



Lic. Silvia Gabriela Vázquez

Psicopedagoga. Directora de la Cátedra de Responsabilidad Social Universitaria y la Diplomatura en Educación Superior (UdeMM). Sec. de Asuntos Académicos de la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación.

Enseñar y evaluar en la era digital ¿misión imposible?

Resumen

Las reflexiones que aparecen en el siguiente artículo se originan en la pregunta ¿Cómo enseñar y evaluar teniendo en cuenta los nuevos hábitos de estudio generados por la cultura digital? Cuando se hace referencia a la *evaluación* a lo largo del presente trabajo, se da por supuesto que se trata de un *proceso continuo*, que no se limita sólo al momento de “tomar examen”. El “Choice con argumentación múltiple” propuesto, en combinación con otros instrumentos, puede aplicarse en cualquier etapa de un curso, con el objetivo de mejorar tanto las estrategias de aprendizaje como las de enseñanza. *Palabras clave:* Evaluación - pensamiento visible - argumentación - empoderamiento encauzado

1. “Evaluación”: La amenaza de fracasar versus el desafío de aprender

“Evaluar es un término bien singular que puede expresar una cosa y su contrario: lo preciso y

lo aproximado, lo cuantitativo y lo cualitativo”

(Barlow M, 1992)

El concepto de evaluación –objeto de innumerables discusiones académicas– ha ido evolucionando en forma paralela a las distintas teorías acerca de la enseñanza y el aprendizaje, sin embargo persiste cierta “sospecha” a su alrededor. Cuando pregunté a personas de diferentes edades y profesiones cuáles eran las palabras que venían a su mente al escuchar hablar de evaluación, la gran mayoría asoció términos como: estrés, nerviosismo, ansiedad, angustia, miedo, temor, inseguridad, frustración e incertidumbre.

A su vez, conversando con profesores de escuelas medias descubrí que muchos consideran la tarea de enseñar y evaluar en la era digital casi como una misión imposible, en especial debido a la costumbre de los jóvenes a cambiar constantemente su foco de atención, a hallar respuestas a cualquier duda con un mínimo esfuerzo (navegar en internet) y a acumular información sin tomarse el trabajo

de relacionarla o reflexionar sobre la misma. Curiosamente, muchas de las expresiones que los entrevistados utilizaron, comunes en el ámbito educativo, guardan relación con el lenguaje que se usa en el campo de batalla: Apuntar, formar, dar de baja, desertar, ganar o perder.

¿Cuánto ha ganado quien aprueba una lección repitiendo lo leído en la pantalla de su computadora –como si se tratara de una certeza absoluta– sin siquiera hacerse algún planteo acerca de la confiabilidad del sitio en el que esa información ha sido buscada?

¿Cuánto ha ganado aquel que no se ha dejado obnubilar por el espejismo de “la respuesta única”, que ha realizado más de un recorrido y que –habiendo cometido varios errores previamente– logra elaborar una opinión personal acerca del tema a estudiar?

¿Podríamos decir que uno tuvo éxito y el otro ha fracasado? En ese caso ¿Cuál de ellos?

¿Quién ha alcanzado más protagonismo a lo largo del proceso de aprendizaje?

¿Necesita el mismo acompañamiento áulico uno y otro?

¿Qué instrumento de evaluación –con sus respectivos objetivos, consignas y criterios– resultaría más útil para apreciar sus avances?

¿Cuán importante es nuestro *feedback* –diferente para cada alumno– en su futuro desempeño?

Son numerosos los “éxitos” de estudiantes que se quedan con “la respuesta” encontrada en la web, dando cuenta de su eventual fracaso como seres pensantes.

También son muchos los aparentes “fracasos” de aquellos que han logrado capitalizar sus errores, aprendiendo de los mismos exitosamente y motivándose a continuar investigando.

En este sentido, las estrategias personalizadas de enseñanza y de aprendizaje favorecen dicha reflexión cotidianamente, contribuyendo al decrecimiento de lo que conocemos como “fracaso escolar”, así como su más indeseable consecuencia: el abandono prematuro de los estudios. Del mismo modo, tiene un inestimable valor el error, ya que nos permite, entre otras cosas, seleccionar el tipo de ayuda que cada educando necesita para alcanzar su “Zona de Desarrollo Potencial” (Vigotsky, 1993).

Cuando la evaluación es tomada como un simple trámite burocrático, algo que el docente debe llevar a cabo para cumplir con lo que se espera de él y que, en el otro extremo, el alumno también hace sólo por cumplir, pierde el sentido para ambos, porque el error es “tachado” y no se analiza.

Lo mismo ocurre cuando se le da una connotación de castigo al acto de evaluar y sus resultados se utilizan para etiquetar a los alumnos.

En no pocas oportunidades, la evaluación suele ser una especie de “monstruo” que se muestra como amenaza ¿quién no vivió alguna vez en carne propia eso de “saquen una hoja, prueba sorpresa por indisciplina”? Es en-

tonces cuando el miedo paraliza la creatividad.

Existen docentes que actúan como fiscalizadores, utilizando la evaluación como un mero trámite o requisito de control y desaprovechan la oportunidad de actuar como catalizadores. Un catalizador es una sustancia presente en una reacción química en contacto físico con los reactivos, que acelera, induce o propicia dicha reacción.

Los alumnos inmersos en la cultura digital, no conciben que un profesor se pare frente a ellos a recitar datos. Necesitan un docente catalizador: alguien que les permita desarrollar un proceso de transformación, convirtiéndolos en *prosumidores* (productores/usuarios) antes que en consumidores pasivos y que, lejos de hacerles reproches ante un eventual error, les brinde confianza o aliento.

Cada vez que un educando se equivoca en la escuela nos da la oportunidad de ayudarlo a significar el proceso que terminó en error como fracaso o como éxito. Lo mismo ocurre cuando los docentes nos equivocamos. Cuando un alumno no consigue aprender del error, fracasamos como educadores y como sociedad.

Según el diccionario, errar es “no acertar” y “no cumplir con lo que se debe”. Me atrevo a pensar que tal vez el fracaso esté menos en el estudiante que no acierta “la respuesta de un multiple choice tradicional” que en nosotros, cuando en lugar de *cumplir con lo que debemos* –estimularlos a establecer nuevas conexiones o crear, como personas únicas– los percibimos como miembros del colectivo “alumnado”, un grupo engañosamente homogéneo.

Afortunadamente existe una alternativa: considerar la evaluación como un auténtico desafío y una posibilidad para aprender juntos, docentes y estudiantes.

2. Discusión: Del Múltiple Choice al “Choice con argumentación múltiple”

Uno de los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes para adaptarse a estos tiempos de atención breve y respuesta abreviada (*sólo pulsando una tecla*) es el Múltiple Choice Digital.

Curiosamente uno de los instrumentos de evaluación más temidos por los estudiantes es también el Múltiple Choice. Según sus dichos textuales: “es tramposo”, “puede incluir preguntas capciosas”, “hay que memorizar mucho”.

En el otro extremo, muchos profesores lo descartan porque sostienen que, entre otras desventajas: “juega mucho el azar”, “los alumnos se copian entre ellos o marcan las respuestas al azar, sin pensar”, “el resultado depende de la suerte más que del estudio”.

Como todo instrumento, el múltiple choice posee ventajas y desventajas, tanto para quien lo construye o corrige (el docente) como para quien debe resolverlo (el alumno). No obstante, las limitaciones que se le suelen adjudicar, no están asociadas a “lo digital” sino al modo de redactarlo. Por otra parte, en algunos casos, el problema se debe a una falta de coherencia entre la modalidad de enseñanza y la modalidad de evaluación.

2.2. Principales dificultades que solemos encontrar en los “Choice”

- Se intenta medir un objetivo para el cual el ítem no está bien diseñado.
- Se usa un vocabulario innecesariamente complejo.
- El enunciado y los ítems no están correctamente separados.
- Contiene pistas que dejan en evidencia la respuesta correcta.

- El texto del enunciado (o pregunta) es demasiado extenso o poco claro.
- El enunciado o los distractores agregan información irrelevante.
- Los ítems difieren exageradamente en su longitud.
- Los ítems aparecen escritos en forma negativa.
- Los distractores están escritos de modo ambiguo.
- Los distractores se basan en el uso de “nunca, sólo y siempre”.
- Se abusa del ítem: “Todos los anteriores” o “Ninguno de los anteriores”.
- La respuesta correcta es extraída textualmente del libro.

El instrumento alternativo de evaluación que se propone en este artículo combina el Múltiple Choice con actividades que apuntan a promover el pensamiento crítico-creativo y a hacer visible el pensamiento, bajo el nombre de “*Choice con argumentación múltiple*” (C.H.A.M.).

2.3.1. La propuesta: *Choice con argumentación múltiple*

“Me despierto de madrugada y me abalanzo sobre un cuaderno (...) para apuntar las ideas que se me ocurren para mejorar mis clases. Si logro emocionarlos, les haré pensar”

(Lewin W., 2012)

Walter Lewin (profesor de física en el MIT) subraya que cuando alguien aprende su vida se llena de sentido y nos recuerda que esa importante razón justifica nuestro esfuerzo al preparar las clases, teniendo como principal objetivo que los alumnos *se hagan preguntas*.

Un instrumento de evaluación permite aprender, cuando lleva a los estu-

diantes –y luego al docente– a hacerse sus propias preguntas, no sólo a responder de modo automático las que ve impresas en la hoja o le formulan oralmente.

Evaluar basándonos en criterios claros y establecidos con anticipación aleja la connotación de amenaza o “trámite” y nos acerca a la de desafío, tanto para el alumno como para el docente.

El C.H.A.M. propuesto se utiliza en combinación con otras actividades que buscan promover el pensamiento crítico-creativo y consiste en un Múltiple Choice (elaborado de acuerdo a determinados criterios que se detallan más adelante) en el que el estudiante debe desarrollar la opción elegida, estableciendo relaciones con contenidos vistos en otras asignaturas y explicar las distintas razones por las cuales no ha seleccionado las tres restantes.

En este instrumento de evaluación lo importante no es tanto cuál de las opciones se marca sino el modo en que se fundamenta la elección, las conexiones que se establecen entre los conceptos, la crítica constructiva que se hace de los mismos y los aportes personales.

2.3.2. Algunos criterios para construir un C.H.A.M. y hacer visible el pensamiento

- Establecer “rutinas voluntarias” que permitan organizar el escenario para el desarrollo de la creatividad tanto durante las clases como en el momento de la evaluación final.
- Usar consignas breves, simples y claras.
- Convocar a los alumnos a: abstraer, interpretar, reflexionar, analizar situaciones y comunicar resultados con vocabulario apropiado.

- Incluir sólo la información necesaria para la resolución del ejercicio en el texto del cuerpo principal.
- Evitar el abuso de datos porque –como afirma Herrán (2002)– se corre el riesgo de “apenas dejar espacio al alumno desde el que pueda reconocer que en la enseñanza-aprendizaje desarrollada tiene algo que decir o hacer”.
- En caso de acompañar el texto ofrecido con gráficos y/o ilustraciones, evaluar su utilidad previamente.
- Optar por un vocabulario y un nivel de dificultad adecuado a las particularidades de los estudiantes.
- Utilizar distractores similares en longitud, estructura gramatical y complejidad.
- Solicitar por escrito las razones por las cuales no han sido seleccionadas las respuestas dejadas de lado al marcar *una* como correcta.
- Incentivar el establecimiento de relaciones entre conceptos específicos de la asignatura que se está evaluando y los contenidos aprendidos en otros cursos.
- Invitar a los estudiantes a dar su visión acerca de determinados temas (argumentando su opinión) y a ejemplificar lo estudiado a partir de situaciones cotidianas o noticias de actualidad.
- Estimular la utilización de cuadros o mapas conceptuales que muestren cómo se llegó a determinada conclusión.
- Complementar las respuestas del choice con argumentaciones escritas y orales.
- Organizar debates grupales (una vez finalizado el choice con argumentación múltiple) a partir de las consignas que hayan presentado mayores

dificultades, en el que cada uno explique el camino que lo llevó a elegir determinada respuesta y escuche a sus compañeros.

- Proponer (como trabajo domiciliario) que cada alumno elija uno de los temas para investigar o profundizar y al término de una semana presente sus conclusiones de un modo creativo, pudiendo recurrir a la música, la plástica, la fotografía, la literatura, etc.

2.3.3. *Las principales ventajas del uso del C.H.A.M. son*

Permite evaluar:

- La comprensión.
- La reflexión personal crítica.
- La aplicación práctica (a partir de ejemplos).
- La integración de conceptos.
- El pensamiento lateral o creativo.
- Las diferentes inteligencias (Gardner).

3. Enseñar y evaluar en la Escuela Media en la era digital: el arte de crear dificultades progresivas

“El profesor debería actuar como un instructor de salto en alto. Diariamente sube un poco la cuerda que marca el récord, cada día propone una dificultad nueva, pero que esté a la altura de los alumnos, siempre basándose en resultados anteriores. Así la pedagogía (...) es un método de crear dificultades progresivas”
(Oliveira L. Lauro, 1989)

Algunos profesores que utilizan las TIC con el objetivo de optimizar la enseñanza no observan mejoras concretas en el rendimiento de los adolescentes.

Tal vez porque aún no han comprendido que si bien los instrumentos digitales son dispositivos útiles, no garantizan, por sí mismos, los aprendizajes, como tampoco los garantizaba el uso de tiza y el pizarrón. Es fundamental la apropiación que cada alumno hace en el vínculo con el docente, auxiliado o no por dicha tecnología.

Según una investigación reciente acerca de la participación de los escolares en sus clases, se ha descubierto que sólo formulan una pregunta cada 10 horas.

Es posible que esa curiosidad –al parecer perdida– haya sido satisfecha por Google o algún otro buscador de Internet antes de llegar al aula.

Frente a esta realidad, los docentes, necesitamos utilizar estrategias de aprendizaje activo que –lejos de limitarnos a hablar o escribir en el pizarrón esperando que “nos copien”– nos permitan propiciar el cuestionamiento, el intercambio y la crítica a partir de las TIC.

Los adolescentes que hoy asisten a las escuelas son “nativos digitales”. Saben que cualquiera sea su duda siempre hallarán información al respecto con un simple ¡click! de su mouse.

Sin embargo, como advierte Roberto Rosler (2011), una máquina brinda contenidos pero “no puede dar valores éticos, no puede dar ejemplos (...) no les puede enseñar a pensar ni a razonar”.

Es nuestra responsabilidad como docentes cumplir esa función desde un abordaje personalizado.

Esto supone una tarea ardua, compleja, pero apasionante:

- Acompañarlos en el interminable camino de aprender, brindándoles una formación integral.
- Tener en cuenta el consejo de “no encerrarse en una lógica del conocimiento en detrimento de una lógica del aprendizaje” (Perrenoud, 2008).

– Apuntar a las cinco mentalidades para afrontar los retos del siglo XXI, de las que nos ha hablado Howard Gardner (2008): “Disciplinada, sintetizadora, creativa, respetuosa y ética”.

– Atrevernos a poner en tela de juicio nuestras propias nociones y aquello que –a simple vista– aparece como “obvio”...

– Hacer un buen uso (no “abuso”) de las TIC.

Nicholas Carr (2012) sostiene que así como pierden fuerza los músculos del brazo de un obrero que cambia su pala por una excavadora, también se debilita nuestra mente cuando automatizamos su trabajo en búsqueda de eficiencia.

Eso ocurre con el “abuso” de las TIC, cuando un estudiante plantea, por ejemplo ¿para qué estudiar algo que puedo *googlear* cada vez que lo necesite?

Como sugiere Fullan (2013) el acceso a nuevos recursos educativos no garantiza su aprovechamiento en las prácticas de enseñanza, sino que resulta imprescindible acompañar a los docentes para que a su vez orienten a sus alumnos en la construcción de conocimiento, distinguiendo lo valioso en medio de la sobreabundancia de información.

Información que el estudiante debe aprender a localizar, evaluar y utilizar eficazmente para resolver problemas, tomar decisiones y comunicarlas. Por eso en algunos centros de educación superior se ha comenzado a evaluar como competencia la “gestión de la información”, definida en el año 2000 por la American Library Association (A.L.A.) a partir de cinco normas básicas:

- Determinar el alcance de la información requerida.

- Acceder a la información necesaria con eficacia y eficiencia.
- Evaluar sus fuentes de forma crítica.
- Utilizar la información eficazmente para cumplir un propósito específico.
- Comprender los aspectos económicos, legales y sociales del uso de la información, utilizándola de forma ética.

Las TIC no deben ser utilizadas indiscriminadamente, por el contrario nos corresponde “interrogarlas doblemente –como a los métodos pedagógicos– bajo el ángulo de su eficacia didáctica y bajo el de la determinación ética que lleva consigo” (Meirieu, 2001:134-135).

Las TIC necesitan planes de estudios, profesores, contenidos, objetivos, actividades, métodos, recursos y estrategias de evaluación apropiadas.

El adolescente de la era digital es muy distinto al de otras generaciones. Sus tiempos, su vocabulario, su modo de hablar, su capacidad para concentrarse en varias tareas al mismo tiempo, sus ritmos y hábitos de estudio son otros. Están acostumbrados a la velocidad, la flexibilidad, la movilidad, la interconexión, lo “multitasking”...

Sin embargo, la urgencia de innovar para utilizar medios que nos acerquen a ellos y sus necesidades no debe llevarnos a utilizar las TIC sin criterios que ameriten dicha decisión.

Enseñar y evaluar en la escuela media en la era digital no consiste simplemente en colocar una PC u otro dispositivo frente a los alumnos, para que usen facebook o twitter como lo harían en sus casas. Implica guiarlos en la selección y comprensión de aquello que encuentran en la web, creándoles nuevos conflictos cognitivos, entendiendo dicho proceso de aprendizaje como el conjunto de estrategias o procedimientos que un sujeto lleva a cabo intencionalmente para aprender.

4. La evaluación como “ocasión” para aprender: Más propuestas

“La ocasión abre el tiempo, lo fisura, dando lugar a que allí se construya sentido, se fabrique mundo, que es algo imprescindible para el humano” (Graciela Montes, 1998)

Si bien todos sabemos que aprender no es reproducir, algunos estudiantes de escuela secundaria manifiestan que sus profesores les solicitan meras reproducciones de lo escuchado en clase –o lo leído en el hogar– en la instancia de evaluación. Otras veces denuncian que no se les explicita cuáles serán los criterios de corrección, dejando en sus manos, la decisión acerca de cuáles de los contenidos serán considerados como los más importantes. En esos casos, los estudiantes suelen “repetir” aquello que les fue “transmitido” en el aula. Un profesor centrado exclusivamente en la transmisión se vuelve un generador de copias idénticas.

Los jóvenes suelen tener un buen dominio de las TIC, sin embargo, en el momento de utilizarlas para evaluarlos es fundamental que el docente explicita: ¿qué se espera que logre el alumno?

Si la expectativa es que *dominen* determinado tema no alcanzará con la repetición mecánica de un texto. Hará falta incrementar y mejorar la calidad de las conexiones entre el nuevo conocimiento, la experiencia y los conocimientos previos disciplinarios e interdisciplinarios.

Según Beas y otros (2001) citados por Valenzuela (2008) es posible observar que un estudiante *domina un tópico* cuando puede:

- Dar explicaciones.

- Mostrar evidencias y ejemplos.
- Establecer analogías.
- Generalizar.
- Aplicar a situaciones nuevas.
- Representar ese conocimiento en forma diferente.
- Utilizarlo para resolver problemas cotidianos.
- Establecer relaciones inusuales entre contenidos.

Mientras las evaluaciones sigan centrándose en la memorización mecánica y en la repetición de datos, como sucede en el Multiple Choice tradicional, el uso de las TIC quedará como un hecho anecdótico o una acción cosmética, sin un sentido para el alumno ni para el docente.

Hace falta un cambio en las creencias acerca del lugar del alumno, del profesor y de la circulación del saber ¡no alcanza sólo con incluir las TIC! Las TIC son instrumentos de apoyo, no el centro de la estrategia de enseñanza.

Si los jóvenes de la era digital están acostumbrados a los cambios constantes, habrá que pensar con ellos en el futuro ¿a qué resultados debería llegar? (*Prospectiva*).

Luego “regresar al presente” y analizar juntos qué se debería modificar desde ambas partes –en el modo de enseñar o de aprender– para que efectivamente se alcance ese resultado. En estos casos el docente funciona como un *tutor prospectivo* que construye un *escenario futuro deseable* conjuntamente con el estudiante y lo ayuda a corregir lo necesario para lograr dicho objetivo.

No basta con colocar una nota o calificación. Para adquirir una gradual autonomía en sus aprendizajes, los alumnos necesitan un feedback inmediato que incluya explicaciones, fundamentos y consejos para progresar. Podríamos definir el proceso que lleva a cabo el docente cuando evalúa

de este modo –acompañando, pero siempre tendiendo al protagonismo del alumno– como *empoderamiento encauzado* (Vázquez, 2012). El profesor encauza u orienta los esfuerzos del aprendiente hacia el logro de los resultados buscados, brindándole criterios y devoluciones adecuadas para que adquiera cada vez más poder sobre su propio proceso de aprendizaje, *encauzando, sin encausar...*

Otro instrumento muy recomendable para hacer visible el pensamiento y que tanto el aprendizaje como la evaluación tengan “sentido” es el “Portfolio”, ya que documenta el aprendizaje del alumno de acuerdo a objetivos curriculares específicos. (Danielson y Abrutyn, 1999:8)

El término “pensamiento visible” pertenece a Ritchart, R., Church, M., y Morrison, K. (2014) quienes a su vez lo toman de Perkins (Proyecto Cero, Universidad de Harvard). Se trata de un enfoque flexible y sistemático basado en evidencia que busca integrar el desarrollo del pensamiento de los estudiantes con el contenido educativo de las asignaturas a través de la metacognición y las rutinas de pensamiento.

Uno de los requisitos para que el profesor –en este caso en su rol de tutor prospectivo– logre que los estudiantes muestren cómo piensan (promoviendo *empowerment en ellos*), es que sea capaz de *encauzar* sin tentarse con *encausar*. Es decir, que se desempeñe como guía o *co-pensador*, sin caer en la cómoda tentación de convertirse en una especie de juez que *encausa* (acusa, persigue, señala, inculpa) y castiga al alumno a través de una simple calificación cuantitativa que nada dice acerca de cómo mejorar.

¿Cuáles podrían ser los criterios para que un instrumento de evaluación resulte eficaz con quienes están acostumbrados a vivir en una cultura digital?

Quizás ofrecer consignas claras, favorecer la reflexión, la articulación entre conceptos, la aplicación de los mismos, la opinión bien argumentada, la aceptación de las divergencias y el trabajo colaborativo. También hacer visible el pensamiento, brindando un feedback personalizado e inmediato. A los estudiantes no les interesa (o no debería interesarles) tanto saber su *nota*, como comprender en qué se equivocaron, qué otros modos existen para resolverlo y cómo podrían obtener mejores resultados la próxima vez.

Para hacer visible el pensamiento de los estudiantes (y el nuestro, como docentes) podemos recurrir a tres acciones tan simples como fundamentales: cuestionar, escuchar y documentar. Aunque, tal vez el verbo esencial aquí sea *compartir*. No se trata de actividades aisladas individuales sino de lo que Edelstein y Daniels (basándose en Vigotsky) llaman “sistema de actividad”. Es decir, una red compleja que involucra relaciones colectivas y procesos interactivos en los que tanto las acciones individuales como las grupales pueden considerarse en un análisis relativamente independiente entre sí, pero sólo se pueden llegar a comprender cuando se interpretan en relación con sistemas de actividad más amplios.

Los adolescentes necesitan profesores que consideren absurdo pedir que “les presten” más atención que a las TIC y prefieran *invertir su propia atención en ellos* para que ese interés se construya de a poco.

Necesitan docentes comprometidos, que se autoevalúen, además de evaluarlos a ellos, con el objetivo –como sugiere Valdés (2000)– de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad labo-

ral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con ellos.

Profesores que no sólo enseñen, sino que mantengan vivo su rol de aprendientes a lo largo de la vida y que además de usar recursos tecnológicos, compartan sus clases con *vocación*, es decir, *pasión*. Ese entusiasmo que se *contagia* de inmediato y que a su vez previene el tan temido bostezo.

Docentes que generen pensamiento crítico, participación activa, aprendizajes a partir del error, la puesta en juego de las múltiples inteligencias, el uso del hemisferio derecho y el fortalecimiento de la *resiliencia*, esa capacidad para afrontar adversidades y construir sobre ellas.

Es nuestra responsabilidad convertir cada clase y cada momento de evaluación en una “ocasión” para construir un mundo de sentido junto con nuestros estudiantes, tomando dicho proceso como *acto de invención compartida...*

5. Palabras finales: Aprender del colibrí...

Para que evaluar no sea una misión imposible, podemos aprender del colibrí, único pájaro capaz de volar en todas las direcciones. Un docente que acepta esta *misión* como *posible* observa qué le pasa al alumno de adelante, del costado o del fondo y genera espacios de diálogo con ellos. Como el colibrí, se convierte en un acróbata que vuela incluso de cabeza con tal de llegar a cada alumno, reconociéndolo como un ser único.

El colibrí nunca se posa en las flores, sino que permanece aleteando en el aire. El docente que hace una apropiación pedagógica de las TIC, sabe cómo acompañar sin asfixiar, orientar cediendo gradualmente la responsabilidad (empoderamiento encauzado),

sobrevolando el aula por si lo necesitan, ofreciendo libertad, sin prohibiciones innecesarias que puedan coartar la creatividad.

Entre los depredadores del colibrí, se encuentran los ratones y los cuervos, esos otros pájaros que se asocian al “mal agüero”. En las aulas tampoco falta algún que otro agorero que presagia destinos trágicos para la educación, mientras aburre a sus alumnos reproduciendo lo leído en su librito de siempre y deposita la culpa de todos los problemas en el ratón o mouse, los teclados, las pantallas...

El colibrí es el único pájaro capaz de volar hacia atrás, es decir, de volver. Un docente con vocación, vuelve sobre sus propios pasos para autoevaluarse, corregir sus errores e intentar otra vez –animándose a lo nuevo– porque en esta época de cambios, el futuro pertenece a los que continúan aprendiendo y como dice Eric Hoffer “Los que *ya aprendieron*, se encuentran preparados para vivir en un mundo que ya no existe”.

Entonces ¿Cómo enseñar y evaluar teniendo en cuenta los nuevos hábitos de estudio generados por la cultura digital?

Tal vez, en este desafío, puedan darnos una mano o mejor dicho, un par de alas, los diminutos y coloridos colibríes...

Bibliografía consultada

Alarcón J.G. (2012) *Competencias pedagógicas. Autoevaluación docente*. Ed. Magisterio.

Bendersky, Betina (2005) “Evaluación de aprendizajes: entre el discurso y la práctica”. En: XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología, Bs. As.: UBA.

Bertoni, A.; Poggi, M. y Teobaldo, M. (1999) *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Bs. As: Kapeluz

Bonvecchio de Aruani, M-Magionni B. (colab.) (2012) *Evaluación de los aprendizajes*. Noveduc.

Burbules Nicholas -Callister Thomas (2008) *Educación: Riesgos y promesas de las Nuevas Tecnologías de la Información*, Granica.

Camilioni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Maté, M. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Bs. As: Paidós.

Danielson Ch. y Abrutyn L. (1999) *Una introducción al uso del portafolios en el aula*. Argentina: Fondo de Cultura Económica

Domínguez Fernández, G. (2000) *Evaluación y educación: modelos y propuestas*. Bs. As. Fundec.

Dussel, Inés (2012) VI Foro Latinoamericano de Educación. *TIC y Educación: Aprender y Enseñar en la Cultura Digital*. Fundación Santillana, Buenos Aires.

Dussel, Inés - Quevedo, Luis (2011), VI Foro Latinoamericano de Educación; *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. 1ª ed. Buenos Aires: Santillana

Elichiry, N. (1997) *Apuntes críticos para una mirada Psicológica de la evaluación Educativa*. En: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año VI, N°11.

Feldman, D. (1999) *Ayudar a enseñar*. Bs. As: Aique.

González C.-Anijovich Rebeca (2012). *Evaluar para aprender*. Bs.As.: Aique.

Lewin, W (2012) *Por amor a la física*. Bs.As.: Debate.

Lugo M.T (2013) Ciclo de debates académicos “Tecnologías y educación” (IIPE-UNESCO) Bs.As.

Meirieu, Philippe (2013) *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*, Ministerio de Educación de la República Argentina.

Perrenoud, Ph. (1984) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata

Ritchart, R, Church, M, Morrison, K. (2014) *Hacer visible el pensamiento*. Paidós.

Santos Guerra, M. A. (2000) “Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica”. En: Boggino, N. y Avendaño, F. (Comp.). *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Bs. As.: Ediciones Homo-Sapiens.

Santos Guerra, M. A. (1996) *Evaluación Educativa*. Bs. As: Editorial Magisterio Del Río de La Plata

Sverdlick, Ingrid (2012) *¿Qué hay de nuevo en la evaluación educativa? Políticas y prácticas en la evaluación de docentes y alumnos*. Noveduc.

Valdés Veloz (2000) *Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente*. México.

Valenzuela, J. (2008). Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Vázquez, S.G (2012) Diseñando la formación docente. Trabajo presentado para acreditar el Curso de Posgrado *Enfoque basado en aptitudes* (UCA).

www.educaweb.com/noticia/2012/09/03/exitos-fracasados-fracasos-exitosos-educacion-5698/

www.e-neurocapitalhumano.org/shop/detallenot.asp?notid=609