



CREANDO EVALUACIÓN

La evaluación formativa a través de la elaboración de productos audiovisuales como forma de promover el aprendizaje profundo en la formación docente



AGENCIA NACIONAL
DE INVESTIGACIÓN
E INNOVACIÓN



CRÉDITOS

Autoras: Graciela Acerbi, Ana Duboué, Evangelina Méndez y Johana Tagliani.

Tutor de investigación: Pedro Ravela

Corrección de estilo: Ana Cencio

Diseño y armado: Santiago Guidotti

Impresión: Printer.

AGRADECIMIENTOS

A las y los estudiantes por habilitar experiencias pedagógicas que nos permiten seguir pensando y recreando nuestras prácticas educativas.

CÓMO CITAR ESTA PUBLICACIÓN

Acerbi, G., Duboué, A., Méndez, E. y Tagliani, J. (2020). Creando evaluación:

La evaluación formativa a través de la elaboración de productos audiovisuales como forma de promover el aprendizaje profundo en la formación docente.



LICENCIAS CREATIVE COMMONS

Agencia Nacional de Investigación e Innovación (2020). Fondo Sectorial de Educación, CFE Investiga. Proyecto: “La evaluación formativa a través de la elaboración de productos audiovisuales como forma de promover el aprendizaje profundo en la formación docente”. Convocatoria 2018. Investigación realizada en el Instituto de Formación Docente de San Ramón, Juan Pedro Tapié.

CREANDO EVALUACIÓN: la evaluación formativa a través de la elaboración de productos audiovisuales como forma de promover el aprendizaje profundo en la formación docente¹

1. Introducción

.....

La investigación titulada “La evaluación formativa a través de la elaboración de productos audiovisuales como forma de promover el aprendizaje profundo en la formación docente” ha sido desarrollada en los años 2019-2020 por un grupo de docentes de Formación en Educación. Su punto de partida es la experiencia transitada por el equipo en esta modalidad de evaluación, que data del año 2014. En este sentido se consideró relevante poder generar evidencia y conocimiento sobre esta experiencia, de forma tal que pueda contribuir a las prácticas educativas y los modos de evaluación que se vienen desarrollando en formación docente, con el fin de mejorar los aprendizajes en educación superior.

Se parte de la constatación de la prevalencia de prácticas memorísticas en evaluación. Lo cual suscita aprendizajes de tipo superficial, que no son los esperados en ningún nivel educativo, especialmente en la formación de los futuros docentes.

Esta investigación tiene la particularidad de exponer la propia práctica de evaluación como objeto de reflexión y crítica para los propios sujetos que son evaluados. Los estudiantes de formación docente son quienes la emplearán en el posterior ejercicio profesional, por lo que la experiencia de evaluar la evaluación es una práctica pedagógica profundamente formativa en este nivel educativo.

Seguidamente se presentan, en forma sucinta, los componentes centrales de la investigación: sus objetivos, metodología, marco teórico, y se comparten los hallazgos más destacados. Además se comparten los dispositivos utilizados en la evaluación, documental y ficción, en una guía que acompaña este dossier.

¹ Investigación financiada por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII), Fondo Sectorial de Educación: CFE Investiga (cohorte 2018), desarrollada durante los años 2019-2020. Se llevó a cabo en el Instituto de Formación Docente de San Ramón - Canelones (Uruguay). Contó con la consultoría del investigador Pedro Ravela.

2. La evaluación en la formación docente

A. El escenario

Las instituciones educativas formadoras de educadores se presentan como escenarios donde la tensión entre tradición y cambio es parte constitutiva de su naturaleza (Fernández, 1994). Conformadas por una larga tradición de concepciones y prácticas, su devenir se enmarca en el desafío de preservar y transmitir una cultura docente heredada, a la vez de habilitar los espacios para su transformación, incorporando nuevas propuestas con mirada reflexiva y crítica (Porley, 2020).

Durante el proceso de aprendizaje los estudiantes van construyendo su imaginario institucional. Este se compone de imágenes y representaciones, fundamentalmente inconscientes, producidas por cada sujeto, las cuales influyen en las características y modalidades de relaciones en un establecimiento particular. De esta manera se constituye el espacio en el que se concreta lo instituido, pero también es el lugar donde se ponen en juego las fuerzas y los fenómenos instituyentes, configurándose así el ámbito en el cual es legítimo preguntar por la pertinencia, la coherencia, la justicia y la ética de lo establecido (Frigerio, Poggi, Tiramonti, 1992).

B. El foco sobre el magisterio

El Consejo de Formación en Educación es la institución formadora y reguladora de la formación magisterial en todo el ámbito nacional. Desde el Documento último del Sistema Único Nacional de Formación Docente, del año 2008, se propone superar la fuerte matriz normalista proveniente de los orígenes de la formación docente, para propender a la gestación de profesionales de la educación autónomos académicamente, formados a través de propuestas de enseñanza en las que se “conjuguen rigurosidad académica y flexibilidad” (p. 39), por medio de las cuales se promueva una actitud investigativa, reflexiva y crítica de las prácticas y de los contextos en que se ejerce.

Con una doble intención, crítica y autocrítica, se problematiza la cultura institucional, particularmente en lo que respecta a una evaluación que se ha naturalizado como medición de conocimientos, y abogar por su transformación, tal como establece el citado Documento: “en donde se conciba todo el proceso de aprendizaje que el estudiante realiza, entendido como cambio de sus esquemas referenciales en la comprensión crítica de la realidad y en la posibilidad de obrar fundamentadamente sobre ella” (p. 86).

C. Autoridad docente y evaluación

En el proceso educativo la evaluación es uno de los elementos centrales, y en tanto tal, se constituye en un objeto de problematización. En las diversas discusiones, las nociones de poder y autoridad se encuentran tradicionalmente entrelazadas con ella.

En este caso, asumimos la concepción específica de autoridad docente como “dirigencia”, en el sentido que le da Cullen (2000). La autoridad, formalización de la dirigencia: “es el modo

que tiene la organización de reconocer su identidad como tal” (p. 235). Autoridad y poder no se identifican, sino que este último es siempre el poder de educar de la institución educativa, que se reconoce en el ejercicio de la autoridad, pero que de ninguna manera puede sustituirla, dado que si lo hiciera, la autoridad se transformaría en autoritarismo.

3. La creación audiovisual en educación

.....

La creación audiovisual está concebida desde una dimensión situada, lo que implica pensar sus particularidades en el contexto educativo, y más específicamente como parte de las experiencias en formación docente. En estos ámbitos, es fundamental que se supere la concepción meramente técnica, para pensarla en clave de supuestos y concepciones pedagógicas, estéticas y éticas.

La democratización de las TIC ofrece la posibilidad de construir múltiples discursos desde el aula, permitiendo el diálogo entre el logocéntrico tradicional y el lenguaje audiovisual. En este marco se instala el desafío de formar en la dimensión cultural más que en la meramente tecnológica, puesto que esta nueva realidad habilita el ejercicio de la ciudadanía desde una actitud distinta en relación a las pantallas: el antiguo consumidor tiene la posibilidad de transformarse en productor.

Es así que vivir la experiencia de creación de artefactos visuales (Hernández, 2005) en escenarios educativos permite comprender cómo conocemos y explicamos el mundo a través del audiovisual. Pensar que un estudiante que pueda “actuar de forma creativa, y críticamente con la cámara, es capaz de recibir y de inventar un mundo” (Miglorin, 2018, p. 16) adquiere una gran relevancia cuando nos remitimos a la formación de formadores, especialmente de maestros de educación primaria. Transitar por una experiencia de creación audiovisual genuina, en tanto proceso protagonizado por el colectivo en todas sus etapas y componentes (desde el surgimiento de la idea a la edición del material), instala la autonomía creativa en la conciencia de los estudiantes, futuros docentes.

El sentido que se está dando a la creación audiovisual, en ámbitos educativos, busca comprometer aspectos específicos que reconocen la riqueza formativa del proceso más que la “calidad” del producto final.

Por otra parte, de acuerdo con la significación que la producción audiovisual tiene en el aula, se comprende como una experiencia, en el sentido que Larrosa (2016) da al término: “la experiencia es ‘eso que me pasa’” (p. 14). “No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí” (p. 16). Por un lado, la experiencia de algo es siempre experiencia de alguien, y en ese sentido quien la vivencia se ve afectado de algún modo. “De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia” (Larrosa, 2016, p. 17).

Otro elemento presente en la experiencia es su componente de incertidumbre, ya que toda experiencia es siempre nueva y nunca previsible en todas sus dimensiones. Cada experiencia guarda un lugar para lo inesperado. Y frente a lo inesperado, sugiere Morin (2002) una opción que nos arma mejor, “el recurso a la estrategia” (p. 88), la que privilegia “tanto la prudencia como la audacia y si es posible las dos a la vez” (p. 88).

4. Marco teórico: conceptos claves sobre evaluación

A. Evaluación formativa

La denominación “evaluación formativa”, de acuerdo con Rosales (2014), “es un término que fue introducido el año 1967 por M. Scriven para referirse a los procedimientos utilizados por los profesores con la finalidad de adaptar su proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en sus alumnos” (p. 3). En este sentido, la evaluación ya no aparece como medio o recurso para capturar el aprendizaje, ni para clasificar o calificar, sino que se presenta como una oportunidad de aprendizaje.

La evaluación formativa, lejos de asociarse a una calificación o a un acto administrativo, se debe pensar como una oportunidad pedagógica. Por una parte, para ejercer autocrítica docente: “Concebir la evaluación como un proceso formativo le permite al docente reflexionar de manera puntual (en situaciones informales) y de manera global (en una reflexión sobre la relación entre las estrategias didácticas y los resultados/procesos).” (Díaz Barriga, 2010, p. 21). Por otra parte, la evaluación es una oportunidad para la interpelación de los propios estudiantes, como sujetos de aprendizaje inscriptos en una institución con una historia, una cultura y un fuerte componente ideológico.

B. Actividades de evaluación auténticas

Durante los cursos se van proponiendo variadas instancias de evaluación, que se componen de una o de varias actividades. En ellas se pone en juego el componente teórico, esto es, los conceptos, tesis o ideas que han sido trabajados en las asignaturas en cierto período, y al mismo tiempo se requiere, directa o indirectamente, la puesta en práctica de ciertas estrategias, saberes o habilidades para la resolución de las actividades consignadas.

La evaluación consistente en la creación de un audiovisual contiene ambos elementos, puesto que para su realización es necesario el manejo de ciertos contenidos teóricos disciplinares, y por otra parte, la intervención de lo que denominamos “atributos” del aprendizaje profundo, que desarrollaremos a continuación.

Existen múltiples criterios para la caracterización de las actividades de evaluación. Tomamos aquí el de “actividades auténticas” (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2019), puesto que entendemos que la creación audiovisual, en principio, puede ser concebida como una de ellas.

Las actividades auténticas, en términos generales, pueden definirse como actividades de evaluación que requieren la co-participación y la intervención de diversidad de recursos; son complejas, desafiantes e iterativas, y sobre todo, poseen valor más allá del aula, principalmente a nivel de sus destinatarios, que son sujetos o instituciones, lo que trasciende al docente de la asignatura (Ravela et al., 2019).

Hay otros aspectos de las “actividades auténticas”, tal como las conciben estos autores, que no se identifican con la producción audiovisual, ya que estas consisten en “situaciones simuladas pero realistas” (p. 114). En el caso de la producción audiovisual, la actividad no es “simulada”.

5. Marco teórico: conceptos claves sobre aprendizaje profundo

La propuesta original de Marton y Säljö sobre el aprendizaje en profundidad (en Ravela, et al., 2019) es la de concebirlo como un aprendizaje de “alto requerimiento cognitivo” o como aquel que se corresponde con “procesos cognitivos complejos”, contraponiéndolo con el aprendizaje superficial, o de “bajo requerimiento cognitivo”, el que se enfoca en la reproducción de información sin la instancia de comprensión del significado. Según Lublin (2003), Cohen, Manion y Morrison, a esta última forma de aprendizaje se la denomina “conocimiento declarativo” (en Ravela et al., 2019, p. 72). Los estudiantes que suelen tener ese estilo de aprendizaje, lejos de ser activos, centran su interés en el logro del éxito de las pruebas, no desarrollan la autonomía ni manifiestan verdadero interés por lo abordado disciplinariamente. Sin embargo, al aprendizaje profundo le es propia una mirada abarcadora, que vincula lo aprendido con conocimientos previos, en un predominante interés por comprender. Pensamos el aprendizaje como un *complexus* cuyos atributos sustanciales son: *sentido, creatividad, trabajo cooperativo, autonomía, motivación y metacognición*.

A. Sentido

Se trata de la dimensión del aprendizaje responsable de la conexión entre las palabras y los intereses, vivencias y preocupaciones de los estudiantes. Hablamos de *sentido* cuando lo pedagógico “toca” de un modo imprevisible algo que es importante para el que aprende, y ello arroja cierta luz para ver algo nuevo, o algo viejo con otra perspectiva. El aprendizaje tiene *sentido* cuando las palabras del educando son “palabras propias”, es decir, no son “declamadoras”, no son *cliché*.

Que el docente habilite la posibilidad del *sentido* con las propuestas de enseñanza y evaluación, implica repensar las mismas en términos de aperturas para el *sentido*. Que tenga *sentido* para quien aprende es que haya un movimiento interior que permita conectar consigo aquello que le están enseñando. “Aprender significa preguntar y establecer conexiones” (Splitter y Sharp, 1996, p. 123).

B. Creatividad

Si bien hay caracterizaciones actuales sobre este término que ponen énfasis en la solución de problemas, la capacidad de innovar y la eficacia, desde una dimensión individual, promoviendo el liderazgo de algunos individuos en particular, aquí se recupera la dimensión creativa del proceso colectivo, partiendo del presupuesto de que en él todos los integrantes contribuyen y son parte.

Jerarquizamos en esta dimensión las notas de fluidez, flexibilidad, originalidad e iniciativa (López Calichs, 2006; Augutowsky, 2017; Iglesias Casals, 1999), y siempre, una perspectiva situada.

La fluidez se pone en juego cuando se multiplican “las alternativas sin hacer caso de las restricciones lógicas, sociales o psicológicas que nuestra mente nos impone habitualmente” (Iglesias Casal, 1999, p. 944). La flexibilidad, por su parte, implica la posibilidad de reconocer el abordaje de problemas desde diferentes ángulos, aceptando diversas alternativas y adaptándose a escenarios inciertos.

La originalidad está dada cuando estas ideas, además de múltiples y variadas, resultan ser nuevas, valiosas y relevantes en relación al universo conocido por los creadores, y toman en cuenta la factibilidad de su puesta en práctica en los escenarios concretos (López Calichs, 2006).

Por último, la iniciativa es el componente que permite que estas formas de expresión se concreten, en tanto se buscan y proponen respuestas propias y originales para resolver las situaciones planteadas.

C. Trabajo cooperativo

En el discurso educativo se pueden hallar palabras como cooperación o colaboración vinculadas al trabajo en subgrupos o equipos. Cada uno de estos términos encierra un significado y concepción diferente, pese a que en ocasiones se utilicen como sinónimos. El trabajo colaborativo implica que todos los miembros realicen una misma tarea, mientras que en el *trabajo cooperativo* los diferentes subgrupos o estudiantes se abocan a diversas actividades para, luego de reunir lo realizado, dar cumplimiento a una tarea. El *trabajo cooperativo* promueve el diálogo, la responsabilidad, la solidaridad, en la búsqueda del bien común.

El caso particular de la realización de la evaluación formativa mediante producciones audiovisuales es *cooperativo*, puesto que cada uno de los subgrupos realiza y se encarga de actividades diferentes para poder dar cumplimiento conjuntamente a la producción del audiovisual.

El cambio en la organización del trabajo, desde el individual (aunque sea grupal) al *cooperativo*, supone un estilo de relacionamiento y posicionamiento diferente del docente en el aula. Este no puede asumir un tradicional rol autoritario y debe dejar de ser la figura central de la enseñanza y transmisión de conocimientos, para pasar a habilitar espacios horizontales de trabajo centrados en los estudiantes.

D. Autonomía

Bárcena y Mélich (2000) reivindican el concepto de heteronomía como principio de obligaciones y responsabilidades para con el otro. Se sostiene que la heteronomía no niega la *autonomía*. Según este planteo, la *autonomía* depende de una heteronomía anterior, de una responsabilidad originaria, anterior a todo consenso. En este sentido podemos decir que si buscamos la *autonomía*, aspirando a incrementar nuestros grados de libertad e independencia, lo tenemos que hacer de forma heterónoma.

Presentando una noción más acotada, en la formación que se sucede en el marco de la educación formal, y sobre todo, en la relación del sujeto consigo mismo, entendemos la *autonomía* como la capacidad que desarrolla el estudiante para organizar su propio proceso de aprendizaje (Pascale, Ramos y Vallejo, 2009). Desde esta perspectiva, el estudiante deja de ser visto como un receptor pasivo de conocimientos, para concebirse como protagonista y agente del proceso de aprendizaje, con otros que también lo son.

E. Motivación

Desde la etimología del término, *motivus*, la motivación se relaciona con el movimiento, con la acción y las decisiones, por cuanto es elemento del que se nutren.

En relación al aprendizaje, la definimos como una actitud afirmativa que mueve al sujeto a aprender, la cual se manifiesta en una participación activa y sostenida durante el proceso de aprendizaje. Cuando esto ocurre se dice que el alumno trabaja intrínsecamente motivado (Deci y Ryan, 1985), siendo capaz de quedarse absorto en su actividad, buscando información espontáneamente y pidiendo ayuda si es realmente necesaria para resolver los problemas que encuentra, llegando a autorregular su proceso de aprendizaje que, de algún modo, se plantea como el logro de un proyecto personal. (Alonso Tapia, 2005, p. 4).

Por *motivación* intrínseca hacemos referencia a la tendencia a moverse guiado por ciertas tensiones que se producen en el propio sujeto, como la curiosidad, mientras que la extrínseca se refiere a la consecución de metas orientadas a la recompensa externa, por ejemplo la obtención de notas (González, M.; Touron, J.; Gaviria, J.L, 1994). Pero ciertos motivadores externos pueden fortalecer la *motivación* intrínseca, y este tipo de intervenciones tiene un efecto positivo sobre el bienestar del estudiante: entre otras cosas actúan a favor de la reducción de sus preocupaciones y ansiedad.

Es posible promover la *motivación* en estudiantes. Por ello sostenemos que la *motivación* no es su exclusiva responsabilidad. Si bien en gran medida lo es, también es cierto que existen prácticas pedagógicas y modalidades didácticas que contribuyen a la *motivación* y propician el aprendizaje en profundidad.

F. Metacognición

La concepción de la *metacognición* es polifacética. Una primera aproximación a ella es afirmar que “se refiere al conocimiento, concientización, control y naturaleza de los procesos de aprendizaje” (Chrobak, 1997).

Pensar sobre los propios procesos de aprendizaje exige el desarrollo de habilidades metacognitivas que permitan contar con un grado de conciencia sobre los procesos cognitivos que se configuran, para organizarlos, revisarlos y si es preciso modificarlos en función a los resultados del aprendizaje. Se trata de conocer y reflexionar sobre estos procesos.

Los estudiantes desarrollan procesos metacognitivos cuando pueden identificar objetivos de aprendizaje y realizar determinadas acciones y estrategias para lograrlos.

Las estrategias de *metacognición*, estrictamente, se relacionan con el conocimiento del conocimiento y el control ejecutivo (Chrobak, 2000).

Ubicadas en una idea de aprendizaje activo, donde el que aprende trata de entenderse a sí mismo y al mundo que lo rodea, siguiendo sus intereses, habilidades y necesidades, siendo el protagonista y constructor de conocimiento, resulta evidente, por tanto, el papel central de la *metacognición* para una educación que requiere conocimiento de los recursos propios.

6. Propósitos

La investigación tiene como objetivo general: analizar los efectos sobre el aprendizaje de estudiantes de formación docente de un instituto del interior del país; la evaluación formativa a través de la elaboración de productos audiovisuales.

Dentro de los objetivos específicos se encuentran: diseñar y aplicar una estrategia de intervención en evaluación formativa a través de la producción de audiovisuales; reconocer y caracterizar los aprendizajes generados en los grupos de intervención teniendo en cuenta los aprendizajes en los grupos de control; describir y analizar las actitudes de los estudiantes hacia los saberes en unos y otros grupos.

7. Metodología

A. Diseño

La metodología por la que se optó para realizar la investigación fue de corte *experimental, exploratoria, descriptiva y cualitativa*.

La investigación tuvo carácter *experimental* dado que se enfocó en la implementación, sistematización y análisis de una intervención pedagógica específica, la evaluación formativa a través de la producción audiovisual. Se realizó una comparación de los procesos en dos grupos de intervención, en los que se llevó adelante la propuesta, y dos grupos de control, en los que se mantuvieron las prácticas habituales de enseñanza y evaluación, y que fueron tomados como referencia para la contrastación de las experiencias y testimonios de los estudiantes. La propuesta de evaluación a través de la producción audiovisual había sido implementada en otros cursos en años anteriores.

El estudio es de carácter *exploratorio y descriptivo* porque no tiene pretensiones de probar hipótesis ni de demostrar nada. Se buscó sistematizar la experiencia realizada y registrar sus efectos sobre las concepciones de evaluación y aprendizaje de los estudiantes de Magisterio.

La selección de los grupos fue intencional y basada en la accesibilidad. Se trabajó con los grupos a cargo de las docentes investigadoras. La asignación de los grupos de intervención y de control estuvo dada por dos criterios, uno de ellos fue el turno, seleccionando un grupo de cada uno (matutino y vespertino), y el otro, el número de estudiantes, seleccionando para la intervención, en un nivel el grupo más numeroso, y en el otro el más pequeño.

CUADRO 1

Etapas de la investigación	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa
Meses	Abril-Mayo	Junio-Julio	Agosto-Setiembre	Octubre
Técnicas, recursos y actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Formulario • Entrevista • Escrito 	<ul style="list-style-type: none"> • Primer parcial • Autoevaluación • Devolución • Observación • Registro por parte de las docentes 	<ul style="list-style-type: none"> Intervención • Observación • Registro 	<ul style="list-style-type: none"> • Segundo parcial • Entrevista • Autoevaluación • Observación • Registro
Momento	Exploratorio	Punto de partida	Intervención	Punto de llegada

Se seleccionaron, en forma intencional, cuatro grupos en el Instituto de Formación Docente de San Ramón.² Un grupo de primer año en la asignatura Pedagogía I y otro de segundo año en la asignatura Teoría del Conocimiento y Epistemología. Los grupos de intervención se escogieron combinando los dos criterios explicitados, es decir, un grupo numeroso del turno matutino (1º), y un grupo menos numerosos del turno vespertino (2º). Los otros dos grupos paralelos, en las mismas asignaturas y a cargo de las mismas docentes, se tomaron como grupos de control. Los grupos de Pedagogía I estaban integrados por 26 estudiantes el grupo testigo y 17 estudiantes el grupo control; en tanto los grupos de Teoría del conocimiento y Epistemología contaban con 27 estudiantes el grupo control y 12 estudiantes el grupo de intervención.

La investigación fue llevada adelante por un grupo de cuatro docentes. Dos de ellas estuvieron a cargo de la conducción de los grupos y dos operaron como observadoras externas del proceso. Las cuatro participaron en la elaboración de los instrumentos, en el trabajo de registro en campo y en la sistematización y análisis de la información.

El trabajo de campo se desarrolló en cuatro etapas, con instrumentos específicos en cada una de ellas.

La *primera etapa*, de carácter *exploratorio*, tuvo como objetivo conocer las características socioculturales y académicas de los estudiantes de los cuatro grupos, así como sus concepciones sobre la evaluación. Con esta finalidad se aplicó una encuesta autoadministrada a todos los estudiantes, una prueba escrita de sondeo y una entrevista en profundidad con 16 estudiantes, cuatro por grupo.

La *segunda etapa* tuvo lugar sobre el final del primer semestre, con el objetivo de establecer el *punto de partida* relativo a los niveles de comprensión, saberes académicos, creatividad,

² El Instituto cuenta con dos grupos de cada grado (1º y 2º). La totalidad del alumnado en la Carrera de Magisterio es de 145 estudiantes.

trabajo cooperativo y motivación, en todos los grupos. Se desarrolló a través de una prueba parcial escrita –en la instancia habitual al final del primer semestre–, una actividad orientada a valorar la creatividad y una autoevaluación anónima dirigida a conocer las percepciones de los estudiantes sobre la experiencia de evaluación vivenciada en el primer parcial.

La *tercera etapa* tuvo lugar durante el segundo semestre. Consistió en la *implementación de la experiencia de enseñanza y evaluación a través de la producción audiovisual* –en los grupos de intervención– y el desarrollo normal del curso –en los grupos de control–. A los grupos de intervención se les explicó que el trabajo de producción audiovisual sería utilizado como segundo parcial al finalizar el curso. A lo largo de toda esta etapa se realizó un proceso de observación de las actividades y clases por parte de las docentes externas y un registro de la experiencia por parte de las docentes a cargo de los grupos.

La *cuarta etapa* tuvo lugar al finalizar el año lectivo y consistió en la *evaluación final de aprendizajes*. Los estudiantes de los grupos de intervención fueron evaluados a partir del trabajo de producción audiovisual, que sirvió como segundo parcial, en tanto que en los grupos de control se realizó un parcial convencional. Luego de los parciales se realizó una segunda entrevista semiestructurada a los 16 estudiantes entrevistados en la primera etapa y una encuesta de autoevaluación a todos los estudiantes, relativa a la experiencia del segundo parcial.

CUADRO 2

	Intervención	Control	Total
Pedagogía I (1°)	1	1	2
Teoría del Conocimiento y Epistemología (2°)	1	1	2
TOTAL	2	2	4

B. Instrumentos

I. FORMULARIO AUTO-ADMINISTRADO.

Se enfocó en datos personales –edad, estado civil, características de sus hogares, composición familiar, entre otros–, trayectorias educativas –recorridos educativos previos, formación educativa de los padres, repitencia–, y percepciones y experiencias previas de evaluación. Permitió establecer generalidades y características de cada uno de los grupos, además de arrojar datos orientadores para la selección de los estudiantes a ser entrevistados.

II. PRUEBA ESCRITA.

Se aplicó en todos los grupos en la primera etapa, con el fin de observar el desempeño académico inicial de cada uno de los estudiantes. La prueba fue la misma para grupos de control y de intervención, aunque distinta según el curso –una para Pedagogía y otra para Epistemología–.

Las dos pruebas estuvieron enfocadas en responder preguntas a partir de un texto. Las preguntas para ambos escritos estuvieron orientadas a indagar la capacidad para reconocer tesis central, identificar y explicitar conceptos, poner ejemplos, establecer relaciones, dar razones y expresar ideas con claridad. (Ver Anexo 1- Consignas y rúbricas para escritos).

III. ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS.

Se realizaron en la primera y en la cuarta etapa. Se seleccionaron cuatro estudiantes de cada grupo que tuvieran diversidad de situaciones personales, trayectorias educativas y experiencias de repitencia, así como diferentes concepciones de evaluación y variados niveles en la puesta en juego de las estrategias explicitadas y desempeño académico. La selección fue realizada a partir de los datos recabados en el formulario y en la prueba escrita. Los mismos estudiantes fueron entrevistados en la etapa inicial y en la etapa final.

En la primera entrevista se buscó profundizar la información obtenida en el formulario, fundamentalmente en lo relativo a sus vivencias sobre el aprendizaje en el primer semestre y las percepciones sobre la evaluación realizada en el primer parcial.

La segunda entrevista tuvo como propósito analizar los cambios de percepciones y las diferentes vivencias de los estudiantes a lo largo de todo el proceso. (Ver anexo 2 - Pautas de entrevistas).

IV. PRIMER PARCIAL.

Fue aplicado al final del primer semestre como se hace habitualmente, con carácter de prueba escrita, presencial e individual. La consigna resultó igual para los dos primeros de Pedagogía, así como para los dos segundos de Teoría del Conocimiento. El propósito de esta instancia fue comparar los puntos de partida de los grupos en cuanto al desempeño académico.

Las categorías observables a través de estas pruebas fueron *sentido* y *creatividad*. En relación al *sentido*, se observó cómo los estudiantes expresan los contenidos conceptuales enseñados, si lo realizan con o sin errores, y los reelaboran utilizando una forma expresiva que dé cuenta de su verdadera comprensión. En el mejor de los casos, es esperable que incluyan expresiones, preguntas o comentarios que evidencien que las temáticas estudiadas se volvieron significativas para los estudiantes.

En lo que respecta a la categoría de *creatividad*, es observable en la respuesta dada a la tarea de vincular dos dimensiones heterogéneas. Los estudiantes deben establecer relaciones entre una imagen y los conceptos estudiados, lo que incluye proyecciones y aportes personales. Se analizó el grado en que cada estudiante pone en relación las diferentes dimensiones de manera pertinente e integrando aportes propios. (Ver anexo 3, Pautas del primer parcial).

V. CUESTIONARIOS DE AUTOEVALUACIÓN.

Fueron aplicados a todos los estudiantes luego de cada instancia de evaluación con pruebas parciales (al final del primer y del segundo semestre), con el propósito de recoger sus percepciones y sentires, haciendo foco en la *metacognición* y *autonomía*. Se buscó establecer comparaciones en estas dos categorías entre los cuatro grupos, tanto en el punto de partida como al final del proceso.

Luego del primer parcial se formularon las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo preparaste este parcial? ¿De qué manera te organizaste para estudiar, qué técnicas o recursos utilizaste?
2. De lo que hiciste: ¿qué crees que te sirvió? ¿Por qué? ¿Qué cosas no te ayudaron o qué te faltó hacer?
3. De lo que aprendiste: ¿qué cosas te parecen valiosas para tu formación como maestra? ¿Por qué?
4. ¿En qué aspectos tu percepción de tu desempeño coincide con la valoración que realizó la docente? ¿En qué aspectos no estás de acuerdo? ¿Por qué?

Luego del segundo parcial se formularon las siguientes preguntas:

1. ¿Qué valoras como positivo y como negativo de la experiencia de trabajo en equipo?
2. ¿Qué piensas de la propuesta evaluativa para el parcial? ¿En qué te ayudó? ¿Qué cambiarías?
3. ¿Cuáles fueron las tres cosas más importantes que aprendiste haciendo el parcial? Indica solo las tres más importantes.
4. ¿Qué estrategias cognitivas (o de pensamiento) crees que tuviste que poner en juego al hacer el parcial? Por ejemplo, recordar, relacionar, inferir, comparar, reflexionar, argumentar, resumir, crear, opinar... u otros. Explica o ejemplifica en qué momentos o actividades experimentaste cada uno (de los que indiques).

VI. ACTIVIDAD DE DRAMATIZACIÓN.

Con el fin de analizar los puntos de partida de los cuatro grupos en relación a las categorías de *creatividad*, *trabajo cooperativo* y *motivación*, se planificó una actividad de aula igual para los cuatro grupos, consistente en la preparación de una dramatización en subgrupos de cuatro estudiantes. Para el caso de los grupos 1º de Pedagogía se partió del abordaje teórico de Foucault sobre el disciplinamiento de los cuerpos. Para el caso de los grupos de 2º año se trabajó con el siguiente tema: Plantear la relevancia del nihilismo (Nietzsche) como crítico de la Modernidad. La negación de la posibilidad de elaborar teorías verdaderas acerca de los hechos. El perspectivismo y la imposibilidad del hecho “puro”. (Ver anexo 4, Consigna de la actividad). Esta actividad fue conducida por las docentes y observada y registrada por las observadoras externas.

VII. OBSERVACIÓN Y REGISTRO.

A lo largo de toda la experiencia se realizaron actividades de observación y registro por parte de las observadoras externas, con relación a las prácticas de enseñanza y evaluación desarrolladas por las docentes, así como a las acciones, gestos, participaciones e intercambio entre los estudiantes. Estas observaciones se realizaron tanto en los grupos de intervención –proceso de producción del audiovisual– como en los grupos de control –la organización del segundo parcial, la clase previa y el día de la prueba–. Contabilizamos un total de cuatro observaciones por grupo, cada una de ellas en el tiempo estimado en que dura la clase (tres horas clase).

No se elaboraron pautas previas específicas para la observación. Se puso foco en las intervenciones verbales y paraverbales de los estudiantes, gestos, actitudes, comentarios entre ellos y con la docente, tiempos dedicados a las actividades propuestas y las maneras de organizar el trabajo, adquiridas en las dinámicas grupales.

Las docentes a cargo de los grupos también efectuaron un registro escrito de incidentes y reflexiones durante el proceso, con el que se conformó un relato de las experiencias de evaluación desde la perspectiva de la observación participante.

VIII. SEGUNDO PARCIAL.

Al final del año lectivo se realizaron los parciales finales. La actividad correspondiente a esta segunda evaluación parcial fue similar en los contenidos pero diferente en la modalidad, entre los grupos de intervención y los de control.

En cuanto a los contenidos, a los grupos de Pedagogía I se les propuso trabajar con la categoría educación y emancipación. En los grupos de Epistemología la temática versó sobre modos epistemológicos de vincularse con la naturaleza desde una perspectiva ética.

En cuanto a la modalidad, en los grupos de intervención la evaluación se centró en la realización de una producción audiovisual de carácter grupal, en la que se reconocieran conceptos y abordajes trabajados en el curso. Para ello la narración construida audiovisualmente debía tener relación con los textos analizados y, además, evidenciarlo por medio de una reflexión escrita. En los grupos de control la actividad fue también grupal. Se propuso el trabajo con las mismas categorías teóricas que el grupo de intervención, pero en lugar del audiovisual se debía realizar un análisis teórico vinculando las ideas con una imagen y/o un cuento. (Ver Anexo 5, Consignas segundo parcial).

C. Especificación de la actividad evaluativa en los grupos de intervención

La propuesta evaluativa planteada por las docentes para cada uno de los grupos de intervención contó con aspectos comunes y otros particulares. La consigna compartida se centró en la realización de una producción audiovisual en la que se reconocieran conceptos y abordajes trabajados en el curso. Para ello la narración construida audiovisualmente debía dialogar con los textos analizados, y además, evidenciarlo por medio de una reflexión escrita.

Por su parte, las docentes optaron por plantear el género de la producción como elemento a definir en cada grupo: ficción o documental. Esta decisión se basó fundamentalmente en la valoración de las docentes a partir de experiencias anteriores, y sobre los potenciales que cada uno de estos géneros aporta a la hora de poner en juego los abordajes disciplinares.

El grupo de primer año definió realizar una producción de ficción para la evaluación de su curso de Pedagogía. En él se puso en juego la obra de T. Adorno analizada en el último tramo del curso relacionándolo con otros autores trabajados previamente. Específicamente se propuso la creación de un relato que pudiese vincularse con el concepto de emancipación propuesto por este autor.

El grupo de segundo año optó por la realización de un documental en el marco del curso de Teoría del conocimiento y Epistemología. En él se puso en juego un diálogo con autores que resignifican la racionalidad moderna científicista y proponen otras formas de concebir el mundo, el conocimiento y al propio sujeto, lo que implica una revisión de la propia ciencia, como actividad humana productora de conocimiento, y su vinculación con otros saberes, no hegemónicos. En este caso se abordaron autores como Boaventura do Santos, Hinkelammert y Esther Díaz.

La diferencia fundamental entre ambas propuestas estuvo dada por los procesos de creación llevados a cabo en cada género y el ordenamiento de las actividades realizadas durante el mismo. En gran medida estas estuvieron signadas por la naturaleza propia de cada género: el documental supone la referencia a una realidad externa que trasciende lo representado por el film, la ficción habilita la construcción de realidades propias.

A los estudiantes que elaboraron el documental se les propuso explorar una realidad para ellos desconocida, concibiendo el recorrido del relato audiovisual a medida que se fueron abordando los autores en el curso. En ese proceso fueron imaginando y planificando lugares, protagonistas, ejes temáticos y preguntas susceptibles de registrar, con la docente del curso y el acompañamiento de la coordinadora audiovisual. Se trabajaron componentes del lenguaje audiovisual (planos visuales y sonoros, movimientos de cámara, ritmos de rodaje, entre otros), que pudiesen usarse para comunicar las concepciones teóricas elegidas, poniendo en juego procesos de comprensión, selección y jerarquización de las temáticas para poder tomar decisiones.

En el rodaje se resignificó lo planificado frente al encuentro con la realidad. El trabajo se terminó de concretar en la edición del documental, por medio de la construcción de un relato coherente y vinculante con las concepciones teóricas planteadas inicialmente.

Al documental lo acompañó un trabajo escrito en el que los estudiantes debían explicitar las principales ideas, de los mismos autores propuestos para el grupo de control, que pudieran reconocerse en el documental producido. Es decir, justificar teóricamente la coherencia entre el audiovisual y la bibliografía abordada en la segunda parte del curso.

Por su parte, en la creación de la ficción, las actividades de creación fueron más concentradas en el tiempo. Se comenzó luego de haber abordado a los autores y haber determinado los conceptos a relacionar con la historia a construir.

La ficción, por definición, construye un universo cerrado y controlado, en el que se pueden determinar a priori todos los aspectos que se van a registrar. La elaboración de la historia plasmada en los guiones (literario y técnico), así como la construcción de los personajes a poner en juego, presentaron el desafío de reconocer una vinculación con el abordaje teórico que le dio el marco.

La docente del curso fue acompañando la creación de la historia, realizando una suerte de “vigilancia conceptual”, en tanto que la coordinadora audiovisual fue presentando los saberes del lenguaje audiovisual necesarios para la realización, acompañando las diferentes instancias de reproducción y producción.

El audiovisual de ficción en este caso se presentó acompañado de una reflexión personal que buscó evidenciar las relaciones entre los aportes teóricos trabajados en clase y las diversas escenas de este.

A partir de los recorridos realizados, pueden plantearse diferentes formas válidas de vincular la dimensión teórica y la realización audiovisual en estas propuestas de evaluación, como también distintas opciones de intervención docente en la creación. La creación de la producción audiovisual se fue desarrollando durante los meses de agosto, setiembre y octubre. El proceso de creación se inicia con la decisión de realizar el audiovisual y finaliza con su visado a la interna de la Institución.

D. Organización y análisis de la información

Para el diseño de las pautas de las diversas técnicas de investigación enunciadas en líneas precedentes, así como para la etapa de análisis de datos, se utilizaron las categorías teóricas relativas al aprendizaje profundo que fueron presentadas y explicadas en el marco teórico: sentido, creatividad, trabajo cooperativo, metacognición, motivación y autonomía.

El tipo de instrumento fue pautando la primera etapa del análisis de la información. En primer lugar se realizó la corrección de escritos y parciales, y la desgrabación de las entrevistas. Posteriormente se fueron conformando las transcripciones de los datos, a partir de cada uno de los instrumentos, estructuradas de acuerdo con los descriptores elaborados para cada categoría correspondiente a los atributos del *aprendizaje profundo*.

El análisis se realizó a través de la lectura individual de la información y discusión en el equipo, con un doble eje comparativo: comparación entre los grupos de intervención y de control, tanto en el punto de partida como al final del curso. Las comparaciones estuvieron enfocadas fundamentalmente en las categorías definidas por el grupo de investigación, las cuales trascienden los saberes propios de cada disciplina y generan otros tipos de habilidades y saberes que resultan esenciales para el desarrollo social y profesional de un educador.

En el análisis se realizaron múltiples acciones de triangulación: contrastación de la información derivada de distintas técnicas, entre docentes y observadores externos, entre el equipo de investigación y el tutor externo.

El trabajo de análisis estuvo orientado a estructurar la reflexión acerca del impacto de la propuesta de evaluación formativa a través de la producción audiovisual, en el aprendizaje de los estudiantes y en sus concepciones de evaluación. Se buscó identificar en cuáles de las categorías teóricas definidas se registraron las diferencias más importantes entre los grupos de intervención y los grupos de control.

En síntesis, las técnicas y dispositivos utilizados en las primeras etapas de la investigación buscaron información relevante para precisar, por medio de comparaciones entre los cuatro grupos, si existían diferencias, en las categorías de la investigación y a nivel académico, que pudieran justificar el posterior desempeño y desarrollo en la etapa final de la investigación que refiere al segundo parcial. La reflexión del equipo buscó identificar efectos diferenciales en los grupos de intervención que puedan ser atribuidos a la experiencia de trabajo en torno a la producción audiovisual.

8. Hallazgos

Los principales hallazgos de la investigación se han estructurado a partir de las categorías que hemos identificado como atributos de un aprendizaje profundo.

A. Sentido

A partir de la definición de este atributo del aprendizaje profundo, se delimita la categoría reconociendo algunas de sus dimensiones concretas por las cuales se puede evidenciar. Es decir, que podemos afirmar que existe un aprendizaje con *sentido* cuando los y las estudiantes son capaces de poner en juego los conceptos adquiridos en una explicación en la que se expresan con estilo propio, e incluso pueden enunciarlos de formas alternativas, o de darles un significado personal, subjetivo, a dichos conocimientos. También se observa en la medida que pueden vincular los nuevos conocimientos con otros previamente adquiridos, así como ejemplificar con pertinencia. Otras de las notas del *sentido* es el reconocimiento de expresiones “propias”, e incluso en estas manifestaciones puede advertirse un compromiso de orden más afectivo, como es el caso del asombro o el enojo. No se limita a pensar sobre el tema en el que los conceptos o conocimientos son presentados, sino que utiliza lo aprendido para pensar otras cosas. Finalmente, el estudiante para el cual lo aprendido tiene *sentido* lo puede justificar, defender, problematizar y criticar fundamentadamente.

En los primeros años, al inicio del curso no se observan grandes diferencias entre los grupos de intervención y testigo. En ambos, las escasas manifestaciones de reconocimiento del valor de lo aprendido que aparecen, lo estiman solamente en la medida que pueda ser aplicado o enseñado en la escuela.

En una etapa posterior aparecen algunas transformaciones favorables en relación a la categoría, sin embargo en el grupo de intervención, aún la mayoría de los estudiantes no está logrando ponerlo en palabras, o sea, no pueden expresar con modalidad propia lo que han aprendido.

Luego de la segunda instancia de evaluación parcial, en la que se aplica la evaluación por medio de la elaboración del audiovisual, cambia el tipo de valoraciones de los estudiantes, los que hacen referencia a la comprensión, claridad, perspectivas y aplicación. Mientras que en el grupo que no realiza la producción audiovisual, no se observan cambios cualitativamente relevantes.

Asimismo, a partir de los relatos docentes, se constata la presencia del sentido, dado que se reconoce la posibilidad de tomar decisiones artísticas o estéticas, y discutir sobre ellas, es decir, pueden presentar los contenidos de formas diversas. Se mostraron capaces de probar diferentes maneras de comunicar una idea.

Por otra parte, los alumnos explican y fundamentan la ficción creada desde un marco teórico. En este sentido, se percibe un proceso de maduración sobre cómo poner en una historia la idea de un teórico de la educación. Se trabaja sobre ello, se proponen alternativas, y el grupo escoge un aspecto de la realidad para hacerlo.

En suma, a nivel de los primeros años, se constata que el grupo que realiza la evaluación formativa por medio del audiovisual manifiesta claros indicadores de *sentido* luego de la

segunda instancia evaluativa. Sin embargo, en el grupo que no lo realiza, casi no se perciben los elementos que estarían dando cuenta de la categoría en el proceso, ni diferencias significativas entre el inicio y el final.

Con respecto a los grupos de intervención y testigo de segundo año, se reconoce al inicio del año la presencia de sentido en el grupo testigo. La mayoría de las alumnas parece haber problematizado sus propias creencias o prejuicios a partir del trabajo en el aula. Por el contrario, en el grupo de intervención casi no se evidencian indicadores de sentido a partir de las técnicas aplicadas.

La diferencia entre los dos grupos de segundo año se mantiene en la siguiente etapa de observación. Mientras que las estudiantes del grupo testigo logran conectar los contenidos disciplinares con su propia cotidianidad, comprenderlos o considerarlos problematizadores, no ocurre lo mismo con el de intervención.

Sin embargo, se observa una modificación en el grupo de intervención durante la segunda instancia de evaluación (creación audiovisual). Los estudiantes se hallaron en condiciones de poner en sus propias palabras los nuevos conocimientos, aparecen expresiones críticas y nuevas perspectivas sobre conocimientos anteriormente incorporados. Vinculan conceptos con la cotidianidad, y fundamentalmente, manifiestan de diversas formas el compromiso de orden afectivo que implicó el aprendizaje evaluado.

En suma, al considerar los dos grupos de segundo año en la etapa final del curso, según sus propias expresiones y considerando las observaciones, puede afirmarse que no se presentan diferencia entre ellos. Ambos manifiestan un grado de compromiso con lo aprendido similar a pesar de que las modalidades evaluativas fueron diferentes. Sin embargo, hay un factor llamativo: el grupo testigo parece haber mantenido esta característica durante todo el proceso, mientras que en el grupo de intervención se observa que las manifestaciones relativas a sentido aumentan significativamente luego del segundo parcial.

B. Trabajo cooperativo

En la presente investigación se han descrito ciertas dimensiones para el *trabajo cooperativo*, vinculado a la búsqueda de fortalezas personales y realización de tareas desde el reconocimiento de las posibilidades y limitaciones de cada uno, respetando otros puntos de vista y valorando la escucha. El estudiante es capaz de tener en cuenta opiniones y sentimientos de los otros, posee buena disposición para el diálogo y, por último, presenta coherencia entre el discurso y la conducta.

A partir del análisis de las prácticas pedagógicas desarrolladas en los cuatro grupos que conformaron la muestra de la investigación, se puede decir que en lo que refiere al *trabajo cooperativo*, se constató en ambos grupos (los que constituyen los grupos de intervención y los grupos testigos), un desarrollo similar al inicio de la investigación. Otro aspecto a destacar es que, mientras al inicio los estudiantes identifican el *trabajo cooperativo* como positivo para comprender o analizar un texto académico propio de la asignatura, luego de las actividades grupales y de la evaluación se observa una diferencia en la concepción de este estilo de trabajo. Se produce un corrimiento de una concepción más vinculada a la eficacia en términos de

distribución de tareas para optimizar tiempos, a una concepción vinculada a la construcción colectiva, el aprendizaje con los otros, resaltando el valor de la diversidad e intercambio.

A partir de los comentarios recogidos en las entrevistas, también se identifica una concepción de trabajo cooperativo vinculada a la resolución de problemas colectivamente, así como aceptación de los desafíos para mejorar los resultados grupales, y como apoyo para aquellos que enfrentan alguna dificultad.

En concomitancia con lo anterior se puede decir que la evaluación que integra el *trabajo cooperativo* no sólo está incluyendo una metodología de aprendizaje, sino también generando otras habilidades sociales que resultan esenciales para la tarea docente.

No obstante, esta alteración o corrimiento en la percepción del *trabajo cooperativo* no se da en los cuatro grupos, sino que se pudo visualizar una profundización y complejización de la percepción del valor del *trabajo cooperativo* en los grupos de intervención, es decir, en los grupos en que se desarrolló una evaluación mediante la producción de audiovisuales. En este sentido, también resulta pertinente indicar que, si bien en un grupo de intervención se realizó un documental y en otro una ficción, no se encuentran diferencias entre ellos en relación al desarrollo de habilidades para el *trabajo cooperativo*.

Del análisis de los cuatro relatos de docentes y coordinadora de Cineduca se puede decir que en ambos grupos que desarrollaron una evaluación formativa mediante la producción de ficción y documental, el *trabajo cooperativo* fue fundamental para generar el producto.

En cuanto al análisis que emerge del resto de los instrumentos utilizados, se puede inferir que hubo un aporte al aprendizaje colectivo, contribuyendo a cooperar con aquellos estudiantes que presentaban alguna dificultad, negociando para poder generar los productos audiovisuales, aceptando y resolviendo los diversos desafíos presentados en pos del grupo. La mayor diferencia se identifica en el desarrollo de habilidades tales como tolerancia, empatía, entre otras, en aquellos grupos que han sido partícipes de la intervención.

C. Creatividad

Consideramos que estamos en presencia de este atributo del aprendizaje profundo cuando el grupo de estudiantes logra proponer una variedad de ideas en relación a temas planteados, enriqueciendo las propuestas iniciales. Se valora que estas ideas sean variadas y heterogéneas, sin dejar de lado la consideración de su factibilidad de realización. Por otra parte, se pone énfasis en la originalidad de las ideas, el proceso o el producto que surja, en tanto único o diferente a lo conocido por el grupo que lo genera, logrando encontrar usos, funciones o aplicaciones distintas a las habituales, liberándose de esta manera de los prejuicios que limitan la percepción y el pensamiento.

En relación a esta dimensión, los grupos de primer año inicialmente no muestran manifestaciones que evidencien el desarrollo de la *creatividad* frente a la instancia que se proponen para ello. Se mantienen atados a las consignas, buscando el aval permanente de la docente sin explorar ni generar nuevas ideas y significados. Se enmarcan de forma lineal con los contenidos académicos que están abordando y las creaciones carecen de heterogeneidad.

Al finalizar el proceso, se evidencia que los grupos se han distanciado mucho en relación a las similitudes iniciales. En el grupo testigo no aparecen menciones a las cualidades de creación para describir o valorar sus procesos, mientras que el grupo de intervención expresa haber vivido un proceso creativo en el cual surgieron ideas y posturas variadas a la hora de pensar en un relato audiovisual. Explicitan que pudieron observar distintos puntos de vista, proponiendo diferentes enfoques y tomando las mejores ideas para formar la historia. Sintieron que no estaba todo definido y que se encontraban habilitados y libres para proponer ideas y ser parte constitutiva de la creación. Valoran como positivo el desafío de construir nuevas formas de concebir lo planeado, al evidenciar que lo planificado no iba en sintonía con lo que imaginaron inicialmente. Por último, evalúan las elecciones de su realización tomando en cuenta la viabilidad para comunicar lo que buscan, reconociendo la factibilidad de su proyecto en el marco de la propuesta académica en que se enmarca.

Por su parte, las docentes señalan que desde el comienzo el grupo de intervención se involucró con una actitud participativa en las instancias de pensar ideas sobre el tema y la problemática planteada. Los estudiantes aceptaron posicionarse desde una actitud abierta y creativa al comprometerse en el ejercicio de concebir nuevas formas de utilizar ideas, diferente a lo conocido en el universo de referencia, cuidando de no caer en un relato simplista y lineal.

Con respecto a los grupos de segundo año, ambos demostraron inicialmente un potencial manifiesto frente a la posibilidad de generar nuevas formas de concebir y utilizar una idea, aunque reconociéndose propuestas más heterogéneas y con mayor nivel simbólico en el grupo testigo. El grupo de intervención presenta la particularidad de no crear en abstracto, ya proyecta sus historias construyendo escenarios posibles sobre lo que van a registrar en el audiovisual, generando sentidos compartidos desde el inicio.

Al final del proceso, las integrantes del grupo testigo realizan valoraciones sobre la propuesta de evaluación final utilizando el término “creativa” vinculado a la posibilidad de realizarlo en subgrupos y poner en juego diferentes perspectivas para su realización; mientras que los estudiantes del grupo de intervención valoran la creación de un documental como una instancia que pone en juego la *creatividad* y que resignifica la experiencia de ser evaluado. Rescatan la posibilidad de trabajar la dimensión teórica del curso desde una concepción más personal, tomando la bibliografía ya existente y transformándola para la creación audiovisual. Reivindican la propuesta de creación vivida, con sus dos componentes (audiovisual y escrito), resignificando la realización del documental como una fuente de experiencia en el mundo real, constituyéndose en referencias para la reflexión teórica posterior. De sus expresiones puede inferirse que experimentaron la creación audiovisual como un formato que da mayor libertad y horizontalidad. Visualizan así nuevas formas para construir recorridos de aprendizaje.

Por su parte, el registro docente aporta mayores evidencias de este proceso en la medida que da cuenta de acciones y decisiones que los estudiantes no enuncian (quizá porque no las reconocen) pero realizan: ideas para vincular teoría y realidad, propuestas para abordar lo desconocido, acciones para aprovechar lo imprevisto, apropiación de espacios extracurriculares para resignificar la temática, rompiendo con los preconceptos sobre procesos de evaluación compartimentados.

Tomando en cuenta las situaciones de inicio de los cuatro grupos, los cuales tenían condiciones similares entre sí y las valoraciones sobre los procesos desarrollados, se puede inferir que la *creatividad* se potenció evidentemente en los grupos en donde las propuestas de evaluación la habilitaron y promovieron por la propia naturaleza de sus consignas. La realización audiovisual puso un juego, en sus diferentes etapas, una serie de instancias que habilitaron a los estudiantes la posibilidad de pensar y proponer ideas varias, resolver situaciones en escenarios inciertos, inventar nuevas formas de conectar lo teórico con realidades concretas o ficcionales, romper con preconceptos sobre cómo actuar, qué hacer, qué aceptar, con espacios para imaginar otras formas posibles.

D. Autonomía

Entendiendo la autonomía como la capacidad de elegir y tomar decisiones responsablemente, podemos inferir que en general, al comienzo de los cursos, en los cuatro grupos existían limitaciones por parte de los estudiantes para expresarse autónomamente. Lo notamos porque para producir, requerían de constante aprobación de las docentes: para intervenir oralmente, continuar actividades, participar de discusión grupal, entre otras actividades.

En general, los estudiantes de los cuatro grupos evaluaron como positivas las actividades en equipos como posibilidad de organizarse en el estudio, comprender contenidos, aprender a respetar las opiniones diferentes, así como puntapié para generar confianza personal y animarse posteriormente y cada vez más a emitir opiniones propias. Por lo tanto, generar autonomía supone un paso previo que es trabajar en colaboración con otros. No hacen referencia al docente como agente esencial para la posibilidad de generar autonomía en el trabajo, sí lo hacen respecto a la importancia de sus pares para lograrlo. Señalan que el compartir ideas con otros sujetos facilita después la mejora en sus desempeños personales.

Las diferencias comienzan a evidenciarse con posterioridad al segundo parcial. Los estudiantes indican que la posibilidad de emitir opiniones personales o participar en alguna de las etapas de la construcción de la ficción les generó sensación de “libertad”.

Es más notorio en estudiantes que trabajaron en el segundo parcial con la propuesta de audiovisual, el desarrollo de capacidad para la resolución de problemas y planificar su quehacer con sentido de realidad en vista de los propósitos perseguidos.

La fuerte presencia docente para encuadrar, señalar y acompañar resultó premisa fundamental. Acciones que estuvieron presentes durante todo el proceso, pero que no inhibieron la posibilidad de que los propios estudiantes conformaran los grupos de acuerdo con sus intereses, incluyendo una organización de espacios de trabajo, desde los cuales se habilitó el espacio para proponer ideas, tomar decisiones y ejecutarlas.

En el grupo de intervención de segundo año, el proceso de producción audiovisual estuvo enriquecido por la planificación y desarrollo de salida didáctica. Son los propios estudiantes quienes deciden el lugar y qué quieren hacer.

Entre las evidencias de autonomía generada por los estudiantes de los grupos de intervención, destacamos la posibilidad de resolver imprevistos frente a contrariedades técnicas, con el sonido por ejemplo; el desarrollo de capacidad para la resolución de problemas y planificar su quehacer con sentido de realidad en vista de los propósitos perseguidos. En la etapa de edición

también las decisiones debieron corresponderse con consideraciones que estaban planeadas de otra forma y construir un relato coherente y comprensible para el espectador. Hacia el final del proceso, la reflexión de los propios estudiantes resalta el valor de la confianza personal generada para tomar decisiones, compartir ideas e intervenir; enfrentarse a la situación problema de crear y poner en marcha un proyecto de grupo-clase exigía decisiones y resoluciones concretas, que en su mayoría dijeron haber aprendido a hacer.

E. Motivación

Entendemos la motivación como el estado que impulsa al sujeto a mantener una conducta dirigida al logro de determinados fines. Expresando ideas, buscando ejecutar el trabajo desde alguno de los roles asignados; comenzando las actividades sin tener que explicitar reiteradas veces las pautas de comienzo. El sujeto motivado pide la palabra, participa emitiendo opiniones y sugerencias, respondiendo; plantea dudas, expectativas, explora lo novedoso, manifiesta curiosidad, dedica más tiempo del requerido, expresa alegría y disfrute durante la actividad y ante eventuales dificultades no abandona la tarea asignada.

Al aprendizaje profundo le es inherente la motivación, dado que esta se manifiesta cuando lo aprendido tiene sentido para el estudiante.

Inicialmente los grupos de intervención y los grupos testigo, no reflejan de forma visible motivación frente a propuestas de trabajo creativas que buscan desmarcarse de las actividades tradicionales de aula. Empero, el proceso de creación audiovisual permitió a los estudiantes de los grupos de intervención experimentar un proceso de motivación más profundo y cualitativamente diferente al de los grupos testigos, pues se reconoce la vivencia de espacios de participación activa que fueron ocupados a través de la expresión de ideas, opiniones y sugerencias. Los estudiantes valoran la propuesta de la realización del corto y el rodaje como una experiencia trabajosa pero gratificante y de aprendizaje.

Los estudiantes que realizan la producción de ficción reconocen y valoran positivamente la posibilidad de que se proponga algo disfrutable que no suponga excluir la exigencia académica. Visualizan el trabajo grupal como una fortaleza para su desarrollo, siendo un componente importante para su formación. Reivindican la alegría como componente destacado de la experiencia de creación, y también elemento que aportó al afianzamiento del grupo. Manifiestan curiosidad y asombro frente a lo novedoso y se sorprenden de sus propias capacidades. Se advierte el compromiso con la actividad a partir de la actitud de proponer ideas y valorar esa posibilidad como algo destacable. Las propuestas no solo se limitan a la actividad en sí, sino a las posibles proyecciones de esta.

Es interesante resaltar su percepción sobre lo “no convencional” valorando que también genera posibilidades de aprendizaje. Pareciera en este aspecto haber una desconfianza inicial en ciertos estudiantes frente a los nuevos formatos de evaluación, percepción que se transforma en el proceso, en donde no todos se entusiasman de la misma manera pero sí lo reconocen como un espacio de posibilidad.

Se puede constatar que, si bien los grupos de intervención contaban con algunos integrantes motivados con experiencias tradicionales de evaluación en el inicio del proceso, esta

se potenció en cantidad y complejidad con la propuesta de evaluación formativa. En tanto dedicación, disfrute, participación en el proceso, aportando miradas propias.

Por último, resulta pertinente indicar que los estudiantes de ambos grupos manifestaron alegría y conformidad con las actividades grupales y cooperativas propuestas en el correr del año.

F. Metacognición

Desde la perspectiva de J. H. Flavell (1978. En: Chrobak, 2000), la metacognición hace referencia al conocimiento de los propios procesos cognitivos y de los resultados de los mismos.

Pensar sobre los propios procesos de aprendizaje supone dar cuenta de las técnicas de estudio utilizadas, vinculándose con estrategias cognitivas que se consideran desarrolladas. Posibilitando también la autoevaluación, ponderando la actuación que se tiene frente a los nuevos conocimientos y ejercicios propuestos, reconociendo aciertos y errores.

Las estrategias cognitivas utilizadas por los cuatro grupos para preparar el primer parcial fueron principalmente: recordar, comparar, jerarquizar contenidos a través de por ejemplo la elaboración de esquemas y subrayado de textos, memorizar conceptos, mirar videos, grabarse en audio y escucharse.

Estudiantes de los grupos testigos manifiestan que el segundo parcial les resultó mejor porque al ser grupal les facilitó la tarea. Si bien mencionan el gusto y la facilidad que les supuso este segundo parcial, no dan cuenta claramente de qué estrategias cognitivas se valieron para resolverlo.

En los grupos de intervención donde se desarrolló la producción audiovisual, algunos estudiantes mencionaron que la producción les permitió comprender mejor los contenidos curriculares y aprender a aprender a trabajar en equipo.

Para el segundo parcial, a diferencia de los grupos testigos, la mayoría de los estudiantes de los grupos de intervención explicitan en qué etapa de la producción audiovisual se valieron de cada estrategia cognitiva. Interpretación y creación aparecieron nombradas en tanto estrategias cognitivas novedosas.

Los estudiantes que trabajaron con el corto, lograron relacionar a autores y relacionar más fácilmente los conceptos. Pudieron proyectarse como futuros formadores reconociendo la herramienta de producción audiovisual como positiva para enseñar, aprender y evaluar. Se aportó a su formación académica y los habilitó a proyectarse como docentes, pudiendo aplicar ellos mismos el recurso. El salir del aula, compartir experiencia con sus pares, docentes y comunidad, según los estudiantes, les permitió imaginarse realizando actividades similares en su futura profesión docente.

Los estudiantes comenzaron a interrogarse personal e interpersonalmente sobre la evaluación. Se mostraron impactados al “darse cuenta” de lo difícil que es ser evaluados y evaluar, parece haberse instalado la problematización sobre el concepto de evaluación.

En los grupos de intervención, se potenció el saber metacognitivo, porque los estudiantes reconocen las estrategias que utilizaron para aprender, dieron cuenta de ellas en cada etapa de la creación de producción audiovisual. Fundamentalmente los estudiantes de primer año mencionaron las técnicas de estudio utilizadas vinculándolas con las estrategias cognitivas

que consideran desarrollaron en el proceso de aprendizaje. Lograron explicitar el aporte de lo aprendido para su formación específica y poner en palabras el valor de los nuevos conocimientos para su desempeño como futuros docentes.

9. Conclusiones

.....

En virtud de las evidencias que se enmarcan en el proceso de trabajo realizado junto a los cuatro grupos comprendidos en esta investigación, y atendiendo a los atributos del aprendizaje que fueron creados para identificar tales evidencias, advertimos que el *sentido*, la *creatividad*, el *trabajo cooperativo*, la *autonomía*, la *motivación* y la *metacognición*, se vieron potenciados en aquellos grupos que participaron de la producción audiovisual como propuesta de segundo parcial.

Se constata que en los grupos en los que se realiza la evaluación formativa por medio del audiovisual, aparecen claros indicadores de *sentido* luego de la segunda instancia evaluativa.

Al considerar los dos grupos de segundo año en la etapa final del curso, ambos manifiestan un grado de compromiso con lo aprendido similar a pesar de las diferencias en las modalidades evaluativas. Empero, en el grupo de intervención se observa que las manifestaciones relativas a *sentido* aumentan significativamente luego del segundo parcial.

En los grupos de intervención se produce un corrimiento, de una concepción más vinculada a la eficacia en términos de distribución de tareas para optimizar tiempos, a una concepción vinculada a la construcción colectiva, resaltando el valor del intercambio. Se puede decir que la evaluación que integra el *trabajo cooperativo* está incluyendo una metodología de aprendizaje, además de otras habilidades sociales esenciales para la tarea docente.

Los estudiantes de los grupos de intervención valoran la creación de un documental como una instancia que pone en juego la *creatividad* y que resignifica la experiencia de ser evaluado, habilitando la posibilidad de pensar y proponer ideas, resolver situaciones en escenarios inciertos, inventar formas de conectar lo teórico con realidades concretas o ficcionales.

Entre las evidencias de *autonomía* generada por los estudiantes de los grupos de intervención, destacamos la posibilidad de resolver imprevistos, el desarrollo de capacidad para la resolución de problemas y el planificar su quehacer con sentido de realidad en vista de los propósitos perseguidos. Hacia el final del proceso, la reflexión de los propios estudiantes resalta el valor de la confianza generada para tomar decisiones, compartir ideas e intervenir.

Los estudiantes realizadores de la producción de ficción reconocen y valoran positivamente la posibilidad de que se proponga algo disfrutable que no suponga excluir la exigencia académica; logramos percibir y ellos expresaron gran *motivación* por y en la tarea propuesta. Manifiestan curiosidad y asombro frente a lo novedoso y se sorprenden de sus propias capacidades. Fue constante el compromiso con la actividad.

En relación a la *metacognición*, notamos que los estudiantes que trabajaron en producciones audiovisuales lograron relacionar autores y conceptos. A diferencia de los grupos testigos, la mayoría de los estudiantes de los grupos de intervención explicitan en qué etapa de la producción audiovisual se valieron de cada estrategia cognitiva. Pudieron proyectarse como

futuros formadores reconociendo la herramienta de producción audiovisual como positiva para enseñar, aprender y evaluar; incluso, comenzaron a interrogarse personal e interpersonalmente sobre la evaluación. Se mostraron impactados ante lo difícil que es ser evaluados y evaluar, problematizando el concepto de evaluación.

10. Repensando la evaluación en la formación inicial docente a la luz de los primeros hallazgos

El proceso de análisis realizado arrojó los resultados expuestos anteriormente relacionados con cada uno de los atributos que conforman el *complexus* del aprendizaje profundo. Sin embargo, no fue lo único que se pudo constatar, también surgieron lo que dimos en llamar: elementos “emergentes”. Estos fundamentalmente consisten en transformaciones de diversos aspectos incluidos en la evaluación, que originalmente no fueron buscados, pero que al manifestarse, la enriquecen y dan muestra de interesantes procesos que pudieron darse por intervención de la propia investigación.

El hecho de que se pusiera la evaluación como objeto de una investigación en educación la colocó en el centro de una mirada crítica, y la volvió un problema de indagación también para los estudiantes.

Podemos afirmar que en el devenir del trabajo varios aspectos sustanciales se fueron transformando para los sujetos evaluados.

En primer lugar, cambiaron notoriamente las sensaciones que acompañaron las distintas instancias de evaluación. Las primeras pruebas (individuales, presenciales y escritas), fueron vivenciadas con ansiedad y diversos malestares relativos. Las segundas pruebas escritas, realizadas en equipo por los grupos testigos, no tuvieron variaciones en relación a las sensaciones. Sin embargo, los estudiantes que experimentaron la evaluación por medio del audiovisual la evocan como una experiencia gratificante de la que se sienten satisfechos.

También se observaron transformaciones sobre dónde se puso el acento. Mientras que para los grupos que realizaron una actividad de evaluación más tradicional la expectativa estaba puesta en el resultado (nota obtenida), en los estudiantes que realizaron audiovisual se amplió la mirada también al proceso.

Por otra parte, fue problematizándose la propia concepción de evaluación, así como el papel que le corresponde jugar al docente dentro de ella.

Asimismo, se resignificaron estrategias, especialmente se debilitó el lugar central de la memorización, se cuestionó su valor, y se reubica el error dentro de estas prácticas pedagógicas. Los desaciertos, para los estudiantes que experimentaron el proceso creativo, se constituyeron en momentos de aprendizaje y en posibilidad de reformulaciones. Por lo mismo, la intervención de otros actores, como estudiantes más avanzados en la carrera, otros profesores e incluso el propio docente de la asignatura, adquieren una presencia distinta, ya no como jueces sino como copartícipes, colaboradores o nuevos destinatarios.

Por último, se observa que el elemento de lo imprevisible o lo inesperado, cuyo valor en las instancias de evaluaciones tradicionales es negativo, cambia de signo y pasa a estar

integrado como elemento positivo en la práctica evaluativa, cuando esta se trata de la producción audiovisual.

Investigar en formación docente invita a problematizar y movilizar a todos los que en ella participan. En el desarrollo de este trabajo de investigación, vivenciamos a nuestra figura docente en posición de un nuevo rol, siendo, formando y actuando como parte del equipo.

Finalmente, así como podemos afirmar que los objetivos que dieron dirección al trabajo de investigación se lograron, también reconocemos una serie de interrogantes que nos suscitaron.

Nos preguntamos inicialmente si actividades con estas características pueden ser universalizadas, o si más bien su concreción depende de elementos contextuales específicos. En ese caso, ¿cuáles serían?

Por otra parte, es interesante indagar qué marcas dejan en los estudiantes estas experiencias durante su formación inicial. ¿Las proponen en otros cursos como posibles modalidades de evaluación? ¿Posteriormente las integran y/o replican en sus prácticas docentes posteriores?, ¿de qué manera?

Y por último, ¿qué desafíos se le presentan al docente que se involucra en estas propuestas pedagógicas? ¿De qué manera modifica nuestra experiencia como docentes? ¿Transforma ello de algún modo nuestra concepción de la identidad docente?

11. Referencias bibliográficas

- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Augutowsky, G. (2017). *La creación audiovisual en la infancia. De espectadores a productores*. Bs. As.: Ed. Paidós.
- Bárcena, F., y Mélich, C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, Narración, Hospitalidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- CFE (2008). SISTEMA NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE. DOCUMENTO FINAL. Consultado en <http://cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf>.
- Chrobak, R. (1997). "Enseñanza de la física y teoría cognitiva del aprendizaje significativo". *Revista Educación y Pedagogía*, 9(18), 167-210.
- Chrobak R. (2000). *La metacognición y las herramientas didácticas*. Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ingeniería, Departamento de Física. Volumen 15. Buenos Aires.
- Cullen, C. (2000). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). "The general causality orientations scale: Self-determination in personality". *Journal of Research in Personality*, 19.
- Díaz Barriga, Á. (2010). "El docente ante los resultados de la evaluación". *Actualidades pedagógicas*, 1(56), 11-21.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós: Bs.As.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y seca. Elementos para su comprensión*. Troquel.

- González, M., Touron, J., Gaviria, J. L. (1994). *La orientación motivacional intrínseco-extrínseca en el aula: validación de un instrumento*. Bordón, 46 (1), 35-51. Recuperado de: <<https://dadun.unav.edu/handle/10171/18820>>.
- Hernández, F. (2005). “¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?” *Educação & Realidade*, vol. 30, núm. 2, julio-diciembre, 2005, pp. 9-34. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Iglesias Casals, I. (1999). “La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE: caracterización y aplicaciones”. ASELE ACTA X Centro Virtual Cervantes. Málaga. Universidad de Cádiz. Recuperado de <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0937.pdf>.
- Larrosa, J., y Skliar, C. (comp.). (2016). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo sapiens Ediciones.
- Levy D., Rasocovan, S., y Kariemfeld, D. (2013). *Entre adolescentes y adultos en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- López Calichs, E. (2006). “El proceso de formación de las competencias creativas. Una necesidad para hacer más eficiente el aprendizaje de los estudiantes universitarios”. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) n.º 40/3 – 25 de octubre de 2006. Ed. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de: <<https://rieoei.org/historico/deloslectores/1593Lopez.pdf>>.
- López, M. (2008). *Filosofía con niños y jóvenes: la comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*. Bs. As.: Noveduc.
- Melgar, M. F., Elisondo, R. (2017). “Metacognición y buenas prácticas en la universidad. ¿Qué aspectos valoran los estudiantes?”. *Innov. educ. (Méx. DF)* Vol. 17 nro.74, México may./ago.
- Migliorin, C. (2018). *Pedagogía del lío. Cine, educación y política*. Chile: Editorial Cuarto propio.
- Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Porley Vargas, M. N. (2020). “La práctica docente reflexiva en educación superior”. En: *Convocación. Revista interdisciplinaria de reflexión y experiencia educativa*. Nro 45. Montevideo: Edición CONTEXTO.
- Pascale E., Ramos A., Vallejo S. (2009). “El estudiante como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo”. Suplementos marco ELE. ISSN 1885-2211 / núm. 9, 2009. V encuentro de Profesores de Español. Instituto Cervantes, Belo Horizonte.
- Ravela, P., Picaroni, B., Loureiro, G. (2019). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Montevideo: Grupo magro editores.
- Rosales, M. (2014). “Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual”. Consultado en: <<https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/662.pdf>>.
- Splitter, L., y Sharp, A. (1996). *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Bs.As.: Ediciones Manantial.

Anexo 1 - Consignas y rúbricas para escritos

Para los grupos de primer año:

Educación, disciplina y normación.

La emergencia de los sistemas educativos centralizados y estatales en los países del Río de la Plata en el último tercio del siglo XIX no puede ser comprendida por fuera de las profundas transformaciones que vivían sus sociedades. Tanto en Argentina como en Uruguay la expansión de dichos sistemas ocupa un lugar fundamental en la generación de la idea de Nación y en el desarrollo de sociedades con fuertes niveles de integración social y cultural, más allá de las diferencias económicas evidentes que subsistían en su interior.

Por otra parte, el desarrollo de estos sistemas educativos se da en paralelo y, a la vez, se ubica dentro de la consolidación de Estados nacionales.

El desarrollo del sistema educativo en Uruguay puede ser comprendido como un proceso de establecimiento de una sociedad disciplinada. El sistema educativo centralizado y estatal se conforma en nuestro país en el último tercio del siglo XIX, ubicando a la educación dentro del conjunto de los derechos que pertenecen al ciudadano. Si bien está enmarcada en un discurso que entiende la inclusión social vía la homogeneización social y cultural de los diversos sujetos (Dussel, 2003), la educación es construida discursivamente como un derecho. Derecho de acceso a un patrón cultural, a una acumulación social e histórica de conocimientos, base para la integración social, para el progreso de la nación y para el desarrollo de procesos de movilidad social ascendente. (Martinis, Pablo, 2013)

1. Describe en pocas palabras cuál es la idea central del texto.
2. Explica los planteos de Martinis en relación a:
“Las profundas transformaciones que viven sus sociedades”.
3. ¿Crees que existe una relación entre los planteos de Martinis y lo abordado sobre la reforma vareliana? Fundamenta tu respuesta.
4. Ejemplifica la respuesta anterior con planteos específicos en *Educación del Pueblo* de José P. Varela.

Para los grupos de segundo año:

En el origen del estado burgués no sólo está implícito el surgimiento de las nuevas formas de experimentación modernas, sino también el carácter operativo de las ciencias. Puesto que las nuevas formas de producción necesitaban de un conocimiento más profundo de la naturaleza, tal conocimiento no debía entenderse como meramente contemplativo, es decir, a la vieja manera clásica, sino que debía ser entendido de acuerdo con sus notas más nuevas y revolucionarias; para esta época el conocimiento es, por sobre todas las cosas, poder y dominio. El carácter operativo de las ciencias favorece las posibilidades de dominio real sobre la naturaleza, dominio que a su vez surge de las necesidades de una clase social, de apropiarse de un modo más racional e intensivo del medio natural. (García Orza, 1973, Método científico y poder político).

1. Escribe en pocas palabras cuál es la idea central que plantea el autor en el texto.
2. En la última afirmación utiliza el adjetivo “racional”, ¿a qué tipo de racionalidad se está refiriendo?
3. ¿Puedes presentar un ejemplo (contextualizado) que ilustre la tesis central del texto?
4. ¿Crees que hoy se da un vínculo entre el desarrollo de la tecnociencia y la dimensión económica? Fundamenta tu respuesta.

La rúbrica que se construye para ello es la siguiente:

Reconocer tesis	No realiza. No reconoce la idea principal.	Reconoce la idea principal pero no la plantea de forma correcta o completa.	Reconoce la idea y la plantea correcta y completamente.
Identificar y explicar concepto	No realiza. Se equivoca al explicar el concepto, no toma en cuenta el contexto.	Explica el significado del concepto en su contexto pero de forma elemental, por medio de ejemplos o con lenguaje poco específico.	Explica el concepto correctamente, con claridad y precisión.
Ejemplificar	No realiza. No presenta un ejemplo pertinente.	Presenta un ejemplo pertinente pero no lo explica o contextualiza.	Presenta un ejemplo pertinente, explica y justifica.
Vincular	No realiza. Establece una relación incorrecta.	Establece vínculos entre ambas dimensiones pero en una sola dirección.	Establece el vínculo entre ambas dimensiones de un modo claro y bidireccional.
Dar razones	No da razones.	Las razones que da no son las más pertinentes.	Da buenas razones (pertinentes y relevantes).
Expresar ideas	Expresión de ideas en general confusas. No hay coherencia y cohesión sintáctica, por lo que se dificulta la comprensión.	Se expresa con la claridad suficiente para ser comprendida.	Se expresa con claridad y elocuencia. Hace interesante la lectura.

Anexo 2 - Pauta de entrevista

Primera entrevista

1. ¿Qué es lo primero que les viene a la mente cuando escuchan la palabra evaluación?
2. ¿Qué modalidades de evaluación han experimentado?
3. ¿Cómo viven el día o los días previos a un parcial?
4. ¿Qué sentido tiene la evaluación para ustedes? (Tal vez, si no saliera nada espontáneamente: ¿qué papel juega en tus aprendizajes?).
5. ¿Cómo se dan cuenta que han aprendido?
6. Imagínense que se encuentran en una posición que les da el poder de eliminar las evaluaciones de la formación docente. ¿Lo harían? ¿Todas? ¿Cuáles? ¿Por qué?

Segunda entrevista

1. ¿Qué ideas se te ocurren asociadas con la palabra “evaluación” a partir de las experiencias en x (Pedagogía o TCE) de este año?
2. Compara las propuestas y las modalidades de los dos parciales que tuviste en x este año.
3. ¿Cómo viviste el proceso de preparación del segundo parcial?
4. ¿Cómo te sentiste en ese proceso? (Si no estuviera ya respondida en la anterior).
5. ¿Cómo viviste el día del parcial?
6. ¿Qué considerás que aprendiste? Por ejemplo...
7. Más allá de los contenidos disciplinares, ¿qué aprendiste?
8. De todo lo que mencionaste antes, ¿hay algo que crees que es pertinente para tu futuro como profesional de la educación?

Anexo 3 - Pauta primer parcial

Para primer año:

1. Sobre el surgimiento del sistema educativo moderno en el Uruguay - La reforma vareliana.
2. Selecciona una imagen y descríbela.
3. Analiza la imagen a partir de los aportes de Pablo Martinis y José Pedro Varela.
4. Elabora un cuento teniendo en cuenta la temática y contextualizado en la época vareliana.

Para segundo año:

1- Sobre Paradigma Pre-Moderno.

Imagen elegida por estudiante

- a. A partir de la imagen que has elegido (pasaje de un relato mítico), presenta las características del pensamiento mítico y las funciones de los mitos en el contexto de la pre-modernidad, de acuerdo con Pardo.
- b. Explica a qué se le denomina “surgimiento del logos”; caracteriza este nuevo modo de pensamiento. Plantea el aporte de Tales de Mileto como ejemplo paradigmático.

Sobre paradigma Moderno.

- a. Plantea las características generales de la Modernidad, incluyendo las particularidades de la “Modernidad” vivida en América Latina.
- b. Ejemplifica el planteo anterior con al menos una frase que hayas seleccionado de las Meditaciones Metafísicas de Descartes, explicando contextualmente la misma.

Anexo 4 - Pauta de actividad

Desarrollo de la actividad:

- a. Solicitar que se formen en subgrupos de 4 personas.
- b. A cada subgrupo se les entrega una escoba y se les pide que creen una historia con inicio, desarrollo y desenlace, muda y en la que todos participen.
- c. Se les da 10 minutos para crear y ensayar.
- d. Se identificará cada grupo con un número e irán pasando “a escena” a representar su situación. El resto de los grupos observan.
- e. Cada vez que un grupo haya terminado su dramatización, el resto –a la interna de cada uno– se pondrá de acuerdo acerca de lo que vieron y le pondrán un título.
- f. Una vez finalizadas todas las representaciones, dispuestos en ronda se llevará adelante la puesta en común moderada por la docente.

Anexo 5 - Pauta segundo parcial

En el caso de los grupos de control, la propuesta del parcial en primer año fue la siguiente:

1. Sintetiza las ideas principales sobre emancipación planteadas por Adorno y de liberación de Freire.
2. Ejemplifica estas ideas a través de experiencias vivenciadas en tu trayectoria educativa.
3. Selecciona una imagen o canción que representen las nociones teóricas abordadas.

A. En el caso del grupo control de segundo se le planteó la siguiente propuesta:

1. En el marco de una caracterización del paradigma tardomoderno (o posmoderno) actual, presentar algunas de las ideas planteadas por los autores leídos en esta segunda etapa del curso (Esteher Díaz, Hinkelammert, Boaventura de Sousa Santos).
2. Elegir una de las tesis presentadas y desarrollar una explicación de esta.
3. Introducir dos ejemplos que clarifiquen la tesis; uno de ellos en forma de imagen.

B. La actividad propuesta en los grupos de intervención se centró en la realización de una producción audiovisual en la que se reconocieran conceptos y abordajes trabajados en el curso con modalidad grupal. Para ello la narración construida audiovisualmente debía tener relación con los textos analizados, y además, evidenciarlo por medio de una reflexión escrita.

ÍNDICE

1. Introducción.....	3
2. La evaluación en la formación docente.....	4
A. El escenario.....	4
B. El foco sobre el magisterio.....	4
C. Autoridad docente y evaluación.....	4
3. La creación audiovisual en educación.....	5
4. Marco teórico: conceptos claves sobre evaluación.....	6
A. Evaluación formativa.....	6
B. Actividades de evaluación auténticas.....	6
5. Marco teórico: conceptos claves sobre aprendizaje profundo.....	7
A. Sentido.....	7
B. Creatividad.....	7
C. Trabajo cooperativo.....	8
D. Autonomía.....	8
E. Motivación.....	9
F. Metacognición.....	9
6. Propósitos.....	10
7. Metodología.....	10
A. Diseño.....	10
B. Instrumentos.....	12
I. Formulario auto-administrado.....	12
II. Prueba escrita.....	12
III. Entrevistas semiestructuradas.....	13
IV. Primer parcial.....	13
V. Cuestionarios de autoevaluación.....	13
VI. Actividad de dramatización.....	14
VII. Observación y registro.....	15
VIII. Segundo parcial.....	15
C. Especificación de la actividad evaluativa en los grupos de intervención.....	15
D. Organización y análisis de la información.....	17

8. Hallazgos	18
A. Sentido	18
B. Trabajo cooperativo	19
C. Creatividad	20
D. Autonomía	22
E. Motivación	23
F. Metacognición.....	24
9. Conclusiones	25
10. Repensando la evaluación en la formación inicial docente a la luz de los primeros hallazgos.....	26
11. Referencias bibliográficas	27
Anexo 1 - Consignas y rúbricas para escritos	29
Anexo 2 - Pauta de entrevista	32
Anexo 3 - Pauta primer parcial	33
Anexo 4 - Pauta de actividad	34
Anexo 5 - Pauta segundo parcial.....	34

