

La comunicación para la comprensión del aprendizaje construido

Año
2018

Autora
Andreoni, Luisina

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

CITA SUGERIDA

Andreoni, L. (2018). *La comunicación para la comprensión del aprendizaje construido*. 20vo Congreso REDCOM. Primer congreso latinoamericano de comunicación de la UNVM. Comunicaciones, poderes y tecnologías: de territorios locales a territorios globales. Villa María: Universidad Nacional de Villa María



Título: “La comunicación para la comprensión del aprendizaje construido”.

Autora: ANDREONI Luisina

DNI: 32931671

Procedencia Institucional: UNSL, UCCuyo.

Mail: andreoniluisina@gmail.com

Mesa: 2-C

Formato: Ponencia - Experiencia pedagógica

Resumen

Este artículo, nace como reflexión en torno a una experiencia didáctica desarrollada en el nivel superior en la Licenciatura de Comunicación Visual y propone a la comunicación como herramienta clave para hacer visible el aprendizaje, y propiciar en los estudiantes un estado de comprensión del propio proceso construido.

La noción de espacio-aula se presenta complejo, configurado en base a las metas compartidas, los procesos de enseñanza y aprendizaje construidos y en torno a los vínculos entre los sujetos. La comunicación media todos estos procesos que se construyen en el aula, y define dinámicas entre docentes y estudiantes, y entre pares, para dar cuenta de los logros y los obstáculos en los procesos que se construyen en torno al conocimiento. La construcción conjunta de los trayectos de aprendizaje se hace visible, y se comprende sólo a través de la comunicación. El marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) brinda escenario para esta propuesta, y la noción de la comunicación como instancia de valoración a la vez consciente e inconsciente, hace lugar a la reflexión sobre cuáles son las formas más constructivas de comunicar la coevaluación, la heteroevaluación y la autoevaluación, definidas como instancias donde la comprensión del aprendizaje se torna visible.

Las múltiples dimensiones que definen a la comunicación como estrategia en los procesos de hacer visible el aprendizaje, ponen en juego los vínculos, las actitudes, y las reglas de comunicación. Así, la retroalimentación se presenta como un desafío, como un proceso de aprendizaje, y se da cuenta de ello a través de las situaciones construidas en torno a esta experiencia.

La socialización, se presenta como oportunidad de comunicación, de apertura que permite poner en común y dar lugar a nuevas construcciones de sentido sobre los saberes construidos, permitiendo resignificar las actitudes construidas en torno al aprendizaje.

Introducción

La comunicación en el micro espacio del aula propone vínculos, y hace visibles construcciones que si son democráticamente compartidas en el proceso, garantizan un estado de conciencia continua, facilita los procesos autónomos, y valora en relaciones horizontalizadas las construcciones de las decisiones en torno a la enseñanza , el aprendizaje, los medios y las evaluaciones.

La comunicación en el aula, proviene de diversas perspectivas: docentes, estudiantes sobre sus propios procesos, y sobre los procesos de los pares. Esta noción es clave para dar cuenta del papel que se le otorgó a la comunicación en esta experiencia.

Esta experiencia didáctico- pedagógica desarrollada en la cátedra de tipografía 4 editorial, de la carrera de Lic. en Diseño de Comunicación Visual en la Universidad Católica de Cuyo, San Luis, Argentina, se diseñó y se desarrolló con el objeto de construir un modelo de aprendizaje que logre, dar cuenta de forma procesual, de los modos diversos en que los estudiantes construyen su propio proceso.

La necesidad de promover un proceso de pensamiento común en el que todas las actividades, y contenidos didácticos de la asignatura contribuyan a hacer visible el aprendizaje construido se tornó clave para proponer procesos metacognitivos en los estudiantes que facilitara las instancias de reflexión y de aprendizaje sobre la forma en cómo se construyen los saberes.

Pero ¿cómo crear oportunidades para pensar y hacer visible el pensamiento de los estudiantes? ¿En qué medida este proceso metacognitivo contribuiría a la construcción de conocimientos específicos?

El aprendizaje, dice Perkins (1992) es una consecuencia del pensamiento. De este modo:

La retención, la comprensión y el uso activo del conocimiento surgen cuando el aprendiz se encuentra en experiencias de aprendizaje en las que piensa acerca de algo y piensa con lo que está aprendiendo (...) Lejos de creer que el pensamiento viene después del conocimiento, el conocimiento procede del pensamiento. A medida que pensamos acerca de y con el contenido que estamos aprendiendo es como realmente lo aprendemos. (Perkins, 1992, p.8 citado por Ritchart, Church y Morrison 2014).

Hacer visible el aprendizaje construido

Inicié esta experiencia esperando lograr que los estudiantes fueran conscientes de cómo aprendían y que procesos ponían en juego en cada actividad, cada respuesta, cada pregunta y cada evaluación, confiando en que esta nueva conciencia abonaría la construcción de nuevos conocimientos, cimentaría la construcción de nuevas formas de pensamiento.

El proceso de enseñar, pensado como una cantidad de contenidos, saberes disciplinares y una serie de estrategias didácticas que favorezcan su apropiación, da cuenta de una linealidad aséptica, y olvida reconocer el valor de las subjetividades en la formación de nuevos aprendizajes.

Enseñar a pensar, enseñar a comunicar, enseñar a cuestionar, enseñar a reflexionar, enseñar a evaluar, enseñar a enseñar se constituyeron en objetivos

claves para esta experiencia, donde los contenidos, y las actividades propuestas en torno a éstos, se definieron disparadores y canalizadores de momentos de comprensión sobre los procesos de aprendizaje.

Tornar visibles y tangibles aquellos procesos que ocurren en la intimidad de cada estudiante, ofrece la posibilidad de “involucrarlos con las ideas, pensar y aprender” (Ritchart, Church y Morrison 2014, p.66). De esta manera se comienza a reconocer el valor de construir otros aprendizajes en torno a los contenidos propuestos, y desmitificar al aprendizaje como la transmisión y memorización de lo que está en los libros.

Una encuesta realizada a los estudiantes que ya habían transitado esta asignatura durante el año lectivo anterior, arrojó respuestas muy diversas, pero con una coincidencia radical ante la pregunta ¿En qué momento crees que “te diste cuenta de que habías aprendido?”.

La mayoría de los estudiantes coincidieron en que el aprendizaje se había hecho visible en el momento en que comenzaron a estudiar para rendir examen final.

Estas respuestas definieron la necesidad de una búsqueda docente, de procurar estrategias que les permitiesen darse cuenta, durante el proceso, de los aprendizajes que iban construyendo. Si yo había sido capaz de construir hipótesis sobre las formas en que cada uno de mis estudiantes construía sus trayectos de aprendizaje y pensamiento, ¿cómo podía ser que ellos no pudiesen visibilizarlo y valorarlo?

Por tanto surgió un nuevo interrogante ¿qué están aprendiendo mis estudiantes sobre su aprendizaje?

Una buena enseñanza no sólo enseña contenidos, promueve actitudes hacia uno y hacia los otros, “desarrolla hábitos de la mente y las disposiciones del pensamiento que le servirán a los estudiantes como aprendices para su trabajo en el aula y en el futuro.”(Ritchart, Church y Morrison 2014, p.67)

Como formadora, me paré firmemente en la noción de que el Aprendizaje es un proceso, no lineal, que se construye con otros, que define sus propios tiempos y las especificidades que determinan las subjetividades y el contexto de cada estudiante.

Esta noción, fue la presentación inicial de la asignatura, una clarificación sobre qué era considerado aprendizaje en ese espacio aula determinado, sobre el valor que se le asignaba a las instancias de evaluación, como instancias formativas con fuerte iniciativa pedagógica y sobre el valor de la labor grupal en la definición de dinámicas de trabajo, reflexión y debate para construir el conocimiento. De esta forma surgieron cuatro dimensiones para la comprensión que estructuraron la programación didáctica de la Asignatura: **Contenidos, métodos, propósitos y comunicación.** (Pogré y Lombardi 2004, p.100-104)

La pregunta ¿Cuál es el aprendizaje más importante que deben construir en esta asignatura? entró en litigio con matrices previas en los estudiantes, pregunta que sólo tenía una respuesta y que definía la subordinación de los demás contenidos de la asignatura. “El aprendizaje más importante a construir es la sensibilidad tipográfica”. La definición de este propósito central, implicó un arduo proceso de reflexión docente, una meta de comprensión de un orden superior que sería visible sólo si el proceso de aprendizaje había sido reflexivamente construido.

De estas cuatro dimensiones destacaré, para este trabajo, la dimensión Comunicación, como forma de hacer visible el aprendizaje construido.

Más allá de la concepción de **aprendizaje como proceso** que el docente pueda defender, está en las formas en que promueva esas experiencias, la manera en cómo sus estudiantes definirán una concepción personal sobre el aprendizaje. Si en el orden de los discursos se define una concepción de proceso, y el en orden de las acciones se evalúa esos procesos como instancias acabadas parciales, se da un desfasaje, una incoherencia entre el decir y el hacer.

Lamentablemente, son las instancias de evaluación valorativas las que dan cuenta del estado del aprendizaje de un estudiante, así se puede entender que este aprendizajes es concebido por los estudiantes como una meta, como un objetivo a mediano o largo plazo.

Bajo esta concepción, el aprendizaje se torna visible, luego de haber transitado el proceso, cuando los saberes aprendidos deben ponerse en juego en diversos ámbitos de la vida profesional, o en los trayectos de finalización académica.

Sin embargo, la riqueza de poder hacer visibles los logros, los desafíos y las formas en que cada uno es sorteado, se constituye en una revelación para cada estudiante, cuando los interrogantes ¿Qué aprendo?, ¿Cómo aprendo? ¿Cómo y cuándo me di cuenta de que había aprendido? se constituyen verdaderos desafíos para resignificar las prácticas singulares. Esto a su vez, moldea un estado de constante atención a las metas que se plantean en el trayecto de aprendizaje.

Estos trayectos de aprendizaje nacidos de la construcción conjunta, docente-estudiante-pares, dan cuenta de los múltiples instrumentos y medios que desde la comunicación pueden construirse y facilitarse para fortalecer este estado de conciencia.

La comunicación como dimensión de la comprensión.

La comunicación, como herramienta de socialización por excelencia, da cuenta en este trabajo, que las reglas de la retroalimentación, los canales que las comunicaciones adopten y los espacios de reflexión y significación conjunta que se faciliten, se constituyen en valiosos recursos para hacer visible la comprensión del aprendizaje. A su vez que se tornan claros propósitos para este aprendizaje.

Poder nombrar y detectar el pensamiento es central, ya que la acción de nombrarlo, permite resignificarlo, revisarlo, ponerlo en debate, y aprender de él.

Nos volvemos más conscientes sobre nuestras formas de construir el aprendizaje y nos permite comunicar temores, desafíos, aprendizajes, logros, sugerencias e interrogantes, aprendizajes fundantes para una construcción respetuosa y empática de los vínculos enseñanza y aprendizaje, tanto entre pares, como entre docentes y estudiantes.

Las formas de comunicación, transparentan discursos, posicionamientos, actitudes ante el aprendizaje, que se constituyen en textos para el aprendizaje, tomando sentido cuando éstos se colocan en un contexto en que se constituyen elementos centrales.

Estas voces situadas, discursos del aprendizaje, definen experiencias, se constituyen en eslabones para la comprensión de lo aprendido. En esta dinámica,

múltiples instrumentos de comunicación andamiaron los vínculos, y abonaron actitudes de enseñanza para el aprendizaje en todas las direcciones.

La comunicación se incorpora en la programación didáctica de la asignatura como una estrategia didáctica fundamental, propiciando un clima constructivo en el aula con base en interrogantes que el docente proponía para instar a la reflexión, las respuestas y los nuevos interrogantes que nacían a partir de ellas y en torno a las comunicaciones que los estudiantes proponían en el seno de la labor grupal.

Coincido con Pogré y Lombardi cuando consideran que “las formas de comunicación implican desempeños que permiten al estudiante comunicar aquello que comprende” haciendo uso de los sistemas simbólicos, lenguajes y códigos del área específica, en este caso de la Tipografía. En este proceso se ponen en juego múltiples procesos de aprendizaje, aprender a comunicarlos, por ejemplo, configurarlo en torno a un destinatario, a un escenario específico, a reglas y posibles obstáculos que dificulten los procesos de retroalimentación.

Es posible decir, entonces, que “los desempeños propios de esta dimensión expresan la comprensión mediante el uso efectivo de sistemas simbólicos, el respeto por las reglas propias del género elegido para comunicar, y al tener en cuenta el contexto y la comunidad concreta a la cual se dirige”(Pogré y Lombardi 2004, p.102).

La comunicación, como construcción múltiple se tornó también clave para la formación de actitudes de socialización y empatía, jugando un rol fundamental en los procesos de evaluación y andamiando estos procesos que se propusieron desde la coevaluación, la heteroevaluación y la autoevaluación.

La comunicación en esta experiencia debió ser construida y pautada, comprendida, aprendida y puesta en juego en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta noción de la enseñanza y el aprendizaje como juego define códigos o reglas de actuación, como la participación de pares, la retroalimentación, la democratización de la evaluación y el hacer público lo que se espera que los estudiante aprendan, entre otros aspectos construyen un entorno de aprendizaje transparente, público, accesible entre docentes, estudiantes y entre pares.

En el Marco de la Enseñanza para la Comprensión, Perkins (2010) propone 7 principios para el aprendizaje pleno, de los cuales sólo recupero los dos que se definieron constitutivos para construir el marco teórico de esta experiencia.

Aprender del equipo...y de los otros equipos

El valor del aprendizaje continuo y nacido de la interacción conjunta con otras formas y experiencias en el espacio del aula, estructuran la posibilidad de aprender de los otros y lograr edificar nuevas estrategias para abordar los desafíos que se presenten en el proceso de aprendizaje. La comunicación de los logros y los obstáculos se torna clave en este aprendizaje mutuo, y la retroalimentación formal e informal, en conversatorios, rondas plenarias, reuniones entre pares se define modos claves si son trabajados desde reglas claras, como lo es la escalera de la retroalimentación.

Aprender el juego del aprendizaje.

Que los estudiantes comprendan que el aprendizaje es un proceso que se construye paulatinamente, y que puedan visualizar aquellos momentos en los que ese aprendizaje tiene lugar es vital para la Enseñanza para la Comprensión. Las instancias de comunicación son fundantes para el aprendizaje, los códigos, los canales, las distancias construyen aprendizajes.

Estos dos principios de Perkins definieron para esta experiencia pedagógico-didáctica, nociones claves: la coevaluación y la heteroevaluación como constructores de un conocimiento sobre los procesos de aprendizaje del propio estudiante y sobre las formas de enseñar y aprender de sus pares y docentes.

El aprendizaje de una buena comunicación entre pares.

Toda comunicación nace desde una intención, vehiculiza aspiraciones, posicionamientos ideológicos, consideraciones acerca de un yo y de las alteridades, define vínculos y propicia las retroalimentaciones. Toda comunicación en el marco de la educación, transparenta un momento de evaluación, del aprendizaje y de la enseñanza. Cada vez que la comunicación se construye en el microespacio del aula, está proyectando una instancia de valoración de los trayectos.

El aprendizaje, en el marco de esta experiencia, se construyó en torno a contenidos, a métodos, a propósitos, tornándose central y reveladora la comunicación como aprendizaje construido.

Esta instancia de comunicación de las evaluaciones entre pares, definió un desafío para el aprendizaje, que se instaló en la práctica como una estrategia didáctica promotora de un escenario de empatía y respeto por los tiempos y las formas de construcción de los aprendizajes de las singularidades.

La comunicación, transparentó aprendizajes que son rescatados por lo trascendental y reveladores que resultaron para todos los sujetos involucrados.

Múltiples formatos fueron adoptados para propiciar las comunicaciones interpersonales, la escrita mediante narrativa, la oral mediante la escalera de la retroalimentación, la socialización en plenario, y la escrita mediante matrices de evaluación o de cotejo.

La narrativa, como reveladora de reflexiones que son construidas en el seno de la intimidad del sujeto, presenta muchas fortalezas, permiten resignificar construcciones previas al aprendizaje, garantiza una sensibilización del sujeto ante su realidad, y define un estado de apertura que opera desde el orden de la emotividad. Una construcción narrativa, como instrumento para la autoevaluación, con base en la reflexión individual, requiere de la creación de un clima propicio para ser comunicado y reglas claras para la retroalimentación.

Todas estas fortalezas, hicieron que este instrumento, fuera el indicado para hacer visible el aprendizaje en múltiples oportunidades, y propició instancias de autoevaluación en torno a los procesos individuales.

La retroalimentación de los desempeños, la comunicación de los aprendizajes.

Sin retroalimentación no hay comunicación. Las comunicaciones en el aula, se suceden formales, informales, escritas orales, visuales e incluso gestuales, sin embargo, la comunicación constituye una instancia de visibilización de valoraciones, de evaluación.

La clave está en definir, cuáles son los momentos y las formas apropiadas de materializar la comunicación en función de los objetivos que se esperan alcanzar. Las evaluaciones de pares, pueden comunicarse informal o formalmente, escritas u orales. La primera, comunicada de manera informal, puede garantizar el diálogo horizontal entre pares, sin embargo puede perder impacto en cuanto se descontextualice, y de no poseer reglas puede suscitar diversas emociones o actitudes que no construyan aprendizaje.

La comunicación formal en las evaluaciones de pares, determina un juego donde cada uno debe respetar el rol que le fue asignado, como sujeto evaluador o como sujeto evaluado.

Para ello, es importante asegurarse que estas comunicaciones de las evaluaciones entre pares se suscriban a reglas de retroalimentación, que logren impactar de forma positiva en el aprendizaje, sosteniendo la posibilidad de que ambas voces, del que evalúa y del que es evaluado, se alcen para construir conjuntamente el aprendizaje.

Desde la signatura se propuso que todos los desempeños deberían ser evaluados en instancias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. "las valoraciones deben venir de diversas fuentes. El maestro no es el único que debe ofrecer información. Los estudiantes pueden dar retroalimentación y reflexionar sobre sus propios desempeños. El acudir a diferentes fuentes de retroalimentación, se convierte en un elemento clave para alcanzar sistemas ricos de valoración". (Wilson s/f)

En encuentros posteriores con los estudiantes, algunos reconocieron haberse sentido inicialmente incómodos en esa tarea de evaluar a sus compañeros de clase, pero que sin embargo como la tarea en torno a la evaluación se tornó cotidiana, comenzaron a sentirse más confiados tanto en los criterios que cada uno establecía para valorar los desempeños, como con la tarea de comunicarlo a sus pares.

Aprender la comunicación: la evaluación como marco formativo y democrático.

Evaluar implica un transporte entre aprender y valorar los aprendizajes de los demás, define la urgencia de revisar y ser críticos con los aprendizajes que se han construido individualmente y las capacidades de valorar y fundamentar los aciertos o desaciertos de otros en sus desempeños. Si no comprendo no puedo evaluar lo que otros comprenden.

La primera instancia de evaluación de pares, marcó el inicio de un trayecto, donde en múltiples oportunidades los sujetos aprendientes, se posicionarían en sujetos enseñantes, y los aprendizajes fueron múltiples en torno al doble rol asignado en el juego del aprendizaje.

La primera coevaluación, atendió los aprendizajes previos de los estudiantes, siendo especialmente importante en este marco de "la pedagogía de la

comprensión [ya que ésta] pone un énfasis especial en el reconocimiento de aquello que la persona trae como saber o conocimiento sobre algo” (Pogré y Lombardi, 2004, p.104), cuyos procesos y resultados permitieron dar cuenta de múltiples obstáculos, tanto para la construcción de criterios de evaluación como para las instancias de comunicación y aceptación de las evaluaciones. Los conocimientos previos, construidos y aprendidos, definen un primer nivel de comprensión para el estudiante y se expresa en “desempeños sostenidos por el conocimiento intuitivo; es un conocimiento no reflexivo, de sentido común y suele encerrar errores o estereotipos propios del medio” (Pogré y Lombardi, 2004, p.104). Es una comprensión ingenua, sobre lo que se cree haber aprendido.

En esta instancia no medió ninguna regla para la retroalimentación, y por ello, o por no saber qué se esperaba de ellos como evaluadores, se convirtió en una comunicación de los errores y los desaciertos. Abundaban las frases, “yo cambiaría”, “yo hubiera”, y su versión negativa “yo no hubiera”, que definieron la necesidad de revisar los modos de comunicación desde el respeto por los tiempos de aprendizaje, y la urgencia de incorporar ciertas reglas para la comunicación de los aciertos y los desaciertos en cada caso, que tendieran a la construcción y no a la destrucción.

Regularon los procesos de comunicación dos preguntas fundamentales realizadas a cada uno de los estudiantes involucrados, ¿cómo te sentiste con la evaluación que te hicieron? y ¿Qué crees que aportó a tu aprendizaje la evaluación de tu compañero?

Estos interrogantes, permitieron trabajar grupalmente la cuestión de la retroalimentación de la evaluación y definir las reglas de juego en torno a esta práctica. Cada estudiante tuvo voz y respondió abiertamente las preguntas, retroalimentado también las reglas que cada uno admitía para la comunicación de sus evaluaciones.

La comunicación empática como aprendizaje: la escalera de la retroalimentación en la coevaluación.

Ante esta situación, **la escalera de la retroalimentación** brindó un apoyo clave para construir una comunicación del pensamiento que garantizara la edificación de la autoestima

La

contribuir
Valoración
definiendo
valorar,
hacer
Este



de los sujetos.
escalera de la retroalimentación es una herramienta que puede a cultivar una cultura de la para la Comprensión, instancias para: aclarar, expresar inquietudes y sugerencias.
instrumento, nacido en el

marco de la Enseñanza para la Comprensión del Proyecto Zero [1] fue simplificado para el uso en la Asignatura y puesto en juego con mucho éxito en las retroalimentaciones de y entre los estudiantes, definiendo como tres escalones actitudes ante la evaluación de pares: **destaco-pregunto-sugiero**.

Figura 1. Escalera de la retroalimentación adaptada desde la Asignatura.

Al **destacar** un aspecto del desempeño de comprensión de un compañero, los estudiantes introdujeron una valoración constructiva, contribuyendo a la construcción de una cultura que apoya y reconoce la importancia de construir comprensión. “Cuando se hace énfasis en los puntos positivos, en las fortalezas, en aspectos interesantes y en los comentarios honestos del trabajo de otra persona, se crea un clima de confianza.” (Wilson s/f)

Las inquietudes que surgieron de la observación de los resultados del desempeño, tomaron forma de **preguntas**, ya que no pueden valorarse los desempeños si no se comprenden las decisiones que motivaron tal o cual acción. Las preocupaciones legítimas, o los desacuerdos pudieron ser expresados en algunos casos a través de preguntas legítimas, transparentando dudas e interrogantes, mientras que en otros se transparentaron juicios valorativos, no aconsejados.

El momento final de **sugerir**, modificaciones, o reflexiones, proporcionó, en algunos casos, estrategias constructivas para apoyar a los pares en el desarrollo de su comprensión. En otras coevaluaciones se hicieron visibles sugerencias con la fuerza de lo exhortativo. Esta última no es la acción que se espera propiciar, sino que es preferible como evaluador instalar la necesidad de revisión y reflexión.

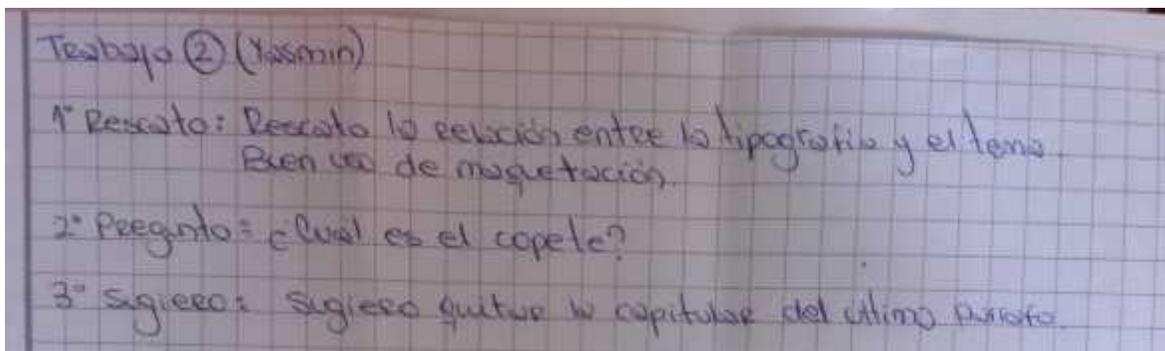


Figura 2. Coevaluación realizada al trabajo de Yasmín.

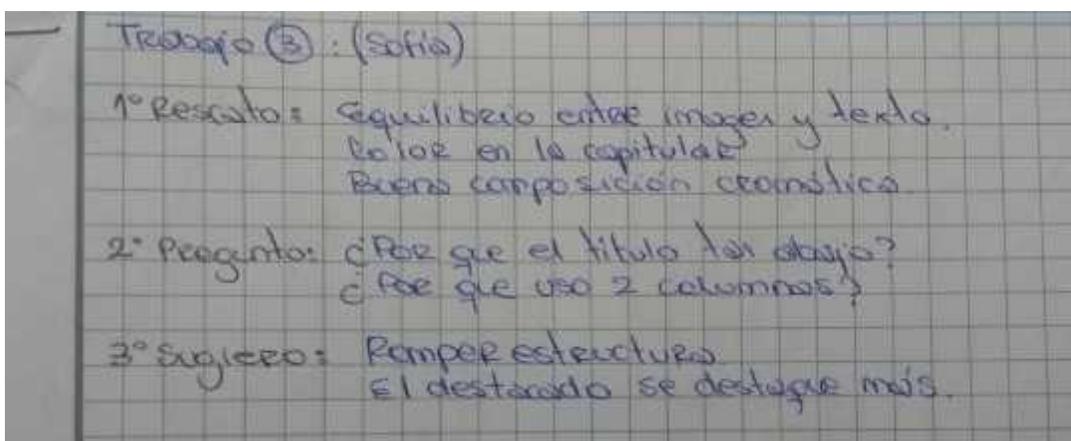


Figura 3. Coevaluación realizada al trabajo de Sofía.

En las figuras 2 y 3, se muestran dos casos de coevaluación realizadas en el marco de esta experiencia, donde en el escalón *Pregunto*, se muestran dos tipos de posicionamiento: en el primer caso se transparenta un legítimo interrogante, producto de una inquietud que ha surgido de la observación. En la figura 3, esta etapa pierde la función constructiva, en cuanto el sujeto evaluador, establece criterios individuales a priori de la evaluación donde se transparenta una valoración negativa de las decisiones. En este último caso, está exhortando al autor a defender, o a tomar posiciones en torno a su decisión, no a clarificar. De la aplicación de este instrumento surgieron cambios claves, que potenciaron los vínculos y definieron actitudes más receptivas ante las sugerencias. Los aspectos a destacar comenzaron a ser cada vez mayores en cantidad frente a las sugerencias, y se generaban espacios de consulta sobre los aspectos que no eran claros para los sujetos evaluadores.

La comunicación de la evaluación se tornó en un espacio de construcción, de sostén, de consulta, de apoyo, y de guía, para el aprendizaje de los sujetos. Construyeron un lenguaje para la comunicación inoculado por actitudes de apertura y aceptación de la diversidad. Cullen explica que la importancia de la coevaluación reside en “ver cómo la percepción externa, el habla y la

simbolización nos equipan para valorar la verdad y valorar la verdad es saber que nos podemos equivocar y la verdad puede cambiar” (Cullen, 1997, p.142)

La construcción de los criterios para la autoevaluación y la coevaluación.

Conforme se fueron complejizando los desempeños de comprensión, los niveles de calidad para evaluarlos se fueron tornando más complejos, desde criterios intuitivos individuales, hasta matrices de coevaluación con criterios individualmente definidos atravesando instancias de evaluación con matrices de criterios comunes co-construidas.

Las matrices de evaluación, analíticas les llama Goodrich Andrade (1999), constituyen grandes herramientas de valoración. Su construcción para la evaluación de los desempeño de aprendizaje implica un proceso de reflexión del docente acerca de cuáles son los niveles de calidad de los desempeños y los criterios para cada uno.

En esta experiencia, se construyeron múltiples matrices que servían de herramienta para la autoevaluación, la coevaluación y (en desempeños integradores, y examen final) para la heteroevaluación.

La construcción, la lectura y comprensión, y la utilización como herramienta para construir los desempeños de aprendizaje, materializado en actividades prácticas, en este caso, implican para el estudiante la puesta en juego de procesos “sofisticados de pensamiento”(Goodrich Andrade, 1999, p.1)

Las matrices, han definido en este escenario, dinámicas democráticas, donde los criterios de evaluación se tornan explícitos y se puede producir a partir de conocerlos, se convierten así en herramientas para la producción al mismo tiempo. Para el estudiante, conocer los criterios que le serán evaluados, permite que éste articule sus tareas en función de ellos.

Estas matrices presentan una estructura fundamental: criterios a evaluar y niveles de desempeño o “gradaciones de calidad” (Goodrich Andrade, 1999, p.2)

Estos niveles de calidad definen en qué estadio de dominio se encuentra el alumno para un criterio específico, o para lo que se espera que logre en un desempeño determinado. Se estructuran en esta propuesta en torno a múltiples formas, dependiendo de la forma de construcción de cada matriz.

La evaluación por matrices, definió tres estadios claves para el proceso de aprendizaje sobre esta herramienta de evaluación y la comunicación de los resultados: la construcción de los criterios, la evaluación a partir de los criterios, la adecuación a los criterios.

El desempeño integrador para el cual se construyó esta matriz de evaluación, se definió como escenario de una práctica de simulación profesional “Creación, diseño y Diagramación de una revista impresa”, donde el tema principal nacía del interrogante ¿Cómo se diseña una revista en la realidad profesional?

Las metas de comprensión, lo que se espera de los estudiantes en este proceso, dejan entrever las diferentes dimensiones desde las cuales se promovieron comprensiones sobre los aprendizajes:

¿Qué espero que ustedes comprendan?

¿Cuáles son las tareas asignadas a cada rol?

¿Qué actores se conjugan?

¿Cuál es la tarea del diseñador?

¿Qué decisiones deben tomarse?

¿En qué momento se diseña la estructura reticular?

¿Qué información se requiere para ello?

¿A qué público dirigirla?

¿Cuáles son las decisiones tipográficas que deben tomarse antes y durante el proyecto?

¿Cómo desempeñarse en un grupo de trabajo EDITORIAL?

¿Soy capaz de abordar un proyecto editorial con los saberes construidos?

¿De qué forma puedo conjugar todo lo construido en la asignatura para poder abordar este proyecto?

La comunicación de la evaluación fue el punto de partida para analizar las estrategias que se promovieron en la construcción del aprendizaje y su visibilidad. En función de este proceso, se les solicitó a los estudiantes de manera inicial la elaboración de criterios individuales para la evaluación de los desempeños de los pares mediante la técnica de *brainstorming*. Los criterios que la mayoría valoraba como imprescindibles para la evaluación fueron los que se constituyeron en recurso para la matriz.

En esta matriz, los estudiantes definieron evaluar los dominios de los desempeños en torno a categorías: no logrado, logrado, medianamente logrado y sobresaliente. La corrección que se definió en función de esta construcción, retomando los valores de la retroalimentación, se centra en la necesidad de trabajar los logros mayores inicialmente y los menos logrados al final, transparentando la noción, de que no existen los no logros, sino logros de bajo dominio. (Figura 4)

	NO LOGRADO	LOGRADO	MEDIANAMENTE LOGRADO	SOBRESALIENTE
Recursos variados para la separación de párrafos.				
Se entiende el orden de lectura?				
Buena lecturabilidad.				
Distribución creativa de la página.				
Información didáctica.				
Fiabilidad bibliográfica.				
Uso de la dimensión metalingüística del signo Tipográfico.				
Buena marcha.				
Innovación de la foliación.				
Uso de jerarquías en familias tipográficas.				
Existencia de blancos.				
Tipo y uso de grilla.				
Profundidad de contenido.				
Respeto de lineamientos.				
Utilización de buenas familias tipográficas para editorial.				

Figura 4. Matriz de coevaluación propuesta por el grupo de estudiantes para el desempeño integrador “Creación, diseño y Diagramación de una revista impresa”.

El resultado de cada evaluación era comunicado y conversado con el evaluado, instancia de la cual se desprendían nuevas comprensiones sobre los procesos de aprendizaje tanto en el sujeto evaluador como el evaluado. Los criterios taxativos impiden en primera instancia una construcción de nuevos aprendizajes, el evaluador debe oscilar entre categorías para poder valorar el desempeño en función de criterios. Esta característica de las matrices analíticas, se tuvo en cuenta al momento de regular el tipo de criterios a construir por los estudiantes, exhortándolos a que éstos fueran lo suficientemente específicos para poder ser visualizados como constructivos de mejoras en los desempeños de los pares. A su vez, estos criterios definían momentos de evaluación de mayor arbitrariedad y otros que se desprendían de lo tangible, visible, comprobable, criterios que tenían la particularidad de poder ser compartidos y consensuados sólo desde la observación.

Para este mismo desempeño de comprensión, se propuso para la heteroevaluación una matriz con criterios preestablecidos, que fue comunicada y explicada luego de la coevaluación, cuando ya no hay vuelta atrás. Esta matriz, no respetó la idea de constituirse en herramienta para visibilizar lo que el docente

espera del alumno y construir los desempeños a partir de estos criterios y sus niveles de valoración.

Esta decisión por parte del docente, persiguió una acción reflexiva en torno al valor de comunicar, por parte del docente y entre pares, lo que está en juego, hacer explícitas las reglas, para no jugar con desventaja. Se introdujo el valor de la construcción democrática de la evaluación, como momento formativo, no calificativo, no punitivo, sino generativo de nuevas comprensiones sobre el propio aprendizaje.

La evaluación de la comunicación

Fueron cuatro las dimensiones las que operaron en la evaluación de este desempeño específicamente, como se desarrolló anteriormente, sin embargo, recupero de la matriz proporcionada a los estudiantes (Figura 5), sólo la dimensión Comunicación, para poder hacer visibles lo que se esperaba de los estudiantes en la dimensión comunicativa.

Los niveles de dominio pretenden hacer visibles los desempeños que traducidos en acciones, pueden definirse obstáculos o desafíos para los estudiantes, de alguna forma previendo las dificultades que puedan presentarse en cada caso. La construcción de este tipo de matrices implica un conocimiento profundo sobre las fortalezas, y las debilidades del grupo específico de estudiantes, y de las metas de comprensión que se espera que construyan en torno a las dimensiones de la comprensión del aprendizaje: propósitos, contenidos, métodos y comunicación.

Definir los criterios de antemano permitirá valorar los niveles de dominio y comunicar las evaluaciones haciendo referencia a los niveles alcanzados en cada caso. Se torna una comunicación de la evaluación con fundamentos claros, en función de las reglas de juego conocidas por los sujetos.

La capacidad de comunicar y fundamentar las decisiones, la capacidad de evaluarse críticamente en torno a cómo se fue construyendo el propio proceso de aprendizaje, mostrar un aprendizaje en torno a la aceptación de las sugerencias de pares, comunicar evaluaciones de forma empática a su compañeros y dar cuenta del aprendizaje construido, son algunos de los criterios que se construyeron para esta heteroevaluación.

	DOMINIO SUPERIOR	DOMINIO INTERMEDIO	DOMINIO BÁSICO	DOMINIO INSUFICIENTE
	<p>Domina el uso de capitulares.</p> <p>Utiliza la tipografía como recurso formal y estético en los textos para enfatizar y diferenciar.</p>	<p>Domina el uso de capitulares.</p>	<p>Inconcluye y poco.</p>	<p>Epigráficas, una o dos líneas y no aplica como apoyo a las palabras en un momento para clarificar o resaltar palabras.</p> <p>Los títulos elegidos no responden a los temas de los textos.</p>
COMUNICACIÓN				
Defiende y fundamenta las propuestas propias.	<p>Fundamenta las sus propuestas argumentando desde los aspectos afectivos.</p> <p>Defiende sus acciones con soltura y debate sobre las mismas ante evaluaciones de pares.</p>	<p>Fundamenta sus propuestas y diferencias desde los aspectos afectivos.</p> <p>Defiende sus acciones con soltura.</p>	<p>Defiende y fundamenta las propuestas de sus compañeros y fundamenta sus decisiones.</p> <p>Aunque la evaluación se le dificulta defender todas sus decisiones.</p>	<p>No fundamenta las acciones que sustentan o fundamentan en el proyecto.</p> <p>Puede en las evaluaciones no pueda defenderlas.</p>
Se evalúa críticamente en su descripción.	<p>Se conoce a sí mismo, dificultades que se presentan y las mejoras que se han ido consiguiendo en torno al aprendizaje. Toma conciencia de sí mismo y una valoración crítica que reconoce sus puntos fuertes y comparte con el auditorio.</p>	<p>Se conoce a sí mismo, dificultades que se presentan y las comparte con el auditorio.</p>	<p>Se conoce a sí mismo, dificultades que se presentan, pero no se toma conciencia de sí mismo. Registra de la evaluación de sus compañeros para ella.</p>	<p>Se conoce a sí mismo, dificultades que se presentan, pero no se toma conciencia de sí mismo. No se dice nada porque los dice todos.</p>
Desarrolla evaluaciones profundas y las comunica respetuosamente.	<p>Evoluta aspectos cualitativos y cuantitativos (lectura, legibilidad, tipografía, blanco, innovación, las pruebas de lectura, etc.) y realiza una evaluación sobre los aspectos semánticos de la tipografía, y el diseño de la página.</p> <p>Comunica de forma respetuosa y empática, en eventos anteriores a sus compañeros.</p> <p>Se vale de los ejemplos de buena práctica para iniciar y recorre inicialmente los logros del compañero. Luego sugiere de forma puntualmente constructiva.</p>	<p>Evoluta aspectos cualitativos y cuantitativos (lectura, legibilidad, tipografía, blanco, innovación).</p> <p>Comunica de forma respetuosa y empática, las evaluaciones a sus compañeros.</p> <p>Se conoce a sí mismo y discute los puntos de mejoras y dificultades que aporta.</p>	<p>Evoluta aspectos cualitativos y cuantitativos (lectura, legibilidad, tipografía, blanco, innovación).</p> <p>No aporta mejoras y valores al compañero en su caso.</p> <p>No logra fundamentar razones de su evaluación.</p>	<p>Evoluta aspectos cualitativos y cuantitativos (lectura, legibilidad, tipografía, blanco, innovación).</p>
Formalidad y contenido de la entrega.	<p>La entrega es profesional. Formato adecuado (presentación de alta calidad, resolución).</p>	<p>La entrega es profesional. Formato adecuado (presentación de alta calidad, resolución, completa).</p>	<p>La entrega es profesional. Formato adecuado (presentación de alta calidad, resolución, completa).</p> <p>La entrega es profesional. Formato adecuado (presentación de alta calidad, resolución, completa).</p>	<p>La entrega es profesional. Formato adecuado (presentación de alta calidad, resolución, completa).</p> <p>La entrega es profesional. Formato adecuado (presentación de alta calidad, resolución, completa).</p>
Uso de términos específicos y técnicos.	<p>Uso de términos técnicos en sus definiciones, sus conclusiones y sus definiciones.</p> <p>Tiene un haber de su mundo en un momento de profundización de los términos.</p> <p>Aunque y de sus sugerencias constructivas.</p>	<p>Uso de términos técnicos en sus definiciones, sus conclusiones y sus definiciones.</p> <p>Tendencia a hacer comentarios de buen momento en un momento de profundización de los términos.</p>	<p>Uso de términos técnicos en sus definiciones, sus conclusiones y sus definiciones.</p> <p>Aunque y de sus sugerencias constructivas.</p>	<p>Uso de términos técnicos en sus definiciones, sus conclusiones y sus definiciones.</p> <p>Aunque y de sus sugerencias constructivas.</p>

Figura 5. Matriz de evaluación para la heteroevaluación del desempeño integrador "Creación, diseño y Diagramación de una revista impresa".

Comunicar la evaluación y evaluar la comunicación se definen dos polos de un mismo proceso, un vínculo de interdependencia donde ambas acciones cobran fundamental importancia para definir trayectos de aprendizaje sostenidos por el diálogo, el respeto, la labor en equipo y sobre todo la posibilidad de hacer visible ese proceso.

Es importante en el espacio aula y en la dinámica de clases, diseñar momentos de construcción reflexiva, de indagación, de evaluaciones que movilicen los conocimientos construidos y los que están en proceso, para poder re-conocerse en formas específicas de aprender, en modelos, en tiempos, pudiendo hacer visibles los obstáculos, los desafíos y las fortalezas que han hecho posibles el trayecto.

Hacer visible el aprendizaje implica hacer visible el aprendizaje que se ha construido, lo que se ha comprendido, eso que el estudiante es capaz de recordar y tenerlo siempre disponible en situaciones muy diversas. (Pogré y Lombardi, 2004)

La comunicación se torna huella de la comprensión, ya que la comprensión es un tipo de conocimiento que le permite al alumno, entre otras cosas:

realizar diversas actividades concretas, tales como explicar a otros eso que comprende, comunicarlo en diferentes contextos o a través de distinto códigos (...) argumentar acerca de su utilización o aplicación, expresarlo en más de un lenguaje y para más de un público (...) Pogré y Lombardi (2004, p.41)

Aún cuando esta experiencia ha definido algunos espacios de reflexión, se constituye en un verdadero desafío, continuar repensando la enseñanza y mantener siempre actual la construcción de estategias didácticas que logren echar luz a un gran interrogante compartido: ¿cómo promover la comprensión de los estudiantes? (Pogré y Lombardi, 2004)

Conclusiones

La labor grupal, mediada por la comunicación y la retroalimentación respetuosa, edifica, construye y define construcciones subjetivas en cuanto a lo un sujeto se considera capaz de abordar o incapaz.

Hacer permeables los procesos individuales, mediante las comunicaciones, contribuye a que éstos sean el resultado de múltiples procesos grupales, de la existencia de las relatividades dentro del aula, y de la importancia de la construcción de la autonomía desde los múltiples aportes al conocimiento personal.

La comunicación se definió para esta experiencia en un aprendizaje clave, dio cuenta de ser constitutivo de los procesos educativos y garantizó la transparencia

de todas las decisiones que dieron forma al proyecto didáctico-pedagógico que enmarcaba cada desafío y cada desempeño de comprensión.

La evaluación implica comunicación, porque ponerla entre dos miradas, implica democratizarla, co-construirla, generar espacios abiertos a los desacuerdos y fundamentar las valoraciones desde los procesos visibles construidos por cada estudiante.

Comunicar los logros, los desafíos, los obstáculos, retroalimentar los estados de incertidumbre, las decisiones, los pensamientos, definieron en esta experiencia un flujo de discursos y conversaciones que se hicieron texto en el contexto del aula. Mediante el lenguaje podemos hacer visibles las actitudes ante los procesos y los productos de los otros, y podemos definir nuestra actitud hacia las comunicaciones externas, de aceptación, escepticismo, resistencia o receptividad. Estas actitudes que se hacen visibles en la forma en cómo son comunicadas las evaluaciones entre pares, entre docente y estudiantes, son claves para definir la construcción de una conciencia sobre el propio aprendizaje. Define a su vez, los vínculos, las actitudes valorativas ante el propio proceso de aprendizaje y pone en duda los procesos construidos y las decisiones adoptadas. (Perkins y Tishman, 2011)

[1] El Proyecto Zero es un proyecto educativo creado en 1967 perteneciente a la Universidad de Harvard integrado por Howard Gardner, Nelson Goodman, David Perkins y un grupo de investigadores de temas educativos de la Escuela de Educación de Harvard, en Cambridge, Massachusetts, Estados Unidos.

Bibliografía

Cullen C. (1997) Crítica de las razones de educar. Buenos Aires. Paidós. P.142

Goodrich Andrade, H. (1999). Cuando la valoración es instrucción y la instrucción es valoración: Utilizando matrices analíticas para promover el pensamiento complejo y la comprensión. Hetland, L. y Veenema, S., The Project Zero Classroom: views on understanding. Proyecto Cero.

Perkins D. (2010) El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación. Buenos Aires, Paidós.

Perkins D. y Tishman (2011) El lenguaje del pensamiento en Educadores: Revista de renovación pedagógica, ISSN 0013-1113, Nº 236, 2011, p. 46-58

Pogré y Lombardi (2004) Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la comprensión (EpC) UN marco teórico para la acción. Buenos Aires. Papers

Ritchart, R., Church, M. Morrison, K. (2011) Making Thinking visible traducido al castellano (2014) Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes. Buenos Aires. Paidós

Wilson D. (s/f) La retroalimentación a través de la pirámide. Recuperado el 23 de septiembre de 2018 de <http://www.educoas.org/default2.aspx>