

EL AULA UNIVERSITARIA INCLUSIVA Y LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN

Autor/es: CIVAROLO, María Mercedes; BRUZZO, Carolina; VILLAFañE, Diego

Dirección electrónica: mmciva@hotmail.com

Institución de procedencia: Universidad Nacional de Villa María – I.A.P. de Ciencias Humanas

Eje temático: La formación del profesorado para la inclusión educativa
Capacitación de los docentes.

Campo metodológico: Investigación

Palabras clave: Buena Enseñanza – Comprensión - Evaluación - Inclusión

Resumen

Esta ponencia se inscribe en el marco del programa de investigación “**Configuraciones de enseñanza en las carreras de formación docente**” de la UNVM, cuyo propósito es desarrollar propuestas de buena enseñanza (Fenstermacher G. Wittrock, 1989; pág. 38), que favorezcan la comprensión de los estudiantes en la cátedra de Didáctica General y Curriculum en los distintos profesorados de dicha Universidad.

Sus modelos teóricos centrales son: la Enseñanza para la Comprensión (Perkins), Teoría de los Puntos de Acceso, Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner), Modelo Pedagógico Dialogante (Zubiria Samper), Teoría del Desarrollo No Universal de Feldman, la Teoría Socio- Histórica de Vigotski, y la Pedagogía de Malaguzzi.

Siguiendo estos marcos teóricos resulta insoslayable el propósito de la búsqueda de propuestas didácticas para el nivel superior que favorezcan el desarrollo sistemático de habilidades y estrategias que potencien el pensamiento reflexivo, la comprensión profunda y la reflexión metacognitiva en las prácticas de enseñanza.

Dicha ponencia da cuenta de algunos avances de investigación, en relación a la construcción de una cultura evaluativa en el aula universitaria inclusiva que forma parte del proceso de enseñanza para la comprensión. Esto, a partir de propuestas de desempeños de comprensión y el uso de matrices de evaluación que favorecen la metacognición de los estudiantes sobre sus propios aprendizajes, dando lugar a la toma de conciencia de los saberes logrados. Por otro lado, se describen procesos de

discusión en torno a estas metacogniciones entre docentes y estudiantes y los consensos acerca de las calificaciones que se derivan de dicho proceso.

1. Introducción

El siguiente desarrollo es un adelanto del trabajo de indagación que se inscribe en el programa “Configuraciones de enseñanza en las carreras de formación docente de la UNVM” que vincula equipos de investigación en las áreas de didáctica general y didácticas específicas del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas, y que surge a partir de la creación de la Red Universitaria Interinstitucional para el Desarrollo del Campo Didáctico en la Educación Superior de reciente creación en dicha Universidad.

Su propósito central es desarrollar propuestas de buena enseñanza (Camilioni y otros, 1996; 95 a 96); orientadas a favorecer la comprensión, entendida como una forma de pensamiento que favorece la inclusión de los alumnos en la cátedra de Didáctica General y Currículum, en las carreras de formación docente, concretamente en los profesorados de Lengua y Literatura, Lengua Inglesa y Matemática.

Prevedemos que la investigación tendrá un impacto significativo en la comunidad académica por cuanto generará aportes en las Didácticas de nivel superior y, a nivel social por las proyecciones surgidas de la conformación del Acuerdo Universitario para el Desarrollo Didáctico en el Nivel Superior, Resol. 179/2012.

Se trata de un estudio descriptivo, cualitativo, desde una perspectiva crítica, de los modos en que se configuran las escenas de buena enseñanza en el nivel superior. Propuesta de investigación-acción que se formula como una reelaboración conceptual de las categorías de análisis: configuraciones didácticas, buena enseñanza, estrategias de enseñanza, evaluación y formación académica, en la universidad.

Por lo tanto, los objetivos generales que se proponen reflexionar en torno a la enseñanza en las carreras de formación docente de la UNVM, para contribuir a la inclusión de los estudiantes, pero fundamentalmente para el desarrollo y consolidación científica de la didáctica y las didácticas específicas, a través de la Red Universitaria Interinstitucional.

Respecto al diseño metodológico de investigación, se trata de un estudio de corte cualitativo e interpretativo que analiza dimensiones y categorías construidas. Para lo

cual se contempla el trabajo de campo a través de las técnicas y herramientas para la recolección de datos tales como: observación participante, registro mecánico: audio, fotografía y video, grupo focal a estudiantes, entrevista o cuestionario individual. Todo esto permite encuadrar un diseño metodológico que se construye sobre la idea de “buena enseñanza”, descubriendo recurrencias, tendencias, problemáticas y diferencias que permitan el acceso a nuevas comprensiones e interpretaciones, mediante la triangulación de teorías, de investigadores y de técnicas.

El antecedente inmediato de este proyecto lo constituyen las I° Jornadas Internacionales “Problemáticas en torno a la Enseñanza en La Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas” (agosto de 2013), organizadas por las cátedras de Didáctica General y Currículum, Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica de la Matemática I y II y Lengua Inglesa, de los profesorados del I.A.P.C.H., de la UNVM. En dicha ocasión, se sistematizaron las problemáticas comunes y divergentes que hacen a la formación profesional del docente como buen enseñante. Entre las conclusiones del encuentro se sugiere el desarrollo de programas y proyectos de investigación articulatorios de las propuestas teóricas y metodológicas que vinculan a la Didáctica General con las Didáctica Específicas.

Asimismo, el relevamiento previo a la concreción de las mencionadas Jornadas, dio cuenta del estado de la cuestión a nivel universitario nacional e internacional y puso en evidencia que el tema resulta una cuestión preocupante, sin transferencia directa en el sistema universitario.

2. Referentes teórico-conceptuales

Respecto al marco teórico que sustenta esta investigación, se formula una reelaboración conceptual de las categorías de análisis: buena enseñanza, inclusión, estrategias de enseñanza, evaluación y formación académica en la universidad.

En otros términos, se sistematizan, transfieren modelos y teorías que entienden a la enseñanza como un proceso de formación y actualización continua, en el contexto de una nueva cultura de aprendizaje universitaria (Pozo, J.J., 1997; 22), caracterizada por la velocidad de los cambios conceptuales y tecnológicos.

Buena enseñanza e inclusión

A partir de los aporte de Litwin (Camilioni y otros, 1996; 95), podemos sostener las implicancias que adquiere la palabra "buena" en el campo de la didáctica. Los alcances y definición actual, difieren radicalmente del planteo en que se inscribió la didáctica de la vieja agenda, de las décadas anteriores, que remitía a enseñanza exitosa respecto a los resultados acordes a los objetivos que se anticipaban.

En oposición a este planteo tradicional, en el nuevo contexto la idea de "buena enseñanza" se inscribe en la "nueva agenda didáctica" y se entiende al contemplar tanto la dimensión moral como epistemológica. Por lo tanto, buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. En tanto que el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable, digno de ser aprendido y comprendido por el estudiante (Fenstermacher, 1989; 39).

En este marco, la idea de inclusión está implicada en la significación de la buena enseñanza, ya que, como lo rescata Litwin (Camilioni y otros, 1996; 96), en la recuperación de la ética y los valores en las prácticas de la enseñanza. Valores inherentes a la condición humana, pero desde su condición social, en los contextos posibles, en el marco de las complejas y contradictorias relaciones de los actores en los ámbitos escolares.

Entonces, *"Hablar de inclusión es dar respuesta a la diversidad y hablar de diversidad es pensar en una escuela que brinde igualdad de oportunidades, que dé respuesta a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos y ayude a desarrollar al máximo sus potenciales."* (Civarolo, 1996; 5).

Enseñanza para la comprensión

En el marco epistemológico en el cual se desarrolla esta investigación en el campo concreto de la didáctica, la buena enseñanza y la inclusión educativa de los estudiantes universitarios, una de las preocupaciones esenciales se basa en alcanzar procesos de comprensión en los aprendizajes, que no se reduce a una disciplina ni a un problema individual o personal. Siguiendo a Perkins (1997; 87), la preocupación por la comprensividad reconoce además que las formas más frecuentes del conocimiento son frágiles, es decir que el conocimiento se genera de manera superficial, sin una comprensión auténtica, se olvida, no se puede aplicar o se ritualiza.

Las buenas propuestas de enseñanza, refieren a tratamientos metodológicos que superan en el marco de cada disciplina los patrones de mal entendimiento; esto significa malas comprensiones en el marco particular de cada campo disciplinario. La idea fuerza es reencontrar para cada contenido la mejor manera de enseñanza, entrelazando de esta manera la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva. (Camilioni y otros, 1996; 97 a 98)

David Perkins, (Pogré y Lombardi, 2004), concibe la comprensión como la capacidad de usar el propio conocimiento de manera novedosa, enseñar para la comprensión involucra así a los alumnos en desempeños de comprensión. Una pedagogía de la comprensión necesita, más que una idea acerca de la naturaleza de la comprensión, un marco conceptual guía que se sustenta en cuatro preguntas clave:

1. *¿Qué tópicos vale la pena comprender?*
2. *¿Qué aspectos de esos tópicos deben ser comprendidos?*
3. *¿Cómo podemos promover la comprensión?*
4. *¿Cómo podemos averiguar lo que comprenden los alumnos?*

El proyecto de investigación sobre la Enseñanza para la Comprensión (EpC) desarrolló una forma de responder estas preguntas en un marco constituido por estos elementos: *tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua*. Cada elemento centra la investigación alrededor de una de las preguntas clave: define qué vale la pena comprender identificando tópicos o temas generativos y organizando propuestas curriculares alrededor de ellos. Este marco, *“clarifica lo que los estudiantes tienen que comprender articulando metas claras centradas en comprensiones clave; motiva el aprendizaje de los alumnos involucrándolos en desempeños de comprensión que exigen que éstos apliquen, amplíen y sinteticen lo que saben, y controla y promueve el avance de los estudiantes por medio de evaluaciones diagnósticas continuas de sus desempeños, con criterios directamente vinculados con las metas de comprensión”* (Stone Wiske, 1999; 14).

Evaluación diagnóstica continua

En el caso de este avance de investigación, nos centraremos específicamente en el cuarto elemento del marco de la Enseñanza para la Comprensión, el de la

evaluación diagnóstica continua como instancia inclusiva, basada en el diseño de desempeños en relación con las metas de comprensión establecidas.

El planteo se fortalece con los aprendizajes que progresan por medio de la valoración del desempeño propio del estudiante y de los otros, en relación con criterios claros y públicos. Esta propuesta es opuesta al uso de pruebas estandarizadas y descontextualizadas, desconectadas del trabajo cotidiano, o un examen que se toma sólo al final de un período, unidad o ciclo.

Como se mencionara anteriormente, este modelo de evaluación continua se basa en criterios públicos vinculados con metas de comprensión que deben alcanzar los estudiantes; son producidas e inicialmente confeccionadas por los docentes, pero puestas a debate y a posibles modificaciones en el grupo de estudiantes correspondientes. De esta forma, los criterios se hacen públicos para los alumnos, a quienes se les da la oportunidad de aplicarlos y comprenderlos antes de que se los use para evaluar sus desempeños (Stone Wiske, 1999; 22 a 24).

Este marco de la EpC y en este caso la evaluación diagnóstica continua, brinda un aporte sustancial al concepto de escuela inclusiva, ya que *“remite a repensar positivamente la diversidad y complejidad de las aulas. Un lugar para la diversidad que aloja a todos los estudiantes sin distinción, que dé respuesta a las necesidades educativas reales, trabajando para evitar la discriminación académica”* (Civarolo, 1996; 4).

3. Aspectos metodológicos

Programación de desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua

Durante el transcurso del año lectivo 2014, el desarrollo de los tópicos generativos en el marco de la cátedra “Didáctica General y Curriculum”, los estudiantes pudieron resolver distintos desempeños de comprensión, algunos preliminares como: recuperar saberes en relación a su propio recorrido escolar.

Preguntarse acerca de cómo entienden *la enseñanza* desde la propia experiencia formativa como estudiantes, les permitió realizar una “Arqueología de la buena enseñanza” integrando a sus narrativas, los aportes teóricos que iban siendo desarrollados en las clases.

A este desempeño de investigación guiada se agregan otros que permiten seguir profundizando tópicos generativos de importancia para dicho espacio curricular, tales como: la reflexión comparativa entre los modelos y las filosofías de enseñanza a partir del análisis de casos presentados para su visionado en documentales propuestos para acompañar el debate en clase y complementar las explicaciones teóricas. Estos recursos para pensar, como por ejemplo los documentales y textos propuestos, fueron quedando a disposición de los estudiantes en el *aula virtual* de la cátedra, permitiéndoles de esta forma, contar con una herramienta de acompañamiento en las instancias de estudio domiciliario.

Entendemos que estas actividades y los desafíos que están implícitos en ellas dieron lugar a verdaderos desempeños de comprensión en tanto propiciaron procesos complejos de pensamiento, permitiéndoles analizar las prácticas a través de observaciones y análisis didácticos de clases; argumentar retomando e integrando conceptualizaciones desarrolladas en los teóricos y reconfigurarlo a un ejemplo práctico desde sus experiencias educativas; inferir conclusiones en torno a estas analogías; reflexionar acerca de sus propios recorridos como aprendices desde narrativas autobiográficas; relacionar, definir y categorizar desde nuevos marcos interpretativos que brindaron las lecturas obligatorias en el armado idiosincrásico de un glosario para la cátedra, que incluya viejos y nuevos constructos para la agenda de la Didáctica.

Todo el desarrollo de este diseño metodológico- de enseñanza y de investigación- acción da cuenta de que los estudiantes han podido actuar flexiblemente con el saber, tal como Perkins (1999; 78) afirma: *“La comprensión se evidencia cuando la gente puede pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe”*

Los distintos desempeños de comprensión de los estudiantes forman parte de un portfolio general desde los cuales son monitoreados por los profesores, quienes pueden acceder a cada documento al mismo tiempo que los autores-estudiantes, recibiendo comentarios que permiten andamiar los procesos de comprensión de los mismos, explicitando aspectos que no quedan relacionados, o que mantienen contradicciones teóricas y prácticas. Nuevamente el uso de herramientas digitales tales como los nuevos servicios de alojamientos de archivo (google Drive, en este caso) permitió organizar los trabajos, al tiempo que permite apreciarlos como proceso y producto, así como la retroalimentación entre las devoluciones de los docentes y los nuevos intentos de mejora por parte de los estudiantes.

Para cada uno de los tópicos generativos de los bloques conceptuales que la cátedra desarrolla, fue pensado un desempeño de comprensión que permita seguir al estudiante en sus procesos de producción escrita, ante lo cual, hemos acompañado los diferentes recorridos y grado de apropiación. También en clase, hemos solicitado desempeños de comprensión grupales, en tanto esto posibilita apoyar las dinámicas intersubjetivas que se suscitan en las comunidades de pensamiento que se van construyendo entre pares.

A su vez, los diferentes desempeños intentan tomar en cuenta alguna de las diferentes puertas de entrada al aprendizaje siguiendo los aportes de Gardner, acerca de las *Inteligencias Múltiples*. Mientras que algunos permiten el acercamiento a la comprensión desde lo narrativo y lo emocional, como por ejemplo la “arqueología de la buena enseñanza”, otros en cambio apelan a la observación y la descripción analítica que dé lugar a relaciones teóricas- prácticas, como los visionados de documentales de instituciones educativas o la observación en escuelas y su posterior análisis didáctico.

Uno de los desempeños de comprensión propuestos, apelaron al pensamiento lógico, tal es el caso de la construcción de un “*mente- facto*”¹ acerca del concepto de enseñanza. Este fue realizado en clase en las “comunidades de pensamiento”, que constituye cada subgrupo de trabajo áulico.

Los mentefactos, permiten mostrar un “mapa de pensamiento” que construido intersubjetivamente, dieron lugar a discusiones conceptuales, a diferenciaciones crecientes, al establecimiento de relaciones y generalizaciones que integran los conceptos de mayor significatividad en torno a los tópicos seleccionados. A su vez, permitieron a los docentes, realizar el acompañamiento de un desempeño de síntesis anterior a la instancia de evaluación parcial, propiciando negociaciones de significados durante el proceso de elaboración. Así, la detección de dificultades o de teorías ingenuas fue puesta en conflicto a partir de dicho intercambio entre pares y docentes y de la puesta en común de los mente-factos con su posterior institucionalización de los conceptos teóricos por los enseñantes, que posibilitara revisar las incongruencias o errores constructivos de los aprendices, facilitando las reconfiguraciones de sus saberes.

¹ Mapa que desarrolla en forma exhaustiva el desarrollo de un concepto a partir de las preguntas aristotélicas clásicas: qué clase de cosa es lo que se analiza; cuál es la categoría de mayor inclusividad que la contiene; de qué categoría se diferencia naciendo ambas del mismo concepto inclusor; qué la caracteriza, es decir qué hace de esa cosa lo que es y qué tipologías de esa cosa existen o se conocen.

Por último, se diseñó un formato de parcial como desempeño de síntesis que perseguía la integración y transferencia de los saberes comprendidos a situaciones prácticas que implicaran verdaderas situaciones problemáticas a resolver y que como cualquier otra propuesta de enseñanza, permitiera a los estudiantes tanto mostrar lo que saben, como ganar en mejores comprensiones. Se presentó con anterioridad a la instancia de examen parcial escrito y a través de aula virtual el documental “Luis F. Iglesias. El camino de un maestro” y la matriz de evaluación² del mismo, para garantizar que los estudiantes conocieran con antelación qué quehaceres de escritura y qué procesos de pensamiento debían desarrollar, y que los tuvieran en cuenta al momento del estudio y del examen.

Posteriormente, los docentes escribieron devoluciones como retroalimentación a cada estudiante mediante el uso de dicha matriz de evaluación, registrando una posible calificación y explicitando datos cualitativos para fundamentar singularmente las conclusiones. En la clase posterior, los aprendices junto a la matriz evaluativa y su parcial, analizaron la resolución del mismo, realizando sus propios monitoreos acerca de cómo fueron sus desempeños en relación a las distintas consignas. Luego, en co-construcción y diálogo con los docentes, debatieron, argumentaron cualitativamente dichos desempeños, consensuando una calificación final.

Dicho proceso se trianguló proponiendo una devolución general y entrevistando a los estudiantes en relación a cómo la modalidad de parcial propuesta posibilitó o no la transferencia e integración de conocimientos que se estudiaron teóricamente. Además, se explicitó nuevamente el objetivo de vivenciar la evaluación como instancia de aprendizaje que garantice mayor comprensión de los tópicos abordados. Es decir, se propone pensar en lo aprendido y en los caminos que favorecieron o no dichos aprendizajes.

Matriz para evaluar desempeño de síntesis del parcial nº1.

Visionado de documental: El camino de un maestro. Luis Iglesias

Escala de valoración (Cuadro 1)

	Insuficiente	Relativamente Aceptable	Aceptable	Óptimo (logro ideal)
--	---------------------	------------------------------------	------------------	---------------------------------

² Cuadro 1. Matriz para evaluar desempeño de síntesis del parcial nº1.

<p>Contenido curricular de bloque I y bloque II.</p>	<p>No relaciona los tópicos, no infiere ni establece transferencias y argumentos en relación a los contenidos.</p>	<p>Relaciona escasamente los tópicos, los infiere del documental, establece escasas transferencias y argumentos e integra pocos conocimientos a los ya existentes.</p>	<p>Relaciona los tópicos, los infiere del documental, establece algunas transferencias y argumentos e integra algunos conocimientos a los ya existentes. No obstante, no logra realizar todas las integraciones que se desprenden de las preguntas problematizadoras.</p>	<p>Relaciona correctamente los tópicos, los infiere de la película, transfiere y argumenta e integra los nuevos conocimientos a los ya existentes, logrando realizar todas o la mayoría de las integraciones que se desprenden de las preguntas problematizadoras.</p>
<p>Aspectos formales del desempeño: Coherencia y comunicación</p>	<p>No ejemplifica con diálogos del documental o lo hace de manera incorrecta.</p>	<p>Escasos y/o erróneos ejemplos de diálogos del documental o citas de algunos fragmentos importantes del mismo.</p>	<p>Ejemplifica en algunos casos con diálogos o fragmentos del documental importantes.</p>	<p>Puede ejemplificar en modo exhaustivo o con mayor especificidad, retomando diálogos o fragmentos</p>

ca-ción				del documental de relevancia.
Fuente s de informa-ción	No aporta datos relevantes del visionado, demuestra escaso conocimiento del documental y no puede vincularlo o realizar un esfuerzo de teorización posterior.	Utiliza el conocimiento general que tiene de la película pero escasamente lo vincula a los conceptos de los bloques evaluados.	Aprovecha los apuntes de clase, de las presentaciones, los marcos teóricos estudiados y denota un visionado de la película más profundo.	Excelente aprovechamiento del material de clase, de las presentaciones, de los de la bibliografía obligatoria y de otros espacios curriculares para vincularlo con un profundo conocimiento de la película visionada.
Escritura	Sin cohesión, con falta de ortografía, incoherente. No respeta el lenguaje técnico.	Relativamente cohesionado, con algunas faltas de ortografía. Utiliza incipiente lenguaje técnico.	Con cohesión textual, sin falta de ortografía, completo.	Con cohesión textual, sin falta de ortografía, completo. Logra un texto original, con adecuado uso de la

				normativa sobre citas y diálogos.
--	--	--	--	-----------------------------------

4. Resultados alcanzados y/o esperados.

De esta forma, se muestra cómo el diseño de desempeños de comprensión y de recursos didácticos que permiten organizar tanto las tareas a realizar como los medios de comunicación que sostendrán una propuesta de retroalimentación a los procesos de los estudiantes. Mientras que estos encuentran en los desempeños un camino posible de mostrar y construir comprensión, el docente articula a estos los medios didácticos para acompañar sistemáticamente este recorrido, realizando devoluciones que proponen modos de mejorar dichos desempeños, ya sea durante el desarrollo de las clases o por los medios virtuales antes nombrados.

En el caso de la formación de formadores, como es el de nuestra cátedra, resulta doblemente significativo ya que mediante “fuerzas culturales” (Perkins, 1997) como la modelización estamos mostrando otro camino posible, instalando nuevas huellas en las experiencias formativas de los futuros docentes en relación a modos innovadores de evaluación en comparación con sus marcas autobiográficas escolares.

Dichas formas de evaluación, no por innovadoras son menos programadas y pensadas, todo lo contrario, estarían explicitando por anticipado y de manera clara criterios de evaluación que superando la vaguedad y la improvisación, constituyen para el estudiante, no sólo un pasaje de acreditación de conocimientos, sino una forma más de tomar conciencia de sus propios aprendizajes comprensivos.

Las nuevas huellas en las experiencias formativas de los futuros docentes pudimos escudriñarlas a partir de las entrevistas y grabaciones realizadas a posteriori del uso de matrices para co-construir, entre autoevaluación y evaluación, un acercamiento a las construcciones realizadas.

Los estudiantes, que al principio sólo estaban interesados en conocer la calificación final y para los que el significado de una instancia de evaluación parcial universitaria

estaba asociada a la acreditación y promoción de las asignaturas, ampliaron su perspectiva acerca de la importancia de la evaluación en su propio proceso de comprensión.

En relación a la pregunta ¿Qué aporta el uso de la matriz en la evaluación y autoevaluación? podemos dar cuenta de las primeras aproximaciones realizadas en este proyecto de investigación:

Algunos manifestaron: *“[es la] primera vez que se hace un análisis profundo de una evaluación propia, ya que siempre la nota [por calificación] queda ahí y no se realiza nada con eso”*

La mayoría de los estudiantes afirma que conocer con antelación los criterios evaluativos con matrices de evaluación permite autoevaluar cómo se está resolviendo las consignas durante el proceso de elaboración y *“saber en que poner mayor atención en las actividades”*.

Una de las estudiantes, manifiesta que según su propio recorrido, no le resulta tan necesario basarse en una matriz de evaluación para tomar conciencia de sus propios desempeños, aunque sí le parece valioso que se le expliciten los criterios de evaluación con antelación. La discusión central gira en torno a que aparentemente para la estudiante sería clara la forma de llegar a una evaluación “justa” aun sin uso de tantas precisiones como las que se designan en las matrices. Estos comentarios dan cuenta de la honestidad con la que los estudiantes se animan a debatir y dar su punto de vista en el aula universitaria inclusiva, aunque este pueda no acordar con lo propuesto desde el equipo de cátedra.

También permite poner en conflicto nuestros supuestos teóricos, y nos ayuda a plantearnos nuevas preguntas de investigación-acción, como por ejemplo:

¿De qué manera podemos mostrar a los estudiantes que los procesos de evaluación - acompañados de apreciaciones, valoraciones y calificaciones- se prestan a apreciaciones vagas cuando los resultados se encuentran en zonas intermedias de resolución?

¿Qué tipos de desempeños de comprensión pueden poner en conflicto cognitivo a los futuros docentes para que pueda pensar en procesos de evaluación que no contradigan la buena enseñanza? ¿Cómo hacer pensar a los estudiantes en que no es tan evidente una forma de evaluación “justa”, es decir basada en la buena enseñanza si las apreciaciones se realizan desde apreciaciones vagas e imprecisas?

Por otro lado, todos los estudiantes participantes acuerdan que las consignas problemas propuestas como desempeños de comprensión en el parcial presentado, permiten integrar y transferir los conocimientos a situaciones reales educativas analizadas desde el visionado del documental. Afirman haber podido pensar lo estudiado.

En las devoluciones y confrontación de las valoraciones cualitativas de los docentes y la comparación con la propia autoevaluación del estudiante, muchos tienen una visión demasiado autocrítica de su desempeño, valorando el mismo casi siempre por debajo de las valoraciones del docente: *“me siento autoexigido, me parece que todo está mal”*. En algunos casos, fue necesario negociar significados en relación a la idea de logro ideal como como aproximaciones sucesivas mayormente acertadas al objeto, en el que se consideran los errores constructivos y no como un modelo externo *“completo y sin fallas”*. Por otro lado, la falta de experiencias anteriores en monitorear sus propios pensamientos a partir de la revisión de sus propios desempeños, llevó a valoraciones demasiado exigentes incluso con respecto al logro aceptable y/o ideal. Esto expresaron algunos en diálogo ante las devoluciones de los docentes.

Algunos estudiantes han podido considerar la matriz de evaluación como un instrumento propiciador de modos de estudio facilitadores de aprendizajes. Por ejemplo una de las estudiantes expresaba: *“Me sirvió antes del parcial y para saber cómo estudiar. Para sentirse segura al momento de relacionar la teoría con un video, antes que sólo reproducir. La matriz me ayudó a estar segura o cambiar lo que venía estudiando, como guía”*. Otra expresaba: *“... me sirvió para tener en cuenta los aspectos y hacer un resumen. Después, volvía y volvía [mientras estudiaba y resumía] para seguir con los criterios de evaluación. El programa y la matriz me sirvió para estudiar y focalizar”*. Algunos estudiantes manifiestan la posibilidad de utilizar estas matrices como modos de evaluación posibles en sus prácticas de enseñanza.

Uno de los estudiantes expresa que conocer de antemano la matriz de evaluación le permitió adecuar la forma de estudio y esto favoreció mayores comprensiones y mayor seguridad a la hora de resolver las situaciones problemáticas que se le presentaron en la instancia, focalizando en los objetivos del programa, ya que la matriz sólo especificaba los contenidos de los bloques evaluados. Analizando cómo podía servirle para estudiar la matriz evaluativa, se percató que cada tópico

generativo - incluido en los bloques desarrollados y a ser evaluados- poseían metas de comprensión que lo remitieron a retomarlas desde el programa de la cátedra. Conocer y tomar en cuenta las metas de comprensión, le permitió hacer foco en los conceptos más significativos, a la hora de abordar el estudio de una asignatura cuyos aportes teóricos son de amplia extensión y complejidad.

Los aportes de este estudiante, han permitido llevar adelante la revisión de la matriz de evaluación utilizada, surgiendo así la necesidad de incorporar a la misma las metas de comprensión, que posibilitarían a los aprendices utilizar dicha matriz como instrumento de estudio basado en esfuerzos metacognitivos que desafíen al estudiante a comprender aquellos aspectos que reconoce como inconsistentes en sus adquisiciones.

El hecho de explorar aspectos que deben modificarse o ser mejoradas en la matriz de evaluación, facilitó también que esto sea explicitado a los aprendices, mostrando que dicha matriz es una construcción que no debe considerarse cerrada o acabada. Estas, sólo tienen un sentido vinculado a la buena enseñanza, en tanto pueda estar abierta a la escucha de cómo esta ha facilitado comprensiones o no y cómo puede ser mejorada en relación a la retroalimentación con los estudiantes.

Así, como resultado de estas dinámicas de investigación-acción al interior del aula universitaria inclusiva, vamos instalando una cultura evaluativa que se basa en la evaluación diagnóstica continua y que tiene como meta mayor, la permanencia del estudiante universitario en las aulas. Una permanencia que garantice la genuina inclusión, en tanto no abone el pensamiento pobre, sino todo lo contrario, garantice procesos de involucramiento de los aprendices en aprendizajes de alta significatividad para su formación integral. Una inclusión del estudiante universitario basado en la buena enseñanza y en la evaluación como parte de la enseñanza para la comprensión.

5. Bibliografía

Camillonl, A. y otros. (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires.

Civarolo, M. M. (1996). *Apreciaciones en torno a los conceptos de diversidad, inclusividad y marginalidad académica*. Ponencia.

Danielson, C. Y Abrutyn, L. (1999). *Una introducción al uso de portfolios*. F.C.E., México.

- Gvirtz, S. Y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Aique, Bs. As.
- Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente*. Gedisa. Barcelona.
- Perkins, D. (1997). *Un aula para pensar*. Paidós. Buenos Aires.
- Pogré, Paula y Lombardi, G. (2004). *Escuelas que enseñan a pensar*. Papers Editores. Buenos Aires.
- Pozo Muncio, J. I (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata. Madrid.
- Stone Wiske, MARTHA. (compiladora) (1999). *La Enseñanza para la Comprensión*. Paidós. Buenos Aires.
- Tishman; S., Perkins, D., Jay, E. (1997) *Un aula para pensar: aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*. Aique. Buenos Aires.
- Tomlinson, C. A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Paidós. Buenos Aires.