



LA EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS COMO INSTANCIA PRIVILEGIADA PARA INCENTIVAR LA REFLEXIÓN

LA EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS COMO INSTANCIA PRIVILEGIADA PARA INCENTIVAR LA REFLEXIÓN

Emilse Celina Pascual

Abstract:

Este artículo constituye el trabajo evaluativo final del Seminario “Evaluación de la Prácticas”, en el marco de la “Diplomatura en Estudios Avanzados en Prácticas de Acompañamiento a la Formación”- Universidad Nacional de Rosario

Introducción

Este artículo se organiza en varios apartados; a cada uno lo introduciré con una historieta de Mafalda de Quino (Joaquín Salvador Lavado), como disparador de la temática a abordar. A mi entender, estas historietas ayudarán a ilustrar el camino a recorrer. Si bien no reflejan exactamente situaciones de docentes practicantes, permiten visualizar comportamientos que se suscitan en momentos evaluativos, bajo la lupa del humor. A su vez, cada apartado terminará con preguntas o inquietudes que se fueron suscitando en mi persona al terminar los encuentros o bien, al ir realizando el presente trabajo.

Siguiendo con la consigna que propone pensar todo el recorrido realizado en el seminario como una serie con diferentes apartados o temáticas intrínsecamente relacionadas, voy a partir del tema sobre el que rondó el primer

encuentro: ¿cómo concebimos la evaluación? ¿qué concepciones subyacen aún? ¿cómo se posiciona el docente a la hora de evaluar?

En el segundo episodio me centraré en la importancia del establecimiento de criterios a la hora de evaluar y a su repercusión en la autovaloración del estudiante. En el tercer y cuarto episodio abordaré las cuestiones relativas a la retroalimentación de las prácticas y al concepto de “comunidades de prácticas”, como lugares propicios para suscitar la reflexión sobre las mismas.

Todo el trabajo será escrito en primera persona del singular, debido a la interpelación que me ha provocado esta temática particularmente durante mi carrera universitaria y que me sigue provocando en la actualidad como docente.

Episodio uno: nuevos vocablos, viejas prácticas



Abstract

En este primer apartado abordaré el arraigo de concepciones de evaluación centradas en la medición y en la repetición de patrones o formas de actuación, que resisten a pesar de la evolución de estudios e investigaciones relativos a la temática.

Palabras clave: evaluación - medición - resistencia al cambio - posicionamientos docentes.

“La evaluación ha demostrado ser una práctica pegajosa, resistente al cambio e inmune a la innovación” (Mc Arthur, 2019, p.12). Escogí esta frase

extremadamente ilustrativa del tema que nos ocupa, para iniciar el trabajo de este seminario, debido a un cuestionamiento que atraviesa mis prácticas docentes y que inevitablemente atravesó el recorrido del cursado de esta diplomatura y específicamente, de este módulo.

Una pregunta que siempre me ha suscitado la evaluación y que resurgió en estas clases es: ¿por qué uno de los componentes del proceso de enseñanza/aprendizaje como lo es la evaluación, es el más resistente al cambio? ¿por qué aún se sigue considerando el “apéndice” del proceso y no un elemento fundamental que debería atravesar al mismo? Quizás podemos encontrar algunos inicios de respuesta en la misma historia de la evaluación.

Alcaraz Salarirche (2015), en el recorrido histórico que realiza sobre este componente, distingue diversas etapas en la evolución del mismo. Es altamente significativo que la primera de dichas etapas, en la que la evaluación aparece fuertemente centrada en la medición y en la aplicación de técnicas, se prolongue por más de cuatro mil años. Cuestión esta última que me ayuda a entender el porqué del arraigo de esta concepción hasta nuestros días. A esta idea puede sumarse la cuestión de los posicionamientos personales del profesor a la hora de evaluar, que están influidos por diversas causas que generan errores, tal como lo expresa Camilloni (1989), en “Las apreciaciones personales del profesor”. Entre estas causas podemos señalar la información insuficiente, la primacía de la primera o última impresión, la proyección, entre otras.

Por lo anteriormente dicho, en este primer episodio, desearía centrarme en la capacidad del evaluador para poder concebir al proceso de evaluación como un proceso de investigación que arroja datos e información para mejorar las prácticas, sin caer en el extremo de una evaluación desprovista de criterios o en un “como sí” que obviamente no contribuye al proceso de aprendizaje de los alumnos ni a su propia formación como docente.

En el caso de la historieta con la que elijo comenzar este apartado, se

puede observar a una docente empeñada en que la estudiante pueda repetir la respuesta por ella esperada, y que no parte de los conocimientos previos para evaluar el aprendizaje realizado. Rescato una frase de Camilloni que me parece significativa en este punto: “Un buen evaluador no se improvisa. La experiencia docente le ayuda a afinar sus juicios y a distinguir lo que hay de original en las expresiones de cada estudiante” (Camilloni, 1989, p. 14).

En el momento de anotar aquellas expectativas iniciales, este primer encuentro me había suscitado la idea de cuestionar mis propias prácticas. Por lo que, ya concluyendo el primer episodio, retomo dos preguntas que realizó la profesora Placci en el encuentro sincrónico y que me interpellaron a pensar en mi propia práctica evaluativa:

¿Por qué miedo al error, si el error es fuente de aprendizaje? ¿Evaluamos la construcción del conocimiento o la declamación? (N. Placci, comunicación personal, 03 de septiembre de 2024) Rescato estas preguntas, realizando en primer lugar un proceso de introspección, debido a que en numerosas oportunidades me encuentro evaluando lo que como docente propuse en las clases y dejo poco margen a la elaboración personal que hacen los estudiantes a partir de ello. En cuanto a la evaluación de las prácticas docentes, que nos ocupan en esta diplomatura, las preguntas que me interpellan al terminar este primer episodio son: ¿qué “tipo” de docente espero ver en mis alumnos practicantes cuando los evalúo? ¿Realmente estoy buscando que desarrollen sus propias potencialidades o busco que repitan patrones de lo que considero está “bien” o de lo “que se espera” de un docente? ¿Propicio la creatividad solo verbalmente o realizo aportes a sus prácticas que los ayude a desplegarla?

Culmino este apartado y doy pie al próximo, con una cita de Brown y Glasner (2003):

Quizás uno de los cambios más significativos cuando se piensa en la evaluación es el reconocimiento de la necesidad de ser cuidadosos con

la forma en que se ejerce. Si se ejerce de modo que inhibe al individuo de realizar juicios sobre su propia actuación o si se ejerce de modo que lesione el sentido personal de autoplenuitud, entonces no es probable que los alumnos desarrollen la habilidad de pensar por sí mismos, o desarrollen confianza en su habilidad de aprender y en su habilidad de valorar lo que aprenden y que continúen aprendiendo cuando concluyen sus días de formación (p.78).

Ligado a lo anteriormente dicho, el próximo episodio se centrará en la figura del alumno y en cómo el proceso evaluativo influye en su percepción y autoestima.

Episodio dos: los criterios de evaluación y la autoevaluación del alumno, un vínculo en ocasiones olvidado



Abstract

En este apartado me centraré en la importancia del establecimiento de criterios a la hora de evaluar y en la repercusión de los mismos en la autovaloración que realizan los estudiantes en su proceso.

Palabra Clave: criterios de evaluación - orientación - autovaloración - autoestima

¿Qué criterios toma la docente de la historieta a la hora de evaluar? Es evidente que privilegia un conocimiento memorístico repetitivo. Y su valoración, al felicitar al alumno que logró repetir tal cual la lección, repercute sin duda en la autoestima de Felipe, como lo refleja Quino tan creativamente en su dibujo.

En este episodio, por lo tanto, voy a centrarme en primer lugar, en una temática que se trabajó en el segundo encuentro como lo es la necesidad de establecer pautas que orienten el proceso evaluativo, y, en segundo lugar, en el impacto de la evaluación en la autoestima de los estudiantes. Podemos vincular a ambos, debido a que, si establecemos criterios claros y precisos, tal como lo permiten las rúbricas o cualquier otro instrumento que los explicita, el impacto en la autovaloración del alumno y en su reflexión sobre sus logros y dificultades, va a ser positivo en el sentido de que lo va a invitar a revisar su propia actuación.

En el material “Evaluación basada en criterios: rúbricas y dianas” (2023) del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, se retoman los conceptos de Anijovich y González (2001), que expresan que la evaluación basada en criterios consiste en establecer ciertos parámetros preestablecidos para la valoración de un trabajo, desempeño o logro. A su vez, se mencionan los aportes de Camilloni (2004) que alude a la importancia de la claridad y precisión en la explicitación de estos criterios, detallando diversos niveles y calidades de desempeño que anticipan a los estudiantes lo que se espera de ellos. A su vez, dichos criterios se presentan en forma de diversos instrumentos, como puede ser, por ejemplo, una rúbrica.

El establecimiento de criterios permite a los docentes lograr una mayor profundidad en el análisis de los logros alcanzados por los estudiantes, y a los alumnos les brinda herramientas para que puedan valorar su propio proceso proporcionándoles “puntos de apoyo” en los cuales posicionarse para analizar en profundidad su desempeño.

En cuanto al segundo punto a abordar en este episodio ligado con el primero, me pareció interesante un aporte de McArthur (2019) que retoma una

cita de Boud (2014), que considero sumamente significativa para centrarme en los efectos que la evaluación provoca en los estudiantes: “la evaluación es probablemente la instancia modeladora más poderosa de lo que los estudiantes hacen y de cómo se ven a sí mismos” (p. 24). Y luego, retomando a Sambell et al (2013), hace hincapié en la estrecha relación entre evaluación y aprendizaje: evaluamos lo que valoramos en el aprendizaje. Si bien la temática de este episodio puede seguir ahondándose, dado la necesidad de continuar con este trabajo, culminaré con los interrogantes que me suscitó la clase en la que abordamos estas temáticas: al trabajar en la formación de futuros docentes, ¿qué tan explícitamente trabajo los criterios de evaluación que se tendrán en cuenta en las prácticas? ¿Logro concretizar estos criterios en indicadores claros para que los estudiantes sepan con anticipación lo que se espera de ellos?

Episodio tres: la repercusión de la retroalimentación y sus alcances inesperados



Abstract:

El tercer apartado girará en torno al concepto de retroalimentación como parte fundamental del proceso evaluativo y a la importancia moral de este proceso debido a la incidencia en la autoestima de los alumnos.

Palabras clave: retroalimentación - implicancia moral de la evaluación - autoestima.

¿Cuál es el punto central en el que confluyen la figura del docente y del alumno en el proceso evaluativo? Sin duda, es el feedback. Sin embargo, este proceso de retroalimentación, en cuantiosas oportunidades no surte el efecto deseado, tal como podemos evidenciar en la historieta que se coloca al inicio de este episodio.

Cuando se piensa en la retroalimentación, retomando las ideas de Jolly y Boud (2015), generalmente se suele centrar la atención en la figura del docente, y el feedback tal como expresan los autores citados, se vuelve “unidireccional”, con un sentido único y que en la mayoría de los casos no produce la implicación del alumno ni da la oportunidad de realizar nuevamente la tarea. “La tarea no se realizará de nuevo, cuentan con una única bala en la recámara y tras el disparo se les asignará una calificación”, (Jolly y Boud, 2015, p. 17). A esto se suma, que, si la calificación es negativa y si se utiliza un “lenguaje concluyente”, como expresan los mismos autores, deja al alumno “a la deriva”:

En otra parte llamamos la atención sobre la idea de que, con excesiva frecuencia, la información se redacta de forma que emplea un lenguaje “concluyente” o sentencioso y por lo tanto deja al sujeto de aprendizaje, efectivamente, sin ningún lugar adónde ir (Boud, 1995). Ese “vocabulario concluyente” (Rorty, 1989), describirá al trabajo como “bueno” o “malo” o usará frases como “No has entendido la idea” o “¡Excelente, bien hecho!” (Jolly y Boud, 2015, p. 34).

Ante esto, una de las ideas fuerza que me suscitó esta clase fue el hecho de movilizarme a pensar cómo el estudiante debería adquirir protagonismo en el momento de la retroalimentación. En palabras de la profesora Placci, “buscar cómo implicar a los estudiantes, que el estudiante se haga cargo de su propio proceso de aprendizaje” (N. Placci, comunicación personal, 17 de septiembre de 2024).

Siguiendo las ideas de la escalera de retroalimentación de Daniel Wilson, presentada, podemos cuestionar qué es lo que ocurre cuando un estudiante recibe una devolución tan escueta como se ve en la historieta, por ejemplo, como “bien”, mal” o incluso, sin ninguna valoración, como el tan conocido “visto”. Si volvemos a la historieta disparadora que ilustra una experiencia tan común de los estudiantes: ¿qué descripción recibe Manolito de su trabajo? ¿todo habrá sido negativo no hay nada que valorar? ¿qué propuestas se podrían haber realizado para que el niño mejore su producción? Sin duda que la devolución recibida en este caso evidencia un ejercicio de poder arbitrario sobre otra persona que cuenta con menos poder, retomando ideas de Jolly y Boud (2015).

Todo lo anteriormente dicho se puede vincular con el concepto abordado por McArthur de evaluación y justicia social:

La evaluación puede moldear o hacer añicos el sentido de autoestima de una persona y su lugar permanente en la sociedad.

¿Promueve la evaluación una sana autoestima, o denigra y disminuye el sentido del valor de las personas? ¿Establece equitativamente a todos los estudiantes que merecen tener carreras exitosas y los hace miembros de la sociedad? Las respuestas a estas preguntas son complejas y comprometidas (McArthur, 2019, p.22).

Para concluir con el análisis de este episodio, continuaré ahondando en las ideas de McArthur (2019) sobre la implicancia moral de la evaluación. El proceso evaluativo no tiene efectos solo en el presente, sino que su repercusión llega a elecciones futuras de los estudiantes. McArthur (2019) escoge una cita sumamente significativa de Boud (1995): “los estudiantes pueden, con dificultad, escapar de los efectos de la enseñanza deficiente, pero no pueden (por definición, si quieren graduarse) escapar de los efectos de una evaluación deficiente” (p. 35)

En definitiva, este episodio me hace replantear la toma de conciencia de los efectos que puede producir la evaluación. La cuestión moral que implica la

misma, es algo que muchas veces los educadores pasamos por alto pero que, sin embargo, es la consecuencia que perdura en el tiempo y que puede socavar la autoestima de una persona e incluso influir en sus decisiones académicas y laborales.

Vinculando todo lo anterior con mi lugar como docente de prácticas, puedo advertir que cuando estoy evaluando, también estoy enseñando a evaluar. Por lo tanto, debo ser cuidadosa en los modos de evaluación que presento a los estudiantes, futuros docentes que también serán evaluadores en un futuro no tan lejano.

*

Episodio cuatro: las comunidades de prácticas como lugares propicios para la reflexión



Abstract:

El último apartado tratará de las comunidades de prácticas como lugares significativos para realizar una autoevaluación y evaluación de la práctica de compañeros, de forma reflexiva y asumiendo una actitud comprometida con el proceso de aprendizaje.

Palabras clave: comunidades de prácticas - negociación de significados - identidad de participación

El último encuentro del presente seminario giró en torno a los diferentes dispositivos para evaluar la práctica, distinguiendo aquellos basados en las narraciones de aquellos basados en la interacción. En relación con la finalidad de este trabajo, no es mi intención aquí referirme específicamente a cada uno, pero sí me gustaría centrarme en el concepto “comunidades de prácticas” ya que considero que me ha aportado algunas orientaciones interesantes para trabajar con mis alumnos de talleres de docencia.

Wenger (2001) concibe a las comunidades de prácticas como aquellas resultantes de un aprendizaje colectivo que reflejan la búsqueda de un logro, pero al mismo tiempo, ciertas relaciones sociales que se van generando en esa

búsqueda.

El concepto de «práctica» connota hacer algo, pero no simplemente hacer algo en sí mismo y por sí mismo; es hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos. En este sentido, la práctica es siempre una práctica social (Wenger, 2001, p.71).

Wenger (2001), resalta también la importancia de que los estudiantes puedan participar en prácticas que sean realmente significativas y que dicha participación dé lugar a contribuciones en los mismos lugares que están valorando.

En el devenir de las prácticas docentes muchas veces, puedo percibir o análisis puramente descriptivos o juicios de valor bastante marcados, generalmente negativos, sin ningún sustento teórico o conocimiento profundo de la situación. Ligado a esto, Brew (2003) refiere a la importancia de que los estudiantes puedan identificar los criterios con los que se los evalúa para poder formular juicios basados en esos criterios. Además, alude al proceso de evaluación entre compañeros como una ayuda para centrarse en el proceso de aprendizaje y para que puedan implicarse en la discusión sobre las habilidades y competencias que son fundamentales en la docencia. Todo esto considero que puede propiciarse en una comunidad de prácticas.

Además, es importante señalar todos los elementos implícitos y explícitos que según Wenger (2001) confluyen en una práctica (lenguaje, instrumentos, documentos, lo que se dice y lo que se calla, los criterios que se especifican, entre otros). Resalto esta cuestión en la que se detiene el autor, debido a la complejidad que supone una situación de práctica, en la que deberíamos introducir a nuestros practicantes, para que puedan ir captando diferentes sentidos y significados que superen lo descriptivo. Agrego en relación con esto, una frase que me quedó resonando de esta lectura, debido a que muchas veces

atribuimos como docentes de prácticas, ciertos comportamientos de nuestros alumnos a la falta de sentido común. “El sentido común es sentido común sólo porque es un sentido que se tiene en común. Las comunidades de práctica son el contexto fundamental en el que podemos alcanzar un sentido común mediante el compromiso mutuo” (Wenger, 2001, p. 71).

Continuando con el desarrollo que hace Wenger (2001) es importante rescatar su idea de que si bien las prácticas en nuestro caso, prácticas docentes, poseen ciertas pautas ya establecidas, resignificar esas prácticas da lugar a una “experiencia de significado”, tal como lo plantea el autor. Y es ahí donde con la evaluación y la autoevaluación podemos propiciar que nuestros practicantes logren tal resignificación.

Emplearé el concepto de «negociación de significado» de una manera muy general para caracterizar el proceso por el que experimentamos el mundo y nuestro compromiso en él como algo significativo (Wenger, 2001, p. 77).

Esta negociación de significados, según el autor, si bien es constante en nuestra vida, se vuelve más manifiesto en actividades que nos interesan o que suponen un reto. “El significado no es preexistente, pero tampoco es simplemente inventado. El significado negociado es al mismo tiempo histórico y dinámico, contextual y único” (Wenger, 2001, p. 78). En esta construcción de significado, se pone en juego, la participación, entendida por Wenger (2001) como una afiliación a determinadas comunidades y que implica al mismo tiempo, un reconocimiento mutuo con otros miembros de esas comunidades, conformando una identidad compartida, una “identidad de participación”, como la denomina el autor. Y, por otro lado, la cosificación, a la que el autor define de la siguiente manera:

Emplearé el concepto de «cosificación» de una manera muy general para referirme al proceso de dar forma a nuestra experiencia produciendo objetos que plasman esta experiencia en una «cosa». Con ello creamos puntos de

enfoque en torno a los cuales se organiza la negociación de significado (Wenger, 2001, p.84).

Toda comunidad de práctica, según Wenger (2001), materializa instrumentos, símbolos, relatos, entre otros, “cosificando” de este modo algo de la práctica y a su vez, va modificando la propia experiencia en esa comunidad.

Por lo tanto, ya culminando este “episodio”, deseo detenerme en lo que generó en mí el ahondar en el significado de “comunidades de práctica”. Es importante hacer explícito lo que esperamos como docentes de prácticas y porqué lo esperamos, pero al mismo tiempo, construir ciertos significados con los estudiantes, para también impulsar la reflexión. Pensando por ejemplo en instrumentos elaborados por ellos como informes de observaciones, planillas de autovaloración de prácticas, narrativas pedagógicas, todos instrumentos que bien utilizados pueden resignificar la experiencia de prácticas principalmente en el momento de la evaluación de las mismas.

Elegí la historieta del inicio de este episodio ya que la protagonista alude, en forma graciosa, a la “soledad” de la docente. Lo traslado, en otro sentido, a la soledad en la que muchas veces nos sumimos los docentes por no compartir nuestras experiencias con otros colegas. Por lo tanto, mis interrogantes al culminar este episodio son: ¿cómo propicio que mis estudiantes reflexionen sobre sus prácticas, pero no en soledad, sino negociando significados con sus docentes de taller, sus co formadores y sus propios compañeros de prácticas para que la reflexión sobre las mismas supere lo meramente descriptivo y se constituyan verdaderas comunidades de aprendizaje?

*

Epílogo

Para comenzar con este apartado del trabajo, me parece importante aclarar que lo trabajado durante el seminario y lo sintetizado en esta entrega final, me ha suscitado diversos aspectos en los cuales seguir ahondando como docente de prácticas.

Como primer punto rescato la toma de conciencia de la importancia de no quedarme estancada en un mismo lugar, de estar atenta a no caer en una evaluación que se centre en esperar de los practicantes exactamente una copia fiel de lo que yo espero que sean, sino considerar sus aptitudes y competencias, pero teniendo siempre criterios de evaluación claros que los orienten y que también propicien desde mi lugar como docente de práctica, una evaluación lo más justa posible.

En relación con los criterios de evaluación antes mencionados, si bien en el instituto en el que me desempeño como docente de taller, acostumbramos a explicitar dichos criterios en los programas y en el reglamento de prácticas, el cursado de este seminario me permitió cuestionarme el trabajo que tanto yo como mis colegas hacemos de los mismos, dando por supuesto muchas veces que los practicantes tienen claridad sobre lo que se espera de ellos o bien, pueden vincular dichos criterios a situaciones de la práctica concreta. En relación con esto, fue un aporte interesante lo aludido por Wenger (2001) acerca del sentido común y de los significados que se van negociando en las comunidades de prácticas.

Para culminar, deseo aclarar, que si bien no fue una temática a la que aludí en este trabajo, las entregas realizadas en los seminarios cursados con anterioridad en la diplomatura habían girado en torno a la figura del co formador. Es inevitable no hacer un vínculo con esta figura que me interpela ya que considero que es clave en las prácticas docentes. Considero que atendiendo al concepto de Wenger (2001) de comunidades de prácticas, es fundamental pensar

el modo y arbitrar modalidades para que los coformadores puedan implicarse con seriedad en la evaluación de los practicantes recibiendo por supuesto las orientaciones necesarias por parte de los docentes del taller, para de este modo contribuir al desarrollo de prácticas verdaderamente reflexivas. Es mi intención centrarme en esta temática durante el cursado de la especialización que acabo de comenzar, tomando como insumo y punto de partida todo lo recabado y reflexionado en la diplomatura.

Bibliografía

- Brew, A. (2003). "La autoevaluación y la evaluación por los compañeros." En Brown y Glasner (Edit.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 179-191). Madrid: Narcea.
- Brown, S. y Glasner, Á. (edit.). (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Camilloni, A. (1989). *Las apreciaciones personales del profesor*. PFDC-Curso de Docencia Universitaria. Módulo 4: Programas de Enseñanza y Evaluación de aprendizajes (inédito).
- Camilloni, A. (2017). La movilización de procesos metacognitivos en la formación de los conocimientos de los profesores. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*. 4,4, 19-32.
- GCABA. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento. Gerencia Operativa de Currículum (2022). *Evaluación basada en criterios: rúbricas y dianas*. CABA: Ministerio de Educación.
- Jolly, B. y Boud, D. (2015). "El feedback por escrito. Para qué sirve y cómo podemos hacerlo bien." En Boud y Molloy (Coords.), *El feedback en educación superior y tradicional. Comprenderlo y hacerlo bien*. (pp. 131-152). España: Narcea Ediciones.
- McArthur, J. (2019). *La evaluación: una cuestión de justicia social. Perspectiva crítica y prácticas adecuadas*. Narcea Ediciones.
- Roig, H. (2013) "Evaluación preordenada y evaluación deliberativa: en busca de alternativas para la evaluación en la universidad". En M. Catalina Nosiglia (Comp.), *La evaluación universitaria*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Salariche, N. A. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 8 (1), 11-25.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de prácticas. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.