
- El rol docente: guía, orienta, realiza observaciones, se involucra junto con los alumnos en los temas, corrige fallas en el proceso investigativo y en el uso de categorías teóricas, analíticas y la metodología, de modo que en el taller final se observen los logros alcanzados, las dificultades y los cambios a realizar.

La evaluación es una excelente oportunidad para que quienes aprenden, pongan en práctica sus conocimientos, se sientan en la necesidad de defender sus ideas, sus razones, sus saberes. Debe ser el momento, también en el que además de las adquisiciones, afloran las dudas, las inseguridades, la falta de conocimiento sobre determinadas cuestiones y la intención de superarlas. Expresarlas abrirá el camino para avanzar conjuntamente en el descubrimiento, en la apropiación, en la formación del propio pensamiento.

“Desde una perspectiva cognitiva, planteamos actividades que cambien el lugar de la evaluación como reproducción de conocimientos, por el de la evaluación como producción en

diferentes momentos del proceso educativo y no solo como etapa final. Es el alumno el que pondera su progreso al construir su evaluación diferenciando producciones y reconociendo las dificultades por las que atravesó para la concreción de la propuesta” (Edith Litwin). Transformamos la educación en un acto de construcción de conocimientos, donde cada alumno contempla sus hallazgos y sus dificultades, ayudados por sus pares y los profesores. Para ello elaboramos y compartimos con los alumnos los criterios de evaluación, elaborados según: representatividad de los conceptos, significación en torno a los valores, e importancia y diferenciación cognitiva.

Aspectos que definen a la evaluación como instancia de aprendizaje

- Es Procesual, no considera tareas discontinuas y aisladas, insignificantes en su aislamiento. Permite el ajuste progresivo de las estrategias fijadas.
- Es orientadora y motivadora
- Permite aplicar la triangulación, alumno – profesor – compañeros. Acorde a los trabajos que habitualmente se desarrollan en clase.
- Exige responsabilidad, tanto de profesores como de alumnos.
- Orienta a la comprensión y al aprendizaje y no únicamente al exámen.
- Apunta a las formas en como el alumno aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende.
- Requiere la adecuación de las clases teóricas y prácticas.

Conclusión

Los talleres brindan la posibilidad de realizar una evaluación en forma individual y grupal del alumno, integrando aspectos que hacen al saber y al saber hacer, es decir, al conocimiento y manejo de cuestiones teóricas y metodológicas, al trabajo en equipo, y transferencia de los resultados. Se pretende transformar la evaluación en un acto de construcción de conocimientos, a partir del cual cada alumno contemple sus hallazgos y sus dificultades.

Aspectos positivos:

- Se lograron los objetivos propuestos por la cátedra de integrar teoría y práctica y de contribuir a partir de la metodología de la Geografía Histórica, al acercamiento de la Geografía al ámbito de las Ciencias Sociales.
- Los alumnos mantienen el interés por la propuesta, mejorando sus rendimientos académicos
- La calidad de los trabajos presentados mejora notablemente del primer taller al último.
- El compromiso y la responsabilidad con el estudio aumentan

Aspectos negativos:

- Solo es posible aplicar esta metodología a grupos reducidos.
- El tiempo de duración de los talleres resulta escaso, debiendo ajustarlo permanentemente.

Bibliografía

Litwin, E. (1998): *‘La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza’*. En Camilloni y Otros, *La evolución de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Díaz Barriga, A (1991): *“Currículo y evaluación escolar”*. Cap.2: *Una polémica en relación al examen*. Ed. Aique.Bs. As.

Gvirtz, S., y Palamidessi, M, *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza*. Cap. 8 *“Formas de evaluar”*. Aique. Bs. As.

Finocchio, S. (1993): *Enseñar Ciencias Sociales*. Cap. 6 *La evaluación en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Troquel. Bs. As.

Souto González, X. (1993): *Didáctica de la Geografía*. Cap. 7: *La evaluación en Geografía*. Editorial del Serbal. Barcelona

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR
GEOGRAFIA HISTORICA

SEGUNDO TALLER DE EVALUACIÓN
FECHAS: 14-15 Y 16 DE NOVIEMBRE

Temas:

- Categorías conceptuales y principios explicativos
- Los procesos espaciales

Espacios para el análisis:

- El espacio geográfico precolonial y colonial americano
- El espacio pampeano

Actividades:

1. Selección de un eje de trabajo

- La formación social peruana
- Conquista, ocupación e integración del territorio argentino: de la etapa hispánica a la consolidación de la pampa.
- Evolución de las redes de comunicaciones y de transporte y su importancia para el desarrollo y la integración territorial de nuestro país.
- Evolución de la agricultura y la ganadería pampeana: de la época hispánica a la estancia moderna.
- Accesibilidad y transporte, la red en el siglo XX, desarrollo de los ferrocarriles y su importancia en la consolidación del poblamiento del interior.
- Evolución de la estructura industrial argentina
- Otros, seleccionados y elaborados en relación al programa.

2. Interpretación del espacio considerando los siguientes criterios:

- Ubicación espacio temporal
- Eje estructurante
- Subtemas , problemas o procesos sociales implicados
- Multicausalidades
- Planos de la realidad social: económico, político, social, espacial
- Conflictividades
- Ritmos de cambios
- Articulación de escalas de análisis

3. Exposición y puesta a consideración a partir de una red conceptual.

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR
GEOGRAFIA HISTÓRICA

TERCER TALLER DE EVALUACIÓN
FECHAS: 18 – 19 – 20 DE NOVIEMBRE

Temas:

- idem 1ro. Y 2do. Taller

Espacios para el análisis:

- espacio americano
- espacio pampeano
- Bahía Blanca

Actividades:

Actividades:

1. Selección de un eje de trabajo

- La formación social peruana
- Conquista, ocupación e integración del territorio argentino: de la etapa hispánica a la consolidación de la pampa.
- Evolución de las redes de comunicaciones y de transporte y su importancia para el desarrollo y la integración territorial de nuestro país.
- Evolución de la agricultura y la ganadería pampeana: de la época hispánica a la estancia moderna.
- Accesibilidad y transporte, la red en el siglo XX, desarrollo de los ferrocarriles y su importancia en la consolidación del poblamiento del interior.
- Evolución de la estructura industrial argentina
- Otros, seleccionados y elaborados en relación al programa.

2. Interpretación del espacio considerando los siguientes criterios:

- Ubicación espacio temporal
- Eje estructurante
- Subtemas, problemas o procesos sociales implicados
- Multicausalidades
- Planos de la realidad social: económico, político, social, espacial
- Conflictividades
- Ritmos de cambios
- Articulación de escalas de análisis

3. Exposición y puesta a consideración.

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR
GEOGRAFIA HISTÓRICA

TERCER TALLER DE EVALUACIÓN
FECHAS: 29 Y 30 DE NOVIEMBRE

Temas:

- idem 1ro. Y 2do. Taller

Espacios para el análisis:

- idem 2do. Taller
- Bahía Blanca

Actividades:

1. Seleccionar un nivel de enseñanza (EGB 3, Polimodal, Superior no universitario, Universitario), para elaborar una propuesta de trabajo en el aula.
2. La propuesta de trabajo áulico debe guardar relación al trabajo realizado en los dos talleres anteriores.
3. Hacer una fundamentación de la elección, justificando la importancia del tema y los subtemas abordados para el nivel.
4. Puesta a consideración.

PRÁCTICAS EVALUATIVAS, ¿ES POSIBLE INNOVAR?

Malet, Ana M.; Monetti, Elda; Coria, Carolina Fernández

Departamento de Humanidades - UNS

E-mail: amalet@criba.edu.ar

PRESENTACIÓN

Este trabajo se propone analizar y reflexionar acerca de la propuesta de evaluación de la cátedra Didáctica General (UNS), en la búsqueda de prácticas evaluativas innovadoras.

Los ejes vertebradores en torno a los cuales se realiza el análisis se refieren a:

1. La evaluación como parte del proceso didáctico es isomórfica con respecto a la propuesta didáctica. Una concepción de las prácticas pedagógicas que asume un cierto grado de perspectivismo en la selección de los contenidos y en la organización de las actividades, implica un cambio en las formas de evaluación.
2. La evaluación como una herramienta de conocimiento.
3. La buena práctica evaluativa como formativa, intenta evaluar con justicia y reconoce la dimensión política que la atraviesa.

La reflexión tiene lugar desde el lugar que desempeñan los protagonistas del acto pedagógico en la cátedra: docentes y alumnos.

1. LA CÁTEDRA Y LA EVALUACIÓN.

Los alumnos que cursan la materia Didáctica General provienen de una amplia gama de carreras como: Química, Matemática, Informática, Historia, Geografía, Ingeniería, Ciencias de la Administración, etc. En tanto serán futuros docentes, el objetivo es que sean capaces de reflexionar sobre su propia práctica a fin de poder resolver los problemas que ésta les presente.

Durante el cursado de la materia, en el período previo a 2002-2003, resultaba difícil que los alumnos trabajaran las distintas temáticas que se iban desarrollando en forma progresiva logrando una aproximación al análisis de la práctica educativa. A esta situación se agregaba que las herramientas de evaluación eran dos parciales que sólo contemplaban los resultados. Es decir, no había posibilidad de revisar con los alumnos los errores que se detectaban tanto en el aprendizaje como en la enseñanza, pues al no ser las clases obligatorias, resultaba difícil reunir al grupo total como ocurría en la instancia del parcial, por la superposición horaria debido a cuestiones laborales, cursados de otras materias, entre otras razones.

En general una gran cantidad de alumnos estudiaba “para el parcial” y de una forma más bien repetitiva y mecánica lo que les impedía intentar o llegar a reflexionar sobre su propia práctica.

Esta situación generó que los docentes de la cátedra implementáramos la realización de una serie de actividades de integración, con asistencia obligatoria y que se resolvían a libro abierto y en grupo de hasta cuatro alumnos. Las propuestas abarcaron desde la visión de películas (Mentes Peligrosas, El profesor de música, La sociedad de los poetas muertos), estudio de casos, diseño de clases, diseño de evaluaciones, observación de una clase en EGB3 o Polimodal.

En el caso de la observación de una clase y su respectivo informe, el alumno fue preparado para observar, registrar e interpretar. El registro abarcó la descripción de los

hechos y de la subjetividad y el informe interpretativo se elaboró progresivamente a medida que se desarrolló la materia.

El propósito de estas actividades fue iniciar a los alumnos en un trabajo de reflexión sobre la práctica y considerar a la práctica como objeto de análisis.

La propuesta evaluativa de la materia abarcó en el período 2002-2003 la aprobación en un 80% de las actividades integradoras (equivalente a un parcial) y se completó con dos parciales en el caso de los alumnos que promocionaron la materia sin examen final o con un parcial para los que rindieron examen final oral. Los exámenes parciales fueron escritos e individuales.

Con la intencionalidad de transformar las relaciones de poder ligadas a la evaluación, se incorporaron las consultas de los alumnos, con la modalidad de entrevista, como una instancia de devolución informada de las actividades evaluativas que se realizaron.

2. LA EVALUACIÓN Y EL PROCESO DIDÁCTICO

La evaluación es parte del proceso didáctico y posibilita que los estudiantes tomen conciencia de los aprendizajes adquiridos y que los docentes interpreten las implicancias de la enseñanza en los aprendizajes. Las reflexiones acerca de la evaluación no son cuestiones aisladas y están insertas no sólo en las concepciones educativas referidas al conocimiento, a la enseñanza, al aprendizaje sino también a las prácticas de la enseñanza.

“Según este razonamiento el profesor que imparte su docencia ajustando sus explicaciones al libro de texto, evaluará probablemente de modo muy distinto al profesor que parte de varias fuentes contrastadas de información para el desarrollo del conocimiento que se va construyendo. Como también lo hará de modo muy distinto un profesor que actúa como única fuente de decisiones en el aula, de otro que comparte con los alumnos aquellas decisiones que los afectan.” (Alvarez Méndez, 2000, 146)

Desde los docentes responsables de la materia, podemos afirmar que las prácticas evaluativas que propusimos se inscribieron en la propuesta didáctica de la materia, que permite reconocer como elementos referenciales de lo didáctico a aquellos que intervienen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje y que abarcan distintas dimensiones, más allá de lo instrumental. Se propone un estudio de la didáctica que en lugar de decirle a los futuros profesores qué deben hacer con los alumnos, trabaja con ellos para que decidan el qué y el para qué.

Esta perspectiva promueve el desarrollo “profesional” de los futuros docentes, entendido como un proceso reflexivo sobre: las ideas pedagógicas, las intencionalidades educativas, las prácticas escolares, las actuaciones estratégicas y situacionales, los factores sociales, éticos y políticos que intervienen en el acto pedagógico, entre otros.

Inserta en el proceso didáctico, la forma de evaluación y los instrumentos que se elaboraron en la materia, tienden a articularse con la perspectiva planteada.

3. LA EVALUACIÓN ES UNA HERRAMIENTA DE CONOCIMIENTO

La afirmación de la evaluación como una herramienta de conocimiento implica asumir una postura en el marco de un campo de polémicas conceptuales y de prácticas complejas.¹

Si a la evaluación la transformamos en una actividad de conocimiento y de aprendizaje en el momento de la corrección, nos posicionamos en una evaluación que forma y hablamos con propiedad de una evaluación formativa. En estos términos no es igual a medir, ni a calificar, ni a corregir, ni clasificar, ni a tomar un examen, ni a aplicar un test. Tiene que ver con estos términos y prácticas, pero no se confunde con ellos.

Para el equipo docente las prácticas evaluativas desarrolladas se constituyeron en herramientas de conocimiento. A partir de ellas pudimos reconocer qué cuestiones los alumnos fueron capaces de resolver, cuáles les ofrecieron dificultad, qué clase de “errores” manifestaron, qué parte de información habían asimilado y cuál no...sin desconocer que esto se relaciona con aquello que la práctica docente propone. Estos reconocimientos permitieron un análisis reflexivo que abarcó tanto lo referido a los alumnos como lo específico de las propuestas docentes.

Se asume que la evaluación es una actividad crítica de aprendizaje y es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimientos (Alvarez Méndez,2001;12). A partir del proceso de la evaluación los actores del proceso educativo aprendemos para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad. “El alumno aprende de y a partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesor que será siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora” (Alvarez Méndez, 2001,12).

4. UNA BUENA PRÁCTICA EVALUATIVA ES FORMATIVA, INTENTA EVALUAR CON JUSTICIA Y RECONOCE LA DIMENSIÓN POLÍTICA QUE LA ATRAVIESA.

La evaluación formativa es aquella que describe e interpreta más que buscar la medición y la predicción. No busca sólo qué es evaluar y el cómo hacerlo, sino fundamentalmente por qué y el para qué, es decir, se ocupa de la intencionalidad y del uso que se hace con los resultados de los procesos evaluativos.

Al sostener que la evaluación es una herramienta de conocimiento (tanto del aprendizaje como de la enseñanza) se está señalando el sentido de las prácticas de evaluación en la materia Didáctica General. “La cuestión del sentido introduce otra diferencia sustancial: mientras el control siempre opera a partir de un solo y único referente, que es el patrón de medida como norma homogeneizadora de lo que se mide, la evaluación es multirreferencial en tanto debe aprehender significaciones heterogéneas. Está siempre abierta al sentido y por lo mismo es inacabada.” (Bertoni, 1995: 26)

La preocupación acerca del uso de la información que se recoge en la evaluación se inscribe según Alvarez Méndez (2001) en las dimensiones éticas de la evaluación intrínsecas al razonamiento práctico. Lo ético abarca también la búsqueda de una práctica justa, ecuánime y equitativa.

¹ El análisis del amplio campo semántico de la evaluación en el que coexisten conceptos diferentes que tienen que ver con ella pero que le asignan sentidos diferentes, supera las intenciones de este trabajo.

La evaluación es un proceso que comprende a personas, docentes y alumnos y tiene consecuencias para ambos. “La actividad de evaluar se entiende esencialmente como una *actividad valorativa* y, como tal, el sujeto que evalúa y el sujeto evaluado están directamente implicados y comprometidos con una actividad que debe orientarse por principios de justicia.” (Alvarez Méndez, 2000,133)

Una buena práctica evaluativa es aquella que también reconoce la dimensión política que la atraviesa. La evaluación está ligada al ejercicio del poder y de la autoridad. Hay alguien que sabe y alguien que no sabe. La cuestión aquí es plantearse cómo se ejerce ese poder.

En este sentido las dificultades que se plantearon al equipo docente se relacionaron con la concepciones de lo correcto y lo incorrecto, ¿hasta dónde una propuesta/ejercicio es un análisis o una valoración?, ¿cómo utilizar el error en forma constructiva?...

Una forma que encontramos para comenzar a revertir estas dificultades fue el análisis de nuestras propias correcciones y el diálogo convergente y divergente, con aceptación del disenso, en un ambiente de mutuo respeto y escucha.

5. ¿ES POSIBLE INNOVAR EN LA PRÁCTICAS EVALUATIVAS?

Alumnos que cursaron la materia brindaron sus aportes en la búsqueda de probables respuestas.

“Mi primera reacción ante las pautas de evaluación no fue precisamente positiva. Ciertamente, me parecían demasiadas instancias de evaluación, “la cursada” de la materia se presentaba un tanto abrumadora, exhaustiva:

a) Cuatro actividades de integración

b) Dos trabajos individuales (los “parciales”)

c) Una observación de clase y la presentación del informe durante el cuatrimestre.

Un atentado a la “costumbre”. Para quienes estábamos acostumbrados al sistema tradicional de dos exámenes parciales y uno final, Didáctica General supuso no sólo un cambio de los hábitos de estudio, sino también de la manera de concebir el proceso universitario de enseñanza – aprendizaje. En efecto, habituada solamente a dos instancias de evaluación, el cursado de las materias suponía para mí, un primer momento de “recepción”, consistente en ir a clases, tomar apuntes, comprender medianamente la explicación del profesor y –lo más importante– prestar atención a aquello que se señalara como “lo central”, aquello que sería objeto de las preguntas del examen; y un segundo momento de “demostración” que consistía, básicamente, en “volcar” en el examen lo aprendido. De esta manera, la mayor parte del proceso de aprendizaje la realizaba fuera de la universidad, cuando me disponía a “estudiar para el examen” a partir del material de estudio y de las notas de clase. El momento del aprendizaje dependía de cada uno, según nuestras capacidades, intereses, o simplemente, según el tiempo que tuviéramos disponible: algunos empezaban antes y otros después. Por eso, las Actividades de Integración, motivaron un cambio radical en mi método de estudio: ya no me era posible “acumular” material de estudio y “apuntes” para el momento previo al examen. Estas actividades nos ponían en la obligación de, al menos, leer el material.

Los primeros comentarios: ¿y para qué? ¿no es demasiado “escolar” este sistema que nos obliga a “llevar la materia al día”? ¿no basta con dos parciales? ¿qué pretende el docente con tantas evaluaciones?

Las respuestas: las propuestas de trabajo eran creativas y suponían un buen aprovechamiento de las lecturas previas puesto que no se trataban del simple “control de lectura”. Las actividades de integración al ser grupales eran además, una buena herramienta para evaluar la comprensión que habíamos hecho de los textos, nos brindaban la posibilidad de confrontar la lectura propia con la ajena.

El efecto: se lee en casa y se aprende en clase. Independientemente del aprendizaje de contenidos conceptuales, la primera Actividad de Integración, me aportó otro tipo de conocimiento: cuando la evaluación deja de ser un apéndice del proceso de enseñanza – aprendizaje y se convierte en parte de él, es posible convertir el tiempo de clase en tiempo de aprendizaje. De esta manera, las condiciones de cursado y aprobación de la materia, pasaron de ser un requisito burocrático a integrar una propuesta pedagógica: empezaron a ser elementos, herramientas que me permitían –en tanto alumna– construir y evaluar simultáneamente el conocimiento, y que permitieron –creo que puedo afirmarlo sin equivocarme– al docente observar y constatar si sus propias estrategias didácticas iban o no por “buen camino”.

Por esto último es que creo que el sistema de evaluación de Didáctica General, aunque no sea perfecto (¿acaso algo lo es?) y sea resistido por quienes creen que es demasiado “abierto” o “subjetivo”, propicia en la universidad no sólo un ámbito de reflexión, debate y apropiación consciente de conocimientos conceptuales y procedimentales, sino también (y quizás como consecuencia de ello) una manera distinta de concebir el proceso universitario de enseñanza – aprendizaje. En esta nueva concepción de dicho proceso el profesor deja de ser un juez examinador que “dicta” clases y luego “mide” cuán bien o mal los alumnos pudieron “reproducir” sus conceptos y pasa a ser un integrante más de la tríada didáctica (ya no el centro de ella) portador de un saber y un “saber hacer” comprometido en la transmisión de ambos saberes.

Por eso considero no sólo pertinente sino necesario este tipo de sistema de evaluación en la universidad.” (Mónica)

“Como alumno, cursé la materia Didáctica General en el año 2002. En dicho año, las actividades integradoras pautadas en el programa fueron cuatro, a las que se sumaban dos evaluaciones parciales de tipo tradicional como requisito para aprobar la promoción de la materia, sin examen final.

En la primera actividad integradora analizamos la película “La sociedad de los poetas muertos” tratando de detectar los enfoques de enseñanza presentes, el tipo de aprendizaje promovido por el docente personificado por Robin Williams, etc.

La segunda actividad consistía en elaborar una propuesta de clase, que luego sería analizada en clase. Allí debíamos explicar la elección y tipo de contenidos realizada, reconocer nuestra postura frente al aprendizaje, establecer qué factores comunicativos tuvimos en cuenta y finalmente, considerar si la propuesta elaborada respondía a un concepto de método o de construcción metodológica.

En la tercera actividad integradora debíamos elaborar un instrumento de evaluación para la propuesta de clase diseñada en la segunda actividad integradora.

La cuarta actividad integradora consistió en el análisis e interpretación de una observación de clase real, utilizando para ello todos los contenidos teóricos vistos a lo largo de la materia. De esta forma, esta actividad se convertía en la culminación del cursado de la materia, tratando de que los alumnos pudiéramos integrar y relacionar los contenidos vistos a lo largo del cuatrimestre. Cabe destacar que ésta fue la única actividad integradora que pudimos realizar en forma domiciliaria.

Una vez hecha esta breve descripción, me gustaría destacar la importancia de buscar mecanismos alternativos que permitan al alumno vincular contenidos en forma integral, como es el caso de estas actividades. De esta forma, se promueve un aprendizaje significativo y se estimulan conflictos cognitivos, evitando que el alumno adquiera un conocimiento frágil de los contenidos de la materia. Además, la posibilidad de desarrollar una planificación de clase u observar una clase real y analizarla son actividades que resultan muy provechosas para alumnos de 3º año, ya que ese es el lugar en que se encuentra la Didáctica General en la gran mayoría de los planes de estudios de los profesorado de la UNS.

Sin embargo, esta propuesta tuvo algunas limitaciones. En principio, la coexistencia de estas propuestas de evaluación con sistemas de tipo tradicional como los exámenes parciales, que generaron, desde mi perspectiva, una situación de “sobreevaluación” en los alumnos, ya que tuvieron que afrontar 6 instancias evaluativas en un período de cuatro meses. Esto generó

cierta resistencia por parte de mis compañeros, que se mostraban más partidarios de seguir con un tipo de evaluación tradicional, antes que estar siendo sometidos continuamente a instancias de evaluación de conocimientos.

Otro límite que pudimos observar en la experiencia es que las actividades fueron realizadas en clase, con un plazo de 2 horas para resolver las consignas, aunque teniendo la posibilidad de consultar todo el material teórico que quisiéramos. Las actividades integradoras que me resultaron más significativas (la planificación de una clase y la observación de una clase real) fueron aquellas en las que tuve la posibilidad de desarrollarlas en forma domiciliaria. De esta forma tuve tiempo suficiente para establecer relaciones entre la diversidad de conceptos y contenidos vistos en clase, enriqueciendo el análisis y desarrollo de las actividades realizadas.(Mariano)

Consideramos que la innovación, como quiebre de lo instituido, está en marcha y que requiere de un continuo proceso de reflexión ante la necesaria contextualización de las prácticas evaluativas, cuestión que nos lleva a replanteos casi continuos.

A modo de final abierto, no podemos dejar de reconocer lo complejo que resulta mantener los supuestos presentados y las acciones planteadas, por las condiciones institucionales del trabajo docente: cursos muy numerosos con escaso número de docentes para la atención de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarez Méndez, J.M. (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Madrid. Morata.

Alvarez Méndez, J.M. (2000) *Didáctica, curriculum y evaluación.* Madrid. Miño y Dávila.

Bertoni,A; Poggi, M; Teobaldo, M. (1995) *Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja.* Bs. As. Kapelusz.

Camilloni,A.; Celman, S; Litwin, E.; Palau de Maté, C (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Bs. As. Paidós.

EVALUACIÓN DE LAS CONDICIONES PREVIAS DEL ALUMNO AL INGRESAR A UN CURSO DE SEGUNDO AÑO

Mormeneo, Inés y Conti, Viviana
Departamento de Agronomía – UNS
E-mail: imormene@uns.edu.ar

Introducción

Impartir conocimientos en una disciplina implica mucho más que concretar una sucesión de pasos hasta acabar con las exigencias de un cursado (organizar las clases, analizar el sistema de evaluación, etc.). Por el contrario, en la complejidad de esta actividad, se podría considerar entre otros, el análisis global de circunstancias que, directa o indirectamente, pueden influir en el aprendizaje del alumnado (condiciones socio-económicas, diversidad cultural, desarraigo, conocimientos previos, etc.).

Es de fundamental importancia que el alumno se comunique y participe durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Particularmente en las clases prácticas y en viajes de estudio, el alumno encuentra mayor espacio de participación. Esta circunstancia le ofrece la oportunidad de escuchar y reflexionar sobre sus propias ideas o conceptos y lo que los demás puedan aportar y discutir.

Las diferencias y/o la problemática en cuanto a conocimientos previos, resulta a veces en una ineficiencia en el uso del tiempo y de los recursos, tanto para el alumno como para el docente. El alumno se siente inseguro al momento de tener que poner en práctica nuevos conceptos aplicando conocimientos anteriores, poco afianzados o que no están en su haber. “El aprendizaje es significativo cuando la nueva información se pone en relación con los datos que ya existen en la estructura cognitiva” (citado por Parolo y Vitale, 1999). El conocimiento se construye progresivamente mediante el aporte de las distintas disciplinas (Ciolino *et al*, 1999). Si tenemos confianza en nuestro trabajo, no debemos bajar el nivel de exigencia, (Filmus, 2004). De esta manera, estaremos incluso colaborando en el aprendizaje del estudiante.

El objetivo de este estudio fue evaluar las condiciones y conocimientos previos del alumno antes de comenzar con el dictado de las clases.

Materiales y Métodos

La Asignatura Agrometeorología es una materia del ciclo básico (2º año) en la carrera de Agronomía de la Universidad Nacional del Sur. La matrícula de inscripción en la Cátedra hasta 1999 era de 50 -70 alumnos, ascendiendo en los últimos tres años a 100 -115 alumnos.

Con una larga experiencia docente en la Cátedra, habiéndose implementado a través de los años, diversas innovaciones pedagógicas (ver Tabla 1), los resultados observados permitieron detectar mayores dificultades en el aprendizaje en los últimos años.

Tabla 1. Algunas de las innovaciones pedagógicas aplicadas en Agrometeorología

Antes	Después
Clase magistral	Mayor interacción con el alumno
Clases más expositivas	Utilización de medios audiovisuales
Prácticas tradicionales (resolución de ejercicios)	Prácticas integradoras
Prácticas con papel, calculadora y lápiz	Uso de ordenadores, software, análisis de figuras, etc.
Evaluaciones con parciales y final	Evaluaciones por parcial-coloquio
Evaluación escrita por desarrollo	Otras técnicas de evaluación escrita (V-F; RCJ; otras)

V-F: verdadero y falso; RCJ: respuesta con justificación

En los años previos y, en forma más acentuada en el período considerado en este análisis, se observó una proporción importante de alumnos que adolecen de una base previa que los prepare para enfrentar las características de estudios superiores. Precisamente se hace referencia a la siguiente problemática, a) aprendizaje; b) disciplina o dedicación al estudio (por diferentes motivos); atención y cumplimiento a las consignas de trabajo (horarios de entrada y salida; asistir a la clase práctica sin la lectura previa, sin traer la guía de ejercicios, tablas, etc.); c) falta de compromiso en participar de la clase (resolución de ejercicios, lectura, exposiciones, etc. ante sus pares). Otro aspecto que llamó la atención fue la frecuente solicitud de excepciones (fechas de exámenes, entrega de material, mayores notas en evaluaciones, etc.). Situaciones similares fueron abordadas claramente por Plastino (2004).

Se han observado las capacidades cognitivas y actitudinales del alumno. Durante dos años consecutivos (2002 y 2003) se implementó una encuesta a los alumnos que concurrieron al primer día de clase de la mencionada Asignatura.

Las preguntas estuvieron orientadas hacia el conocimiento de la situación previa del alumno en general y en referencia a los conocimientos previos, en particular. Estos últimos, se refieren a conceptos básicos abordados en las asignaturas correlativas de Agrometeorología en las que se basa parte del desarrollo de esta materia. La encuesta comprendió 35 preguntas, algunas con varios incisos.

Resultados

Para poder presentar la encuesta en este trabajo, las mismas se agruparon en seis (6) ítems, según se muestra en la Tabla 2.

En la Tabla 2 se presentan en forma conjunta, los temas de las preguntas (agrupados) y los resultados respectivos. Estos resultados se obtuvieron promediando los valores entre los dos años analizados. Cabe destacar que en promedio (entre 2002 y 2003), el 42 % de los alumnos eran locales (de la ciudad); el 38 % provenían de escuelas agropecuarias y el 30 % de escuelas privadas.

Respecto a algunas respuestas sobre ¿qué expectativas tiene sobre esta materia?, sólo el 61% de los alumnos se expresó; llama la atención el frágil contenido en alguna de ellas:

- que sea fácil
- me gusta el tema
- la mejor, quiero tener la mejor herramienta para mi vida profesional.

Entre las demás respuestas, en general el alumno resaltó su interés por conocer sobre el clima y la agricultura, desde diferentes puntos de vista.

Tabla 2. Temática de las preguntas sobre la encuesta previa y los resultados obtenidos, en %, sobre los alumnos que asistieron al primer día de clase.

Grupo de preguntas	%	detalle
Procedencia de los alumnos	41	No son de Bahía Blanca
Plan preferencial	38	Declara estar en plan preferencial
Materias en simultáneo	70	Cursan entre 4 y 6 materias
Conocimientos previos (sobre la base de materias correlativas)	88	No supo las respuestas (una, con 0%)
Interés por la nueva asignatura	85	aun no tenía o no había leído el programa de la Asignatura
Exponer un trabajo en clase	86	No desea exponer ante sus compañeros
Manejo del ordenador	75	Internet; chat; e-mail
	47	procesador de texto y planillas de cálculo

Nº de alumnos encuestados en 2002: 70 (70% del total); en 2003: 59 (47% del total).

Un aspecto muy llamativo es la falta de conocimientos previos en un elevadísimo porcentaje de alumnos y el bajo porcentaje de ellos que declara encontrarse dentro del Plan preferencial ya en el segundo año de la carrera.

En función de los resultados obtenidos, se considera de suma importancia repetir la encuesta al menos un año más. La idea es completar este análisis con una segunda encuesta una vez que el alumnado conozca los resultados. En esta segunda oportunidad se solicitará al alumno su opinión sobre los motivos que ellos consideren como los causales de estos resultados.

Conclusiones

Los resultados observados, confirman la existencia de una problemática de alto riesgo, que seguramente está influyendo en forma negativa sobre el aprendizaje del alumno, independientemente de los modelos pedagógicos / didácticos que se apliquen en el aula universitaria.

Esto nos lleva a pensar en mejorar las oportunidades de los alumnos que ingresan a la Universidad Nacional del Sur y disminuir de esa forma las principales causales de fracaso y deserción en los primeros años de las carreras.

Bibliografía

- Filmus, D. 2004. Conferencia en 41º Curso de Rectores del CONSUDEC.
 Parolo, M. y Vitale, D. 1999. Diagnóstico de ideas previas en la construcción del conocimiento en química. 2^{das}. Jornadas de Innovación pedagógica. UNS.
 Plastino Angel, 2004. "El drama del ingreso universitario como un problema de desarrollo neuronal". Conferencia. UNS.
 Ciolino, A., Izaguirre, A. Y Vuano, B. 1999. Educación en la acción: una experiencia interdisciplinaria. 2^{das}. Jornadas de Innovación pedagógica. UNS.

LOS CONTENIDOS ACTITUDINALES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA– APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS DISCURSIVAS

Vallejos Llobet, Patricia; Castro Fox, Guillermina; González, Nora y Palmucci, Daniela
Departamento de Humanidades – UNS
E-mail: vallejos@bvconline.com.ar

1. Presentación

El trabajo presenta algunas consideraciones en torno al *Taller de Comprensión y Producción de Discursos* implementado en el Departamento de Humanidades de la UNS, a partir del año 2002, para las carreras de Filosofía, Historia y Letras. La experiencia y los resultados alcanzados como docentes a cargo de su desarrollo nos conducen cada año a la reflexión orientada a nuevas instancias de mejora. Esta reflexión se ha centrado hasta el momento en los contenidos conceptuales y procedimentales. Este año hemos enfocado nuestra atención en los contenidos actitudinales. En esta ponencia presentamos los principales pasos de la experiencia realizada al efecto. Exponemos, en primer lugar, el mecanismo implementado como instancia de partida para acceder a un conocimiento directo de las actitudes de los alumnos hacia la materia, así como el análisis de los resultados de su implementación. En segundo lugar, se presentan las principales estrategias diseñadas para trabajar desde la cátedra contenidos actitudinales determinados a partir del conocimiento obtenido en la primera instancia.

2. La experiencia

Los seres humanos aprenden y retienen lo que aprenden porque les es útil hacerlo. Es imposible enseñar efectivamente si se asume la perspectiva de que el alumno es dgo parecido a un fichero o a un banco de datos, que sólo necesita que la información que ingresa sea correcta y esté bien organizada para conseguir el nivel de rendimiento que se quiere. (Kamradt y Kamradt, 2000: 123).

Esta ponencia comunica los avances de un trabajo que, partiendo de las palabras citadas, toma en cuenta las actitudes de los alumnos en relación con la utilidad del Taller de Comprensión y Producción de Discursos para el diseño de estrategias de trabajo más eficaces en la enseñanza de las competencias discursivas.

Teniendo en cuenta que, según palabras de Kamradt y Kamradt, “Un estado carencial no resuelto activa una actitud latente”, que “la necesidad estimula un sentimiento del componente afectivo de todas las actitudes pertinentes” (2000:117), el trabajo parte de una consulta realizada a los alumnos en la primera clase del Taller, en la que se les formuló la pregunta: *¿Es necesario el Taller de Comprensión y Producción de Discursos?*, con el objeto de revelar un posible estado carencial que activara actitudes latentes al respecto. Previamente a la consulta, se explicó el programa de la materia en su totalidad, sin ningún tipo de expresión valorativa en relación con sus contenidos.

La respuesta complementaria - *¿Por qué?* - estaba dirigida a que se explayaran poniendo de manifiesto aspectos de los componentes actitudinales. Tuvimos en cuenta, en tal sentido, la definición de **actitud** según la cual “una actitud es una entidad fundamental que contiene elementos pertenecientes a los tres dominios del aprendizaje: cognitivo, psicomotor y afectivo” (Kamradt y Kamradt, 2000: 116).

3. Análisis de los Datos

El análisis y sistematización de las respuestas afirmativas – 124 sobre un total de 130 – ofrece datos que permiten evaluar estos distintos componentes y las actitudes de los alumnos hacia la materia.

En el 22% de los casos se manifiesta una carencia de manera más o menos explícita como insatisfacción, componente afectivo de la actitud:

Porque creo que la base que tuve en el secundario no fue lo suficientemente buena como para el día de mañana hacer lo que quiero, lo que me gusta, que es enseñar Letras (seudónimo: Hera)

Primero es necesario aclarar que para contestar la 1º pregunta me estoy basando solamente en el programa, creo que sería bueno responderla cuando termine el taller; Me (sic) parece que es necesario porque aún no sabemos utilizar el lenguaje, no sabemos en que (sic) contexto utilizar las palabras. Ni sabemos la mayoría de las cosas (seud.: Fedra)

En un 60%, esta carencia aparece como presupuesta, al señalar al Taller como un 'curso de acción'. Se manifiesta así el componente cognitivo de la actitud: el alumno sabe o cree que el Taller lo ayudará a satisfacer una necesidad que en muchos casos no se especifica con precisión – sólo se expresa en términos vagos como:

Creo que es importante el taller debido a que, al ser Ingresante me servira (sic) para cursar apropiadamente la carrera, porque me ayudara (sic) a recordar cosas que vi en el secundario que son importantes. (seud.: Grace)

O en términos algo más precisos, aunque no totalmente adecuados:

Porque ayuda a en mi caso a como (sic) hablar frente a un grupo de alumnos, como (sic) escribir sin errores de ortografía, como (sic) entender un texto facilmente (sic) (anónimo)

El análisis de las respuestas a la consulta evidencia un sentimiento de inseguridad y carencia en relación con el uso de la lengua. Se advierte, además, una actitud de adjudicación de responsabilidades en el otro: la escuela secundaria, sus profesores. Esto se manifiesta explícitamente en comentarios como:

(...) creo que es una materia básica para poder comprender y estudiar las distintas materias, ya que en el secundario nos cruzamos con profesores que no nos enseñaron ni siquiera como (sic) analizar un texto (seud.: Señorita Violeta)

(...) Creo que la educación es tan mediocre (desde nivel inicial) que ni siquiera este aspecto que es el principal para el desarrollo de la persona, está cubierto. Por lo tanto, si ni la primaria ni la secundaria se encargan de esto, tiene que hacerlo la universidad. (seud.: Anilina)

Se pone de manifiesto así un no reconocimiento de la necesidad del propio esfuerzo personal para el desarrollo de las distintas habilidades discursivas.

En tal sentido, el objetivo del trabajo se centra en el diseño de estrategias para cambiar esta actitud por otra constituida, en términos de los autores consultados, de la siguiente manera:

- componente afectivo: sentimiento de confianza personal en relación con el uso de la lengua
- componente cognitivo: saber que es mediante el propio esfuerzo que se logrará un mejor desempeño lingüístico
- componente psicomotor: no se deposita toda la confianza y responsabilidad en el desempeño de los profesores del Taller – se asume una postura activa

4. Estrategias

Para lograr este cambio de actitud se propone la implementación de estrategias que tienen como objetivo general mostrar al alumno las posibilidades con las que cuenta para solucionar los

problemas lingüísticos que se plantean al estudiar o exponer un tema. Estas estrategias se sostienen en:

- El conocimiento de los instrumentos para el análisis y la comprensión de textos, y de las habilidades específicas para la redacción.
- La aplicación consciente de los instrumentos de análisis a los textos
- La práctica de las habilidades para la redacción

Todo ello requiere una intervención personal en el aprendizaje mediada por el profesor y de una planificación estratégica del trabajo en el aula que sintetizamos en los siguientes pasos:

4.1 En referencia al trabajo de comprensión:

- 1- En una primera instancia, se entrega a los alumnos un fragmento del texto a considerar. El empleo de un fragmento en lugar del texto completo, facilita la relectura, permite una resolución rápida de la consigna y estimula en el alumno la confianza en sus posibilidades de comprender.
- 2- Con el objetivo de guiar la exploración de una dimensión del significado del texto - determinada por el docente - se induce, mediante una pregunta al respecto, una hipótesis individual por escrito.
- 3- Se leen las hipótesis formuladas y se sintetizan en el pizarrón.
- 4- En una segunda instancia, el docente introduce el concepto teórico que permita enriquecer la comprensión del aspecto en discusión.
- 5- Se pide a los alumnos que releen el fragmento y consideren la posibilidad de mantener o modificar la hipótesis a partir del concepto trabajado.
- 6- Se entrega el texto completo y se pide que una vez leído en su totalidad verifiquen la hipótesis más adecuada.
- 7- Con la guía del docente, se discute la pertinencia del concepto teórico para la comprensión del texto y se presentan otros ejemplos con el objeto de fijar las posibilidades de su utilización.

Mediante esta estrategia el docente se constituye sólo en un operador que:

- desafía a la exploración individual del texto: la formulación de hipótesis personales estimula el interés del alumno porque presenta al texto como un problema que debe resolver poniendo en juego conocimientos y capacidades.
- introduce el concepto teórico para que el alumno por sí mismo verifique en qué medida el empleo de los instrumentos del análisis del discurso facilitan y enriquecen su comprensión de los textos.

De tal manera, procedimiento deposita en los propios alumnos la gestión del logro de estrategias de lectura experta.

4.2 En referencia al trabajo de producción:

- 1- El docente propone modelos textuales representativos del género que se desea trabajar.
- 2- Con la guía del profesor, los alumnos analizan estos modelos para sistematizar características estructurales y de rasgos léxico-gramaticales propios del género.
- 3- Con estas características elaboran una grilla que luego podrá ser utilizada en una instancia de autocorrección.
- 4- Se pide a los alumnos que planifiquen la estructura de un nuevo texto del género analizado. Se revisa previamente a la escritura.
- 5- Los alumnos redactan el texto con atención a los rasgos léxico-gramaticales adecuados al género. Existen diversas instancias de autocorrección y reescritura que los alumnos llevan a

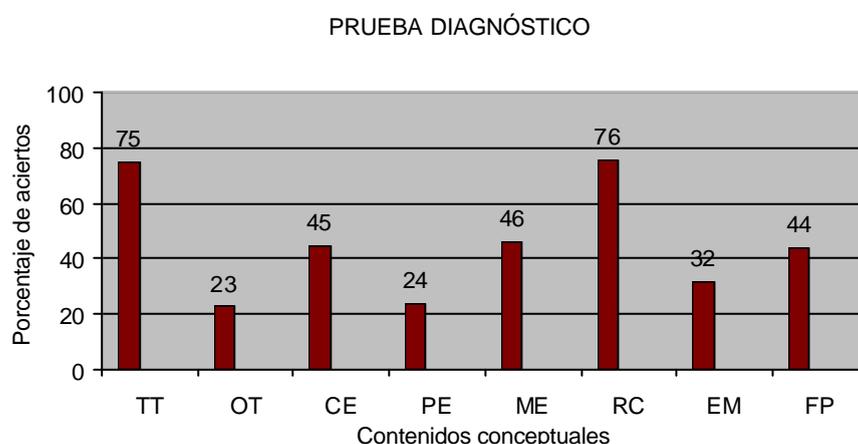
cabo de manera relativamente autónoma, con el apoyo de la grilla y la eventual intervención del docente.

A través de la propia reflexión sobre el formato genérico que se pretende producir y de la misma manipulación de determinados aspectos textuales, se genera o fomenta la confianza en las propias capacidades de redacción. Esta actitud se refuerza en la medida en que los alumnos cuentan con los instrumentos de evaluación y se sienten habilitados para intervenir activamente en su propio proceso de producción. El texto se transforma así en el resultado de un proceso de elecciones conscientes que el alumno lleva a cabo, y deja de ser un producto cuyo origen es la inspiración caprichosa, y su destino, ser evaluado externamente según parámetros ajenos / a veces no demasiado claros.

5. Aplicación de las estrategias

Para la aplicación de las estrategias globales a dificultades concretas, y teniendo en cuenta la vaguedad de las respuestas arriba señalada, se completó la consulta con una prueba-diagnóstico referida a los contenidos conceptuales de la materia. Se discriminaron las dificultades observadas en el diagnóstico por tema. Se observó que estas dificultades se correlacionan y delimitan en términos más precisos las carencias definidas vagamente por los alumnos.

Los contenidos conceptuales evaluados fueron los siguientes: tipología textual (TT), organización textual (OT), compromiso epistémico (CE), polifonía enunciativa (PE), marcas enunciativas (ME), redacción científica (RC), elaboración de monografía (EM) y función pragmática (FP). El promedio de los resultados obtenidos en todas las carreras se presenta a continuación:



Atendiendo a las dificultades evidenciadas en la prueba diagnóstico, ejemplificamos la aplicación de las estrategias a la producción de textos y al texto monográfico en particular.

Primera Instancia: reconocimiento de las características del género

- Se selecciona la Introducción como sección significativa para iniciar a los alumnos en el género *monografía*.
- Se presentan distintos ejemplares de la sección para que infieran características estructurales y exponentes léxico-gramaticales indicadores del género.
- Los alumnos elaboran una grilla para ser utilizada en el proceso de autocorrección de la producción individual.

La grilla puede contener los siguientes pasos estructurales (Cfr. Swales, 1998): Importancia del tema, Generalizaciones sobre el tema, Referencia a investigaciones previas,

Cuestionamientos a otros trabajos, Indicación de laguna, Anuncio de objetivos, Anuncio de resultados, Presentación de la estructura del trabajo

Segunda Instancia: trabajo de redacción

- Se les presenta una monografía cuya Introducción no responde al formato estándar analizado. La reproducimos aquí, considerando su brevedad:

Durante un tiempo pensé titular este trabajo “Alguna cosa más sobre la palabra ‘cosa’”. Me alentaban los títulos, redactados en un registro familiar, de dos artículos: uno de G. Kleiber, “Mais à quoi sert donc le mot ‘chose’? Une situation paradoxale”, otro de Cabral Bastos, “Coisas sobre a palavra ‘coisa’”. Pero me contuve, ‘no fuera cosa que incurriera en un calco del francés o del inglés. Del peligro de lo primero nos avisaron en el siglo XVIII. Antonio de Capmany, en su “Arte de traducir el idioma francés al castellano” (1776), cita varios casos de mala traducción: la palabra ‘cosa’ hubiera tenido que sustituirse por neutros como ‘esto’, ‘algo’ o ‘lo’. A su vez, Baralt tilda de galicismos construcciones como: ‘la cosa ha cambiado’, ‘bien poca cosa’. Del peligro de incurrir en un calco del Inglés avisó Emilio Lorenzo en “El español de hoy, lengua en ebullición”: no es ‘alguna cosa más’, sino ‘algo más’; no debe decirse ‘la única cosa’, sino ‘lo único’.

(Enma Martinell, “Algo más sobre cosa”, en *Anuario de Lingüística Hispánica*, vol.VII, Universidad de Valladolid, 1991)

- Se pide a los alumnos que identifiquen los pasos estructurales que contiene y se les solicita describirla incluyendo los siguientes pasos: Importancia del Tema, Indicación de laguna, Anuncio de Objetivos, Presentación de la estructura del Trabajo. Para poder resolver esta consigna, los alumnos deberán leer en su totalidad el texto, rescatando la información correspondiente a cada uno de los pasos indicados.

La aplicación de la estrategia induce al alumno a transitar reflexivamente el proceso de producción de un texto, lo compromete en una acción concreta de la cual es protagonista porque debe decidir sobre la base de sus propias observaciones y le ofrece herramientas conceptuales y procedimentales que clarifican y organizan su tarea.

El trabajo con las actitudes orientado a la confianza sobre las propias capacidades de producción textual, se sostiene así en la experimentación de la escritura como un verdadero trabajo, un proceso de marchas y contramarchas que requiere esfuerzo, y que no es fruto de la casualidad o de una condición innata.

6. Conclusión

La hipótesis a partir de la cual se planteó este trabajo presumía un mayor porcentaje de respuestas de rechazo al cursado de la materia. Los resultados nos sorprendieron. En el 95% de los casos se acepta el Taller como una necesidad para cubrir una carencia en aspectos tanto de producción como de comprensión del discurso. El problema surge cuando se advierte una actitud pasiva, a la espera de que nuevos docentes cubran o remedien las omisiones de anteriores docentes.

El presente trabajo, cuyos resultados finales aun no pueden ser verificados por estar en la etapa inicial de aplicación, se orienta a revertir esta postura con estrategias destinadas a generar una actitud de responsabilidad y autogestión en la adquisición de las competencias discursivas.

Referencias

Kamradt, Thomas y Kamradt, Elizabeth (2000) “Diseño educativo estructurado para la enseñanza de actitudes”. En Reigeluth, Charles (ed.) *Diseño de la Instrucción. Teorías y Modelos*, Madrid, Aula XXI/Santillana. Pp. 113-138.

Swales, John (1998) *Genre Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.