

## BREVE ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA AUDIOVISUAL EN EL CONTEXTO DE LA FACULTAD DE ARTES DURANTE EL ASPO

Amancio Daniel Morel - Camila Bejarano Petersen  
Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Artes

### Resumen

El siguiente trabajo se desprende de un proyecto más amplio enmarcado en la adscripción de la materia Guion 3 que se dicta en la Facultad de Artes, UNLP. El mismo se propone analizar el vínculo entre enseñanza de la escritura audiovisual - guion-, la educación en entornos virtuales (EVA) y la evaluación. Nos interesa un abordaje que vincule las prácticas concretas - experiencias surgidas en el ámbito de la Facultad de Artes de la UNLP durante el ASPO- con los usos posibles que favorece la mediación tecnológica, entendiendo a la evaluación como una instancia más de aprendizaje, abordada en términos de proceso -no sólo de resultados- e implicando instancias de autoevaluación y evaluación entre pares.

Palabras clave: Guion 3, evaluación, transposición didáctica, ASPO, arte

### Introducción

El siguiente trabajo se propone analizar los vínculos que se establecieron entre la cátedra Guion 3, que se dicta en la Facultad de Artes perteneciente a la UNLP, su entorno virtual y sus alumnos a partir de los métodos de evaluación que se llevaron a cabo para la acreditación de dicha materia entre los años 2020 y 2021 en el contexto del Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO).

En ese sentido es conveniente aclarar que existen distintos métodos de evaluación que pueden convivir y retroalimentarse en un mismo entorno. Algunas de estas perspectivas evaluativas, de acuerdo con Bertoni y Poggi (1994), pueden ser: **Diagnósticas**, que son aquellas que se basan en el reconocimiento de los conocimientos previos de los alumnos. **Formativas**, las cuales analizan y trabajan desde los procesos que lleva adelante cada alumno a lo largo del año lectivo en clase. Y, finalmente, **sumativa**, la cual se basa no tanto en los procesos o conocimientos previos sino en los resultados obtenidos (Bertoni y Poggi, T.: 1994).

Guion 3 crea una mixtura a partir de estas perspectivas evaluadoras. Al dividir su carga horaria de cuatro horas semanales, entre clases teóricas y prácticas, poniendo en constante diálogo estas instancias de aprendizaje. Un ejemplo de ello son los trabajos prácticos que se desarrollan a lo largo del año en el ámbito de las clases prácticas, que vinculan para su desarrollo nociones y saberes desarrollados en las clases teóricas, y que se traducen en un aprender no solo desde el hacer, sino también en el **juego metatextual** entre los textos que se desarrollan en las clases teóricas y la práctica. Como señala Lerner, el tipo de articulación entre lo desarrollado en las clases llamadas teóricas y las prácticas tiene efectos en el aprendizaje:

“El contenido no es independiente de la forma en que es presentado. La forma tiene significados que se agregan al contenido produciéndose una síntesis, un nuevo contenido” (Lerner, 1995: 3)

Es por esto que al mismo tiempo en que se puede analizar desde una categoría de diagnóstico, cuando recupera los conocimientos aprendidos en Guion 1 y Guion 2, se vuelve formativa en tanto esos conocimientos se suman a los adquiridos en Guion 3, mediante el análisis de los procesos individuales y grupales de los alumnos a lo largo del año lectivo. En menor medida se la podría analizar como sumativa porque esto es solo una consecuencia de las otras dos categorías antes mencionadas.

Teniendo en cuenta estas instancias evaluativas y trayendo al análisis lo vivido en los últimos dos años como consecuencia de la pandemia del coronavirus, podemos pensar que los entornos virtuales modificaron el vínculo entre alumnos y docentes, pero no así la metodología evaluativa, la cual debió adaptarse a un acontecimiento que no fue planeado ni previsto en el programa curricular. Fue así que el uso de los entornos de educación virtual (EVA) posibilitó una **expansión de las lógicas y prácticas formativas** de evaluación en la enseñanza de la escritura audiovisual. Por ejemplo, los trabajos prácticos que requerían del uso de foros para su resolución, los cuales permitían no solo el intercambio entre compañeros sino también una instancia de aprendizaje comunitaria, presentando una experiencia distinta en cuanto a los que se llevaban a cabo de modo presencial. Otro ejemplo, fue el uso de la plataforma Padlet que integraba un tema, como diálogos, e invitaba a los estudiantes a sumar sus aportes para el armado de un mapa de modos de decir.

A partir de las posibilidades con las que contaron alumnos y docentes para llevar a cabo esto, ya que no todos tenían el mismo acceso a internet y/o a la tecnología necesaria para poder llevar una cursada virtual de la mejor manera posible, se pensaron alternativas para garantizar el acceso. Por ejemplo, grabar las clases y colgarlas en el aula web de la materia para que pudieran verse de forma asincrónica. O bien, el uso de la plataforma Padlet -ya referida-, la cual permite expandir, a partir de sus diversas plantillas con formas de pizarras, el conocimiento mediante las intervenciones de los alumnos, como fue el trabajo que refiere a los diálogos en la comisión de Germán Cédola ó las guías de lectura especialmente elaboradas por adscriptes de la cátedra que sirven para entender el foco al cual apuntan los textos que forman parte de la bibliografía obligatoria de la materia.

Al mismo tiempo es conveniente remarcar que las distintas comisiones de prácticos, que habitan dentro de la materia, poseen en su concesión particularidades que hacen posible la diversidad y convivencia de múltiples intereses. Ya que tejen conocimientos compartidos con las clases teóricas, al mismo tiempo en el que se diferencian entre ellas a partir de los intereses propios de cada alumno y profesore. Como ejemplo de esto podemos nombrar la comisión de Ramiro Peri que gira en torno a los relatos fantásticos o la de Gustavo Provitina que pone el foco en los relatos de modalidad clásica. Cabe destacar que el trabajo en grupo a partir de la elección de un cuento posibilita un aprendizaje colectivo enmarcado en las particularidades antes mencionadas, porque al mismo tiempo, como señala Anijovich, permite no solo una retroalimentación constante sino también la construcción de la propia autonomía.

“Cuando pensamos en un alumno autónomo, imaginamos a alguien que dispone de competencias para enfrentar desafíos, resolver problemas e interactuar con otros. Nos interesa reflexionar sobre los aportes de la

autoevaluación y la evaluación entre pares pueden hacer al desarrollo de las capacidades del aprendizaje autónomo” (Anijovich, 2014: 140)

## Reflexiones finales

Pese a la complejidad del contexto, el espacio de Guion 3 ofreció alternativas de contacto y evaluación en las que se propició el enfoque formativo (Bertoni y Poggi, 2014), articulando instancias de encuentro con los materiales que facilitaban el acceso autorregulado. Sin embargo, en relación al retorno al espacio interpersonal, no mediado, que supone la postpandemia, esto no quiere decir que esas prácticas suplanten las clases presenciales. Sino que les dan *otro aire* que permite la convivencia entre dos modos de pensar la educación. En tal sentido, en la actualidad, 2022, la materia articula la presencialidad con el aula web en términos de aula expandida.

Por último, creo importante señalar que para analizar el vínculo entre los distintos métodos evaluativos que se dan hacia adentro de una cátedra en particular, sería necesario pensarlos en el ámbito institucional en el que estos se desempeñan. Por esto mismo creo conveniente analizar cómo se integran los distintos métodos de evaluación al espacio de la institución, lo cual serviría para prever sus propias implicancias, sistematización y posterior ajuste. La Universidad Nacional de La Plata permite desarrollar distintas metodologías de evaluación en una misma carrera e incluso en cátedras que en su correlatividad amplían un conocimiento particular, como lo son Guion 1, Guion 2, Guion 3 y Guion 4. En cuanto a esto último, mediante entrevistas realizadas a varies docentes de estas cuatro cátedras, se pudo poner en relación las distintas metodologías utilizadas para la acreditación de dichas materias. Lo cual fue variando de una cátedra a la otra a raíz de las propias características de cada cursada (desarrollo de trabajos prácticos, cantidad y conocimientos previos de los alumnos, etc.)

## Bibliografía

Anijovich, R. (2014) "Gestionar una escuela con aulas heterogeneas" Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ed. Paidós.

Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M. (1994). Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja. Buenos Aires, Kapelusz. CAP 1: "Los significados de la evaluación educativa: alternativas teóricas"

Dussel, I. (2006). Cap. 18. "Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente" en Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen. Editorial Manantial, Buenos Aires.

Eisner, E. (1972). Educar la visión artística. Buenos Aires, Paidós. Cap. 6: Construcción de currículos en la educación de arte: algunas expectativas esperanzadoras. y (1972). Educar la visión artística. Cap. 8. Buenos Aires, Paidós.

Lerner, D. (1995). El aprendizaje y la enseñanza de la matemática. Planteos actuales, Novedades Educativas N° 52. Bs As.