

TEORÍA DE L APRENDIZAJE 1

Autor: Lic. Gerardo Schroh

La Materia intenta ofrecer simple y sistemáticamente instrumentos conceptuales y metodológicos para el desarrollo del proceso de Enseñanza y Aprendizaje.

En este primer curso, tanto lo conceptual como metodológico, se desarrollará en forma general, sin profundizar en Corrientes Pedagógicas Contemporáneas, aunque un pantallazo de algunas de ellas nos dará la posibilidad de conocer diferentes aspectos de la realidad educativa. Buscaremos abordar aspectos generales y/o básicos que permitan unificar criterios al momento de organizar la enseñanza, desde la intención educativa del docente y su contexto, pasando por la valoración del sujeto que aprende o educando, y respondiendo a lo metodológico y evaluativo como herramientas insustituibles en el proceso de la enseñanza y aprendizaje.

Como objetivos nos propondremos:

- a- Comprender y reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje y sus componentes esenciales;
- b- Criterios básicos y generales de acción que faciliten la elaboración de una propuesta de enseñanza;
- c- Métodos o estrategias para pensar en una adaptación a situaciones específicas de enseñanza y aprendizaje en diferentes contextos,
- d- Marcos y criterios de evaluación.

Todas las personas enseñan “algo” a otros y pueden hacerlo aunque

sea de modo intuitivo, no todas se desempeñan como maestros, profesores o instructores.

El acto de enseñar ya no es sólo generalizado sino también especializado. Requiere de un ordenamiento y reglas básicas.
LA DIDÁCTICA O TEORÍA DE LA ENSEÑANZA

LA DIDÁCTICA CONSTITUYE UN CAMPO CUYA DEMARCACIÓN NO ES CLARA.

ACTÚA COMO RECEPTORA Y HEREDERA DE INFLUENCIAS Y RELACIONES CON OTRAS DISCIPLINAS: PSICOLOGÍA, ANTROPOLOGÍA, FILOSOFÍA, NEUROBIOLOGÍA, NEUROFISIOLOGÍA, LINGÜÍSTICA, SOCIOLOGÍA, INTELIGENCIA ARTIFICIAL, ETC...

BUSCA RESPONDER A PREGUNTAS COMO: ¿QUÉ ENSEÑAMOS? ¿CÓMO LO ENSEÑAMOS? ¿QUÉ DEBEMOS ENSEÑAR? ¿QUIENES Y CÓMO APRENDEN? ¿QUÉ DEBE SER Y HACER LA ESCUELA?

EN LA ACTUALIDAD LAS DISCIPLINAS SE HAN VUELTO PERMEABLES UNAS A LAS OTRAS LO QUE PERMITE EL INTERCAMBIO Y ESTUDIOS COMPARATIVOS PROPIOS Y EN CONJUNTO; APORTES QUE NO SE PUEDEN IGNORAR A LA HORA DE ESTUDIAR Y MEJORAR LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE.

EL CONOCIMIENTO ACTUAL Y SU PROGRESIVO DESARROLLO ES PRODUCTO DE ESTUDIOS ÍNTERDISCIPLINARIOS, MULTIPROFESIONALES Y SIN LÍMITES DISCIPLINARIOS.

LA DIDÁCTICA COMO TEORÍA DE LA ENSEÑANZA, HEREDERA Y DEUDORA DE MUCHAS OTRAS DISCIPLINAS TIENE COMO DESTINO OCUPARSE DE LA ACCIÓN

PEDAGÓGICA NO SÓLO EN EL CAMPO DE LA ACCIÓN SOCIAL SINO EN EL DEL CONOCIMIENTO.

DIDACTICA GENERAL Y DIDÁCTICAS ESPECIALES:

LA DIDÁCTICA GENERAL SE OCUPA POR EL ANÁLISIS Y LA FORMULACIÓN DE CRITERIOS Y METODOLOGÍAS EN LAS DISTINTAS ORIENTACIONES DE LA ENSEÑANZA Y EN LOS DIFERENTES APRENDIZAJES.

SE BASA EN TRES FUENTES IMPORTANTES: CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS, CONOCIMIENTOS EXPLICATIVOS, Y DESARROLLOS DE LA EXPERIENCIA PRÁCTICA.

PRODUCE ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS DE ACCIÓN PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA, Y REALIZA EL APOYO SISTEMÁTICO A QUIENES SE PROPONEN ENSEÑAR.

LAS DIDÁCTICAS ESPECIALES ESTABLECEN RECORTES DE LA REALIDAD. EN LA ENSEÑANZA FOCALIZÁNDOSE EN DOS FACTORES:

- 1- LOS CONTENIDOS QUE SE ENSEÑAN,
- 2- LAS CARACTERÍSTICAS EVOLUTIVAS DEL SUJETO QUE APRENDE.

ELLO DA LUGAR A DESARROLLOS DIDÁCTICOS ESPECÍFICOS: ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA, DE LA LENGUA, CIENCIAS EXPERIMENTALES, DISCIPLINAS SOCIALES...

ESTOS DESARROLLOS OFRECEN CONTRIBUCIONES VALIOSAS PARA LAS ENSEÑANZAS ESPECÍFICAS. ESTAS MIRADAS APORTAN LOS CONTENIDOS Y MODOS DE PENSAMIENTO PARTICULARES, COMO EL PENSAMIENTO DEDUCTIVO, EL PENS. HISTÓRICO SOCIAL, EL PENS. EXPERIMENTAL, LA ESTÉTICA, ETC.
LA DIDÁCTICA Y LOS PROFESORES

LOS PROFESORES DEBERÁN CONTAR CON MARCOS AMPLIOS DE ENSEÑANZA, PROPIOS DE LA DIDÁCTICA GENERAL, MÁS ALLÁ DE LOS DESARROLLOS ESPECÍFICOS.

LOS DOCENTES EJERCEN ESTA TAREA COMO PROFESIÓN, EN ÁMBITOS DETERMINADOS, Y QUE SUPONE UNA RACIONALIZACIÓN Y UNA ESPECIALIZACIÓN DETERMINADA DE SABERES Y DE PRÁCTICAS.

DESDE ESTA PERSPECTIVA LA DOCENCIA SE EXPRESA COMO UNA PRÁCTICA PROFESIONAL ESPECÍFICA QUE PONE EN FUNCIONAMIENTO LOS MEDIOS ADECUADOS PARA LA TRANSMISIÓN EDUCATIVA CONFORME A DISTINTAS FINALIDADES E INTENCIONES.

CUALQUIER PROFESIÓN SE APOYA EN UN CUERPO DE CONOCIMIENTOS Y ALGUNOS CRITERIOS Y REGLAS DE ACCIÓN PRÁCTICA. LA EXISTENCIA DE ÉSTOS NO ELIMINA EL VALOR DE NORMAS Y CRITERIOS GENERALES. Si bien estas normas varían a lo largo del tiempo, y se enriquecen con ello, siempre existen.

¿QUÉ DEBE BRINDAR LA DIDÁCTICA?

DEBE BRINDAR, AL DOCENTE, LAS NORMAS BÁSICAS GENERALES PARA LA ACCIÓN PRÁCTICA DE ENSEÑAR. A PARTIR DE LAS CUALES PUEDA CONSTRUIR SU PROPIA EXPERIENCIA:

Desde la intención educativa, estructuras metodológicas, técnicas y estrategias de intervención, de evaluación, etc....

CONSIDERANDO LA DINÁMICA ENTRE MÉTODOS, ESTRATEGIAS Y ESTILOS PERSONALES LOS DOCENTES PODRÁN:

- 1- ANALIZAR, ADOPTAR Y /O COMBINAR DISTINTOS MÉTODOS SEGÚN LAS INTENCIONES EDUCATIVAS, MARCOS GENERALES, SECUENCIAS, HERRAMIENTAS SISTEMÁTICAS PARA ORGANIZAR EL PROCESO DE

ENSEÑANZA.

- 2- INTEGRAR OTROS APORTES DERIVADOS DE LOS DESARROLLOS DE LAS DIDÁCTICAS ESPECIALES, CONSIDERANDO ASPECTOS PARTICULARES DE LOS CONTENIDOS, LOS SUJETOS Y LOS CONTEXTOS DE ENSEÑANZAS;
- 3- CONSTRUIR ESTRATEGIAS PROPIAS, A PARTIR DE AQUELLAS HERRAMIENTAS DE SOSTÉN, CONSIDERANDO LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS, EL CONTEXTO CULTURAL Y EL AMBIENTE DE APRENDIZAJE;
- 4- *PRIORIZAR* LAS ENSEÑANZAS RELEVANTES EN EL MARCO DEL CURRÍCULO, CONSOLIDANDO A SU DESARROLLO Y MEJORA, Y CONSIDERANDO SU VALOR PARA LA FORMACIÓN DE LOS ALUMNOS;
- 5- REFLEXIONAR SOBRE SUS PROPIOS ENFOQUES O ESTILOS Y EN QUÉ MEDIDA ELLOS INHIBEN EL DESARROLLO DE EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA SIGNIFICATIVAS, EN ESPECIAL CUANDO ÉSTOS IMPLIQUEN PREJUICIOS O ETIQUETAMIENTOS SOCIALES, O CUANDO EXPRESEN LA TENDENCIA A MANTENER CÓMODAS RUTINAS.

MÉTODOS, ESTRATEGIAS Y ESTILOS DE ENSEÑANZA.

ES FUNDAMENTAL QUE EL DOCENTE RECONOZCA SU PAPEL ACTIVO Y REFLEXIVO EN LA DEFINICIÓN PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA EN FUNCIÓN DE SUS VALORES EDUCATIVOS. DEL CONTEXTO EN QUE LA REALIZA Y DE LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DE LOS SUJETOS QUE APRENDEN.

LOS DOCENTES SON SIEMPRE LOS MEDIADORES ACTIVOS EN LA REALIZACIÓN Y CONCRECIÓN DE LA ENSEÑANZA, A TRAVÉS DE LA “CAJA DE HERRAMIENTAS” QUE LE BRINDA LA DIDÁCTICA.

LOS MÉTODOS

-CONSTITUYEN ESTRUCTURAS GENERALES, CON SECUENCIA

BÁSICA, SIGUIENDO INTENCIONES EDUCATIVAS Y FACILITANDO DETERMINADOS PROCESOS DE APRENDIZAJE. -BRINDAN UN CRITERIO O MARCO GENERAL DE ACTUACIÓN QUE PUEDE ANALIZARSE CON INDEPENDENCIA DE CONTEXTOS Y ACTORES CONCRETOS.

EL DOCENTE ANALIZA Y RECONSTRUYE, COMBINANDO MÉTODOS, ELABORANDO ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS PARA SITUACIONES, CONTEXTOS Y SUJETOS DETERMINADOS SELECCIONANDO E INTEGRANDO LOS MEDIOS ADECUADOS A SUS FINES.

EL DOCENTE AL ELABORAR ESTRATEGIAS LO HACE DE ACUERDO CON SUS ESTILOS O ENFOQUES PERSONALES. ES DECIR CON SUS CARACTERÍSTICAS PROPIAS, SUS ELECCIONES SUS FORMAS DE VER EL MUNDO.
Y LA ENSEÑANZA COMO ACCIÓN INTENCIONAL

Una de las formas más importantes de aprendizaje ocurre cuando una persona, o un equipo ayuda a otros a aprender; es decir, cuando les enseñan.

LA ENSEÑANZA IMPLICA:

- 1- Transmitir un conocimiento o un saber;
- 2- Favorecer el desarrollo de una capacidad;
- 3- Corregir y apuntalar una habilidad;
- 4- Guiar una práctica.

En cualquiera de los casos, la enseñanza siempre responde a INTENCIONES;

a- el que ENSEÑA desea hacerlo, b- el que APRENDE desea aprender.

Sin embargo, la intencionalidad de la ENSEÑANZA no se restringe a lograr que otros aprendan, sino que QUIÉN ENSEÑA busca transmitir un saber o una práctica considerada social y culturalmente válida, y éticamente valiosa...

ES DECIR:

La ENSEÑANZA ES UNA ACCIÓN VOLUNTARIA Y CONSCIENTEMENTE DIRIGIDA PARA QUE ALGUIEN APRENDA ALGO QUE NO PUEDE APRENDER SOLO, DE MODO ESPONTÁNEO, O POR SUS PROPIOS MEDIOS.

Una persona puede aprender sola, sin que exista la intención de otro para enseñarle (por imitación), pero a ello se lo llama aprendizaje social o socialización...

En síntesis:

LA ENSEÑANZA APUNTA A DOS DIMENSIONES:

- A- PROMUEVE RESULTADOS O LOGROS DE APRENDIZAJE;
- B- TRASMITE CONOCIMIENTOS, HABILIDADES, CAPACIDADES Y MODOS DE RELACIÓN CONSIDERADOS VÁLIDOS Y ÉTICAMENTE SOSTENIBLES.

OTRA MANERA DE ANALIZAR LA ENSEÑANZA ES COMO UNA ACCIÓN DE MEDIACIÓN SOCIAL ENTRE LOS CONOCIMIENTOS Y PRÁCTICAS CULTURALES Y LAS PERSONAS QUE APRENDEN. (HISTORIA, COSTUMBRES, *LEGADOS* CULTURALES, IDIOMA, ETC...)

AQUELLA SERÍA UNA MEDIACIÓN MACRO SOCIAL, AUNQUE A NOSOTROS NOS DEBE INTERESAR EN ESTE CASO LA **MEDIACIÓN PEDAGÓGICA ENTRE AQUELLO QUE SE ENSEÑA**

Y LAS CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES DE UN INDIVIDUO O GRUPO CONCRETO.

IMPORTANTE COMPRENDER QUE QUIEN ENSEÑA NO ES EL CENTRO DEL PROCESO DE ENSEÑAR. POR MÁS SABIO Y EXPERIMENTADO QUE EL INSTRUCTOR O PROFESOR SEA, SINO POR EL CONTRARIO, SÓLO SON MEDIADORES ENTRE EL CONTENIDO QUE SE VA A TRASMITIR (CONOCIMIENTO, HABILIDAD O PRÁCTICA), Y LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS SUJETOS QUE APRENDEN Y DEL CONTEXTO PARTICULAR

El docente debe adecuar su propuesta de enseñanza a las capacidades, intereses y necesidades de la persona o grupo en particular, teniendo en cuenta las características del contexto socio cultural específico.

ESTE “PUENTE” PERMITIRÁ CONSEGUIR RESULTADOS O LOGROS ATENDIENDO LA REALIDAD MISMA, FAVORECIENDO EL INTERCAMBIO, AMPLIANDO LAS EXPECTATIVAS, VINCULANDO LOS CONTENIDOS CON LA PRÁCTICA, ETC.,... Y NO SÓLO LO QUE SE ESPERA ENSEÑAR

EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE PARTICIPAN PERSONAS QUE ENSEÑAN Y APRENDEN, Y OTROS COMPONENTES QUE SE INVOLUCRAN EN DICHO PROCESO:

- Y
- 1- ALGUIEN QUE ENSEÑA, QUE CONOCE LO QUE ENSEÑA QUE TIENE CONFIANZA EN LA POSIBILIDAD DE APRENDER DE LOS OTROS.
 - 2- ALGUIEN QUE ACEPTA PARTICIPAR DE LA ENSEÑANZA: EL APRENDIZ O ALUMNO.
 - 3- UNA “MATERIA” O CONTENIDO QUE SE BUSCA ENSEÑAR, CONSIDERADO VÁLIDO Y VALIOSO DE SER APRENDIDO.

4- UN AMBIENTE QUE FACILITE EL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE.

1- LA FUNCIÓN EN EL SISTEMA DE QUIEN ENSEÑA ES COORDINAR Y CONDUCIR LA ENSEÑANZA, AUNQUE TAMBIEN APRENDA AL HACERLO (TODA EXPERIENCIA ES SIEMPRE UN APRENDIZAJE).

2- QUIEN APRENDE NO ES UN ESPECTADOR PASIVO, SINO QUE SE DISPONE AFECTIVAMENTE, PARTICIPA DESDE SUS INTERESES, Y DESDE SUS CAPACIDADES PREVIAS.

3- LA RAZÓN DE SER DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑAR ESTÁ EN EL CONTENIDO A SER APRENDIDO: conocimientos a asimilar, habilidades a desarrollar, modos de relación con los otros, modos de pensamientos, modos y formas de expresión, actitudes y valores sociales, etc....

5- EL AMBIENTE ES PARTE DEL SISTEMA, REGULA EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES E INFLUYE EN LOS RESULTADOS; INCLUYE: recursos materiales, interacción y participación de los actores del proceso educativo. Los recursos son los apoyos necesarios y, en general relevantes, para realizar la enseñanza. Cualquier elemento puede ser un excelente recurso para enseñar; habrá que considerar el momento apropiado.

Dentro del ambiente, todo proceso de Enseñanza y Aprendizaje puede quedar bloqueado, frustrado por el mal vínculo con el docente, o dentro del mismo grupo de alumnos. Es fundamental no creer que el que aprende es un receptor pasivo, o un número dentro de un conjunto de personas.

El diálogo, el intercambio, los debates o discusiones en el grupo de trabajo es el mejor modo, muchas veces, de construir un aprendizaje eficaz y enriquecer los resultados.

Por último, hay un elemento dentro del ambiente de estudio que puede facilitar, orientar o limitar la enseñanza y los aprendizajes; hablamos de las “reglas” institucionales y la organización del proyecto educativo: sus planes, objetivos, tiempos...

No necesariamente intenciones y propuestas educativas valiosas e innovadores son los más adecuados para el proceso de enseñanza y aprendizaje; como así también casos de planes de estudios inadecuados que desarrollan experiencias educativas muy ricas y positivas.

La interacción entre quien enseña y quien aprende es de intercambio, en orden a acciones, normas, propósitos, y actividades que se buscan o persiguen en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

LA ENSEÑANZA COMO SECUENCIA METÓDICA DE ACCIONES:

Decíamos que la enseñanza busca el logro de resultados de aprendizaje, y para ello se requiere un proceso sostenido y dirigido a alcanzarlos!

LA ENSEÑANZA NO OCURRE DE MANERA ESPONTÁNEA NI REPRESENTA UNA ACCIÓN PUNTUAL. IMPLICA UNA ACTIVIDAD SISTEMÁTICA Y METÓDICA, A LO LARGO DE UN TIEMPO, CON OBJETIVOS A ALCANZAR.

SUPONE UN PLAN DE TRABAJO, ORGANIZADO Y CONDUCTO DE MODO METÓDICO, CON ACTIVIDADES SECUENCIADAS EN VIRTUD DE LOS APRENDIZAJES BUSCADOS.

LA SECUENCIA LÓGICA NO DEBE ENTENDERSE COMO UN REGLAMENTO RÍGIDO, SINO COMO UN MARCO DE ACTUACIÓN BÁSICO, DE ORDENAMIENTO LÓGICO Y PEDAGÓGICO, PERO FLEXIBLE Y ADECUABLE A LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS.

AUNQUE EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE ESTÉ BIEN ORGANIZADO, LOS RESULTADOS PUEDEN VARIAR DE MODO SIGNIFICATIVO ENTRE UN ALUMNO Y OTRO, ENTRE UN GRUPO Y OTRO. (INFLUYEN FACTORES COMO EL INTERÉS, LAS CAPACIDADES Y EXPERIENCIAS PREVIAS LOS VÍNCULOS EN LA CLASE...)

IMPORTANTE:

MIENTRAS LA ENSEÑANZA SIGUE UNA CLARA ORIENTACIÓN Y ES CONDUCTA POR QUIEN ENSEÑA, EL APRENDIZAJE ES UN PROCESO DE DIRECCIONES MÚLTIPLES QUE INCLUYE UNA GAMA

DE INTERACCIONES ENTRE LAS PERSONAS Y DENTRO DEL GRUPO.

Por lo tanto existe un amplio espacio de posibilidades para enseñar, orientadas por el profesor y enriquecidas por los alumnos.

EL QUE ENSEÑA LLEVA APELANTE LAS SIGUIENTES ACCIONES:

- 1- GUÍA Y APOYA A LOS ALUMNOS PARA QUE TRABAJEN Y PIENSEN POR SÍ MISMOS.-
- 2- AYUDAR A PROBLEMATIZAR LOS CONTENIDOS QUE SE ABORDAN Y DESARROLLAN;
- 3- PROMOVER EL INTERCAMBIO ENTRE LOS ALUMNOS Y EL TRABAJO COOPERATIVO;
- 4- FAVORECER LA PARTICIPACIÓN EN DIVERSAS ACTIVIDADES;
- 5- FACILITAR QUE LOS ALUMNOS PARTICIPEN EN LA PLANIFICACIÓN DE SUS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y DE LA VALORACIÓN DE SUS PROGRESOS;
- 6- HABILITAR Y ESTIMULAR EL PROCESO DE TRANSFERENCIA DE LOS APRENDIZAJES A LAS PRÁCTICAS;
- 7- ORIENTAR EN FORMA PERSONALIZADA Y SITUADA;
- 8- PROPONER TAREAS O ACTIVIDADES SIGNIFICATIVAS Y RELEVANTES;
- 9- DAR APOYO, SEGUIMIENTO Y RÁPIDA RETROALIMENTACIÓN A LAS TAREAS.

LA ENSEÑANZA: PODER, AUTORIDAD Y AUTONOMÍA

QUIENES ENSEÑAN TIENEN (O DEBERÍAN TENER) UN DOMINIO SOBRE LO QUE ENSEÑAN. IMPLICA UNA RELACIÓN ASIMÉTRICA: UNOS SABEN ALGO Y OTROS NECESITAN APRENDERLO.

QUIENES ENSEÑAN TIENEN UN PAPEL DE AUTORIDAD, QUE PUEDE SER FORMAL O IMPUESTO, O PUEDE SER LEGÍTIMO, CONSTRUIDO POR EL RECONOCIMIENTO EN SU CAPACIDAD, COMPETENCIA Y SABER, O POR LA VALORACIÓN QUE LE ASIGNEN QUIENES APRENDEN.

EN LOS AMBIENTES DE EDUCACIÓN FORMAL (ESCOLAR Y ACADÉMICA), LA AUTORIDAD FORMAL DEL PROFESOR SE VE REFORZADA A TRAVÉS DEL PODER DE LAS EVALUACIONES, DE LAS REGLAS DE DISCIPLINA, DE LAS NORMAS Y SANCIONES, Y OTRAS.

ESTAS HISTÓRICAS FORMAS RÍGIDAS EN LAS ESCUELAS E INSTITUCIONES EN GENERAL HAN PUESTO EN TELA DE JUICIO LA AUTORIDAD DEL ADULTO, PROVOCANDO LA CRISIS DE AUTORIDAD EN NUESTRO TIEMPO.

HA LLEGADO NO SOLO A LA ESCUELA SINO A LOS PADRES, GENERANDO INSEGURIDAD Y AMBIGÜEDAD EN LA TOMA DE DECISIONES.

LA ENSEÑANZA, COMO PRÁCTICA DIRIGIDA, REQUIERE DE LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA DE QUIEN LA CONDUCE. DESDE ESE PLANO PEDAGÓGICO, TANTO EL DIÁLOGO COMO LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA NO ELIMINAN LA SALUDABLE ASIMETRÍA DEL ACTO DE ENSEÑAR: ALGUIEN QUE SABE Y TIENE UNA EXPERIENCIA, Y AYUDA A OTROS A SABER Y EXPERIMENTAR.

UNA ENSEÑANZA NO AUTORITARIA DESARROLLARÁ GENUINAS RELACIONES ASIMÉTRICAS ENTRE QUIENES ENSEÑAN Y APRENDEN.

EL APRENDIZAJE COMO SÍNTESIS:

A- LA ENSEÑANZA SIEMPRE IMPLICA INTENCIONES DE TRANSMISIÓN CULTURAL, DE DIVERSOS CONTENIDOS, DE DESARROLLO DE DIVERSAS CAPACIDADES EN QUIENES APRENDEN, DESDE HABILIDADES, DESTREZAS DESARROLLO DEL PENSAMIENTO, ETC...

B~ LA ENSEÑANZA IMPLICA UNA SECUENCIA METÓDICA DE ACCIONES, SEA CON MAYOR ORIENTACIÓN A LA INSTRUCCIÓN, O BIEN, HACIA LA GUÍA.

C~ LA ENSEÑANZA SIEMPRE TIENE IMPLÍCITA LA DINÁMICA ENTRE AUTORIDAD Y AUTONOMÍA.

D- EL QUE ENSEÑA DEBERÁ CONTEMPLAR UN SISTEMA DE RELACIONES REGULADAS ENTRE QUIENES APRENDEN, LOS CONTENIDOS QUE SE ENSEÑAN Y EL AMBIENTE, CON SUS FLUJOS DE INTERACCIÓN Y SUS RECURSOS REALES Y POTENCIALES.

EL APRENDIZAJE ES ALGO QUE OCURRE A LO LARGO DE LA VIDA, PUES LOS SERES HUMANOS NECESITAN APRENDER SIEMPRE, DESDE LA CUNA MATERNAL, PASANDO POR LA INFANCIA Y JUVENTUD, LA VIDA ADULTA, HASTA LOS AÑOS DE MADUREZ Y VEJEZ.

EL APRENDIZAJE ES ACTIVO Y PUEDE DEFINIRSELO COMO:

“CAMBIO O MODIFICACIÓN EN LAS CONDUCTAS PREVIAS DE UN INDIVIDUO, SIEMPRE QUE ÉSTE NO SEA EL RESULTADO DE LA MADURACIÓN O CAMBIOS VITALES.”

EJEMPLO: cuando un bebé se sienta solo (aprox. A los seis meses)

APRENDER ES NECESARIO PARA LOGRAR UNA ADAPTACIÓN

EL APRENDIZAJE ACTIVA AL MEDIO, DESARROLLANDO LAS CAPACIDADES Y POTENCIALIDADES PERSONALES.

HAY APRENDIZAJES QUE SE DESARROLLAN DE MODO ESPONTÁNEO SIN QUE MEDIE UNA INTERVENCIÓN CONSCIENTE E INTENCIONAL DE OTRA PERSONA QUE LE ENSEÑE. Eso no quiere decir o implicar que el sujeto aprenda aislado del medio...

TODOS LOS APRENDIZAJES HUMANOS SE DESARROLLAN CON LA INFLUENCIA DEL MEDIO, EN RELACIÓN CON OTRAS PERSONAS, INCLUYENDO LO QUE SE APRENDE EN FORMA ESPONTANEA...EJEMPLO: imitación de los comportamientos de otro.

Una gran cantidad de aprendizajes desarrollados a lo largo de la vida requiere de la actividad intencional de otros que enseñan... de muy variadas características:

- a- asimilación de conocimientos,
- b- conceptos y herramientas culturales como el lenguaje,
- c- del desarrollo de capacidades de comunicación y expresión,
- d- de capacidades para la acción y del sentido práctico,
- e- habilidades intelectuales,
- f- construcción de nuevas experiencias,
- g~ desarrollo de la capacidad para aprender siempre: hábitos.

APRENDIZAJE FORMAL, EL INFORMAL Y EL NO FORMAL

-EL APRENDIZAJE FORMAL ES EL QUE TIENE LUGAR EN INSTITUCIONES DE EDUCACION Y FORMACIÓN, Y QUE CONDUCE A LA OBTENCIÓN DE TÍTULOS Y CUALIFICACIONES OFICIALES.

■EL APRENDIZAJE NO FORMAL. QUE CORRE PARALELO A LOS SISTEMAS DE EDUCACION Y FORMACION, Y QUE NORMALMENTE NO CONTIENEN CERTIFICADOS DE CARÁCTER OFICIAL, SE DAN EN LUGARES DE TRABAJO Y MEDIANTE ACTIVIDADES DE ORGANIZACIONES Y GRUPOS DE LA *SOCIEDAD* (*ORGANIZACIONES JUVENILES, SINDICATOS, CLUBES DEPORTIVOS, IGLESIAS, TALLERES DE ARTE, ATENEOS CULTURALES*), Y QUE HABITUALMENTE COMPLEMENTAN OS SITEMAS FORMALES.

-EL APRENDIZAJE INFORMAL. QUE ES NADA MENOS QUE EL

EL APRENDIZAJE

ACOMPAÑAMIENTO NATURAL DE LA VIDA COTIDIANA. A DIFERENCIA DE LOS DOS ANTERIORES, EL APRENDIZAJE INFORMAL NO ES NECESARIAMENTE INTENCIONAL, POR LO QUE ES MUY POSIBLE QUE NI LOS MISMOS INDIVIDUOS SE PERCATEN, MUCHAS VECES, DE QUE SIGNIFICA UNA APORTACIÓN A SUS CONOCIMIENTOS Y DESTREZAS.

LOS TRES DESEMPEÑAN UN PAPEL EN NUESTRA VIDA PERSONAL, DENTRO Y FUERA DE LOS ESTABLECIMIENTOS DE APRENDIZAJE.

HASTA AHORA EL FORMAL ES EL QUE HA DOMINADO Y CONFIGURADO LAS FORMAS DE SUMINISTRAR LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN, Y HA DETERMINADO LO QUE LAS PERSONAS ENTIENDEN COMO APRENDIZAJE.

PERO EL CONTINUO DEL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA SITÚA MÁS EN PRIMER PLANO AL APRENDIZAJE NO FORMAL Y AL INFORMAL.

LO NORMAL ES QUE ENTRE LOS PROVEEDORES DE APRENDIZAJE SE SUBESTIME AL NO FORMAL PERO EN EL MEDIO SOCIAL, CULTURAL Y ECONÓMICO SE VALORA CADA VEZ MÁS POR LAS *CUALIDADES ADQUIRIDAS* COMO RESULTADO DE LAS ACTIVIDADES. EJEMPLO: EL LIDERAZGO.

EL APRENDIZAJE INFORMAL ES LA FORMA MÁS ANTIGUA DE APRENDER, Y COMO PUEDE OBSERVARSE, ES LA FUENTE DEL PRIMER APRENDIZAJE DE LA INFANCIA.

SI EL APRENDIZAJE “A LO LARGO DE LA VIDA” SE REFIERE A LA ACTIVIDAD DE APRENDER DURANTE TODA LA VIDA, ENTONCES INCLUYE A LOS TRES APRENDIZAJES: FORMAL, INFORMAL Y **NO** FORMAL Y NOS DA LA PAUTA QUE SE PUEDE APRENDER DE FORMA ÚTIL Y PLACENTERA EN LA FAMILIA, EN LA ESCUELA, EN EL TIEMPO DE OCIO, EN LA VIDA DE LA COMUNIDAD Y EN EL TRABAJO DIARIO.

ES OPUESTO AL APRENDIZAJE REPETITIVO, PRODUCTO DE LA MEMORIZACIÓN MECÁNICA (CONDUCTIVISMO)

ES SIGNIFICATIVO CUANDO QUIEN APRENDE RELACIONA LAS INFORMACIONES Y EL SIGNIFICADO DEL CONTENIDO SOBRE EL QUE TRABAJA, LOS VINCULA CON SUS CONOCIMIENTOS, SIGNIFICADOS Y EXPERIENCIAS PREVIAS, Y POR ELLO, LOS COMPRENDE.

DEMANDA UNA INTENSA ACTIVIDAD PARTICIPATIVA DE QUIENES APRENDEN, REFLEXIONANDO, DEBATIENDO Y DESCUBRIENDO RELACIONES.

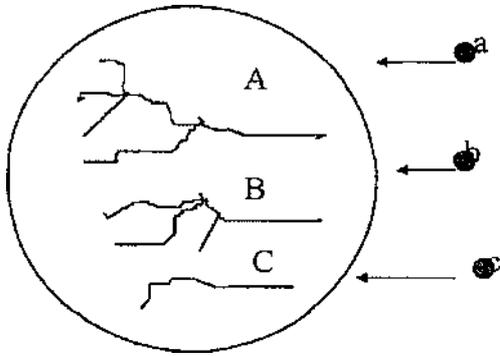
La Búsqueda del aprendizaje significativo tiene implicaciones directas con la enseñanza. Para ello son necesarias las siguientes condiciones básicas:

- a- QUE EL CONTENIDO QUE SE ENSEÑE GUARDE ORDEN LÓGICO Y SE PRESENTE DE MODO ESTRUCTURADO, ES DECIR, QUE NO SEA ARBITRARIO, DESORDENADO NI CONFUSO. CUANDO EL

EL APRENDIZAJE

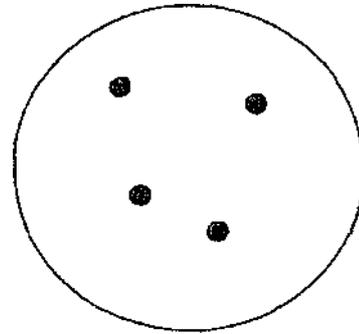
CONTENIDO O MATERIAL NO MUESTRA COHERENCIA, PRESENTA DATOS SUELTOS O SIN ORDEN ALGUNO, EL PROCESO FRACASA.

- b- QUE EL CONTENIDO QUE SE ENSEÑA (INFORMACIÓN, CONCEPTO, HABILIDAD O VALOR) PUEDA SER ASIMILADO POR EL QUE APRENDE. QUE ÉSTE PUEDA RELACIONAR EL NUEVO CONTENIDO CON SUS CONOCIMIENTOS Y/O EXPERIENCIAS PREVIAS, Y POR LO TANTO INTEGRARLO A SUS MARCOS DE COMPRESIÓN. SEA UN NIÑO O UN ADULTO, HAY QUE TENER EN CUENTA LAS FORMAS DE ASIMILACIÓN MÁS APROPIADAS Y EL ESFUERZO REQUERIDO PARA ELLO TANTO EN LA COMUNICACIÓN COMO EN EL LENGUAJE.
- c" QUE LO QUE SE APRENDE Y EL MODO CÓMO SE LO ENSEÑA SE RELACIONES CON LOS INTERESES DE QUIENES APRENDEN. SI EL CONTENIDO ES DE INTERÉS O ES * PRESENTADO DESPERTANDO EL INTERÉS, QUIENES APRENDEN TENDERÁN A BUSCAR COMPRENDERLO Y AUN MÁS, A PROFUNDIZARLO.
- d- QUE AQUELLO QUE SE APRENDE TENGA APLICABILIDAD AL CONTEXTO PARTICULAR O PUEDA SER TRANSFERIRLE A LAS PRÁCTICAS DE QUIENES APRENDEN. QUE PUEDA, ESE CONTENIDO, SER VALORADO POR SU CAPACIDAD DE UTILIZACIÓN.



La nueva información se ancla
en

Conceptos relevantes



Informaciones adquiridas por

Simple memorización.

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	APRENDIZAJE MECANICO
<p>Nuevas informaciones a, b, y c se asocian a estructuras conceptuales ya existentes (subsunsores) A, B, y C respectivamente. Observar que el subsunsores A, está más diferenciado que B y C.</p>	<p>Nuevas informaciones se incorporan a la estructura cognitiva sin asociación con subsunsores existentes. (Novak 1977) Forma de incorporar arbitraria y literal sin interactuar con conceptos relevante existentes, solo implica algún tipo de asociación.</p>

Subsunsores:

Concepto, idea o proposición ya existente en la estructura cognitiva capaz de servir de “ancladero” a una nueva información de modo que, adquiriera así, significado para el individuo (que tenga condiciones para atribuir significado a esa información.)

El proceso de anclaje de la nueva información da como consecuencia el crecimiento y la modificación de los conceptos subsunsores.

El aprendizaje significativo se caracteriza por una interacción (no una simple asociación).

Aprendizaje significativo:

Es un proceso por medio del cual una nueva información se relaciona de manera no arbitraria v sustancial (no literal) a un aspecto relevante de la estructura cognitiva del individuo.

Existe además un proceso de interacción por medio del cual conceptos más relevantes e inclusivos interactúan con el nuevo material, sirviendo de ancladero, incorporándolo y asimilándolo, pero al mismo tiempo modificándose en función de ese anclaje.

Aprendizaje por recepción y aprendizaje por descubrimiento

Ausubel (1979) distingue entre dos tipos:

* Aprendizaje por recepción (aprendizaje receptivo)

La instrucción por recepción ocurre cuando los conceptos y proposiciones a ser aprendidos son presentados por el maestro a los alumnos para que estos los incorporen a su estructura cognoscitiva. Es importante destacar que la mayoría de las nociones adquiridas por el alumno, dentro y fuera de la escuela, no las descubre por sí mismo, sino que le son dadas. Y como la mayoría del material de aprendizaje se le presenta de forma verbal, conviene igualmente apreciar que el aprendizaje por recepción verbal no es inevitablemente de carácter mecánico.

* Aprendizaje por descubrimiento

La instrucción por descubrimiento tiene lugar cuando el que aprende identifica el contenido y relaciones a ser aprendidas y construye sus conceptos y proposiciones en forma independiente. El rasgo esencial del aprendizaje por

descubrimiento, sea de formación de conceptos o de solucionar problemas, es que el contenido principal de lo que va a ser aprendido no se da, sino que debe ser descubierto por el alumno antes de que pueda incorporar lo significativo de su tarea a su estructura cognoscitiva. Es importante señalar que desde el punto de vista del aprendizaje, la situación puede variar continuamente desde un mero aprendizaje receptivo hasta el alto nivel del aprendizaje autónomo que caracteriza las investigaciones originales. No obstante, el aprendizaje por descubrimiento también puede darse, por ejemplo resolviendo rompecabezas a través del método de prueba y error, en cuyo caso el grado de significado que se alcanza es mínimo, por ese motivo, Ausubel, puntualiza que forzar a los alumnos hacia un aprendizaje por descubrimiento no garantiza para nada el logro de los altos niveles de aprendizajes significativos.

"Los métodos de descubrimiento en la enseñanza difícilmente constituirían medios primarios y eficaces de transmitir el contenido de una disciplina académica. Este método es sin duda más complejo que el aprendizaje significativo por recepción, sin embargo éste último surge ya bien avanzado el desarrollo, y especialmente en sus formas más logradas y verbales puras, implica un nivel mayor de madurez cognoscitiva. (Ausubel 1961).

Algunas precisiones conceptuales:

Conceptos: son las regularidades percibidas en objetos, o eventos o registros de objetos o eventos designados por un símbolo.

Hechos: La mayoría de lo que sabemos está construido a partir de registros sobre eventos u objetos, las que a partir de observaciones directas. Usamos el término hechos para indicar todo registro válido. Por ejemplo es un hecho que el agua hierva a 100° C.

Principios: Llamamos principios a las relaciones entre los distintos conceptos. Por ejemplo sabemos que el aprendizaje significativo está relacionado con los aprendizajes previos. O bien sabemos físicamente que el espacio recorrido es directamente proporcional al tiempo empleado en recorrerlo.

información sobre el alumno

Expectativas sobre el alumno

3

Creencias y actitudes del profesor

pedagógicas que determinan el proceso de e-a

Naturaleza de las tareas de instrucción, (Curricula, objetivos, contenidos)

t
Disponibilidad de materiales y estrategias alternativas

Conocimiento de los estilos cognitivos.
Conocimiento de los procesos

mentales para organizar el conocimiento imponible
asimilar nuevos materiales y relacionar conceptos para solucionar problemas

Percepción de las exigencias de las tareas de aprendizaje

0!
desarrollo de J
fas tareas 1

cf
el

implicación autónoma m

y
Comportamiento de! profesor
A



del alumno

Inteligencias múltiples

INTERPERSONAL	Entendiendo a la gente, liderando, organizando, comunicando, resolviendo conflictos, vendiendo	Tener amigos, hablar con la gente, juntarse con gente	Compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando
INTRAPERSONAL	Entendiéndose a sí mismo, reconociendo sus puntos fuertes y sus debilidades, estableciendo objetivos	Trabajar solo, reflexionar, seguir sus intereses	Trabajando solo, haciendo proyectos a su propio ritmo, teniendo espacio, reflexionando.
NATURALISTA	Entendiendo la naturaleza, haciendo distinciones, identificando la flora y la fauna	Participar en la naturaleza, hacer distinciones.	Trabajar en el medio natural, explorar los seres vivos, aprender acerca de plantas y temas relacionados con la naturaleza
	utilización de herramientas		información a través de sensaciones corporales.
MUSICAL	Cantar, reconocer [sonidos, recordar melodías, ritmos	Cantar, tararear, tocar un instrumento, escuchar música	Ritmo, melodía, cantar, escuchando música y melodías

sidades y los centros de formación de las empresas se encuentran hoy en el proceso de reconocer tal realidad.

La idea de profesores particulares, guías y mentores, que utilizan empresas

como Rover, Ford, Motorola y muchísimas otras que se denominan organizaciones de aprendizaje, hoy se extiende a la comunidad en su conjunto. Demuestra la naturaleza holística del aprendizaje a lo largo de la vida, que traspasa las fronteras de las organizaciones educativas y sus departamentos, e implica a los servicios sociales, la policía, la comunidad, los expertos en finanzas y llega hasta la familia. El apoyo al aprendizaje ya no es una cuestión de ofrecer unos servicios especiales de ayuda a los niños difíciles. Es responsabilidad de toda la comunidad organizar una red de personas que interactúen en beneficio de todos los que integran la comunidad: la confrontación social sustituida por la interacción social.

Capítulo 8

La evaluación en un mundo de aprendizaje continuo: erradicar del sistema el fracaso

La educación y formación del siglo xx	El aprendizaje a lo largo de la vida del siglo xxi	Acción para el cambio
Unos exámenes que se utilizan para distinguir entre el éxito y el fracaso, sin tener en cuenta las circunstancias.	Unos exámenes como oportunidades de aprendizaje personal libres de fracaso, que confirman el progreso y favorecen un mayor aprendizaje.	Influir en la elaboración de herramientas de evaluación innovadoras incorporadas en unos currículos de aprendizaje personales, y examinar cuando el alumno se sienta preparado, no cuando resulte más cómodo.

FIGURA 8.1. Un aprendizaje sin fracasos

En una recóndita pared de una venerable universidad de Estados Unidos se leía: «Por favor, no me den más información. Ya sé lo que pienso». Es un reflejo de la sobrecarga de información que muchos padecemos y de las dificultades para asimilar cualquier otra aportación, que nos llevaría a reflexionar sobre los supuestos que en el pasado hayamos hecho. En otro sentido, también es un reflejo del malestar conservador que la industria de la evaluación, el proceso final del ciclo educativo, inculca en nuestra conciencia. No tiene por qué ser así. Los buenos profesores de todos los niveles de enseñanza dan ánimos: estimulan, camelan, alientan, dirigen e ilustran. Esta es su función en la vida, y el objetivo de toda esta actividad es producir una

expansión de los conocimientos, de la capacidad y de la comprensión del aprendiz dentro de una determinada materia o una destreza.

Al alumno se le exige que demuestre esos nuevos conocimientos o la nueva conducta que ha adquirido y, lamentablemente, la forma en que se suele hacer es mediante unos mecanismos de exámenes a final de curso. De vez en cuando, se imponen sistemas de evaluación continua más inteligentes, en los que el alumno demuestra su capacidad de una forma más gradual durante el período de educación, pero cuanto más elevado es el nivel del sistema, más parece que el alumno deba estudiar como un loco y recordar enormes cantidades de información y de conocimientos en un breve período de tiempo una vez impartidas las enseñanzas correspondientes, incluido todo aquello que se enseñó unos nueve meses antes.

El objetivo aquí es descartar a todos aquellos que no poseen la necesaria capacidad de memoria, y a aquellos que, por la razón que sea (una enfermedad, una letra ilegible, el estrés emocional, decaimiento, poca o demasiada confianza) no pueden alcanzar el nivel exigido. En otras palabras, el fracaso está incorporado al sistema para así celebrar el éxito; es una de las paradojas activas de la educación.

Pocos serán los que discutan la necesidad de adoptar y mantener unos niveles. A nadie le gustaría que le atendiera un médico que no haya conseguido aprender los principios elementales de la medicina y pocos pasajeros querrían cruzar por un puente ferroviario que hubiera diseñado un ingeniero que desconoce los principios de la tensión de los materiales. Los exámenes son una de las pocas formas de obtener la prueba de la competencia. Pero en muchos círculos existe también la incómoda sensación de que los sistemas de exámenes generalizados de este tipo son ineficaces, a la vez que suponen un desperdicio de talento, en especial en los tramos inferiores de la industria de la educación.

Bryce, del Consejo Australiano para la Investigación Educativa, señala la certificación escolar como una de las principales barreras que impiden que las escuelas se conviertan en unas comunidades de aprendizaje continuo^ Dice la autora:

La influencia de la certificación de los cursos 11º y 12º no es totalmente negativa, pero en muchos casos favorece una aproximación competitiva y más superficial al aprendizaje. ¿Qué me puede salir bien?, ¿cuánto tengo que saber?, en vez de ¿qué necesito aprender? y ¿adónde voy a partir de aquí? [...] aleja del individuo la propiedad del aprendizaje y clasifica a unos como «fracasos», una calificación que disuade definitivamente al alumno de seguir aprendiendo.

Las ideas del aprendizaje a lo largo de la vida están cambiando nuestra forma de entender la evaluación y la acreditación. Las nuevas ideas

Cinco características de una sociedad de aprendizaje Una sociedad de aprendizaje será aquella en que:

1. El aprendizaje se acepte como una actividad continua a lo largo de la vida.
2. Los aprendices asumen la responsabilidad de su propio progreso.
3. La evaluación confirma el progreso en vez de determinar el fracaso.
4. Se reconocen la capacidad, los valores personales y compartidos y el trabajo en equipo de la misma forma que se reconoce la búsqueda de conocimientos.
5. El aprendizaje es una asociación entre los alumnos, los padres, los profesores, los empresarios y la comunidad, que juntos trabajan al unísono para mejorar el rendimiento.

FIGURA 8.2. Cinco indicadores de una sociedad de aprendizaje (*Fuente:* Mesa Redonda Europea de Industrialistas/Consejo de Rectores Europeos)

proceden de la industria, algo que puede resultar sorprendente. En 1996, la Mesa Redonda Europea de Industrialistas publicó los cinco ingredientes esenciales de una sociedad de aprendizaje, que se muestran en la figura 8.2.

El tercero y el cuarto de estos ingredientes tienen un interés especial, procediendo, como proceden, de un cuerpo de industrialistas tan venerable, representantes de las cuarenta y dos mayores empresas de Europa. Pero no resulta tan extraordinario si se piensa en los pocos alumnos que suspenden en los cursos de formación que se realizan en las empresas. El volumen de estos cursos no es poco. En *The Corporate Classroom*, un libro escrito en 1985, Nell Eurich señala: «La industria estadounidense gasta entre 40.000 y 80.000 millones de dólares al-año en la Educación Continua, una cantidad comparable a todos los fondos de que disponen las universidades públicas y privadas juntas». Es una cifra que se habrá duplicado desde aquel año hasta hoy, y no es probable que la posibilidad del fracaso se contemple como un elemento integrante de tan gran inversión. Al contrario, se presume que todos van a triunfar.

NUEVAS IDEAS SOBRE LA INTELIGENCIA Y SOBRE CÓMO
APRENDEN LAS PERSONAS

Gran parte de todo esto se basa en los nuevos conocimientos acerca de cómo aprenden las personas. Los estudios basados en el cerebro indican que en la capacidad para aprender influyen de forma importante la forma en que las personas afrontan las emociones, la naturaleza del entorno de aprendizaje y la enseñanza de las destrezas de reflexión. Por esto, en la industria las aulas se diseñan para tener en cuenta todas estas circunstancias. Asimismo, los estudios de Howard Gardner sobre las inteligencias múltiples deberían influir tanto en

nuestra forma de enseñar como en la forma en que evaluamos. Las ocho inteligencias que establece el autor son las siguientes:

- o Verbal/lingüística (palabras, escuchar, hablar, dialogar).
- ⁸ Visual/espacial (imágenes, dibujos, puzzles, visualización).
- ® Lógica/matemática (razonamiento, hechos, secuenciar, clasificar, establecer patrones).
- ⁸ Musical/rítmica (melodía, ritmo, clásico, cantar, tocar instrumentos).
- ⁸ Corporal/cinestésica (actividad, correr, saltar, tocar, sentir, representar).
- ⁸ Interpersonal (interactuar, comunicar, carisma, socializar, empatía).
- ⁸ Intrapersonal (conciencia del entorno, observar).
- ⁸ Naturalista (reconocimiento de la flora y la fauna, el mundo natural).

Gardner le dio vueltas a una novena inteligencia (la espiritual), pero la rechazó. Sin embargo, muchos observadores e investigadores la suelen incluir en sus listas de inteligencias humanas, como también incluyen las ideas de la inteligencia emocional de Goleman, es decir, la capacidad que uno tiene para comprender las propias emociones, para empatizar con los demás y para comportarse adecuadamente.

Zohar y Marshall definen la inteligencia espiritual como «la capacidad de dar sentido a las cosas, la inteligencia del alma. Está relacionada con la capacidad para ver la vida en su conjunto, no en fragmentos, y para regenerarse uno mismo. Va unida a la capacidad de cuestionarse si uno desea jugar siguiendo las normas de la situación en que se encuentra. Ante una decisión de negocios, una persona con un coeficiente espiritual bien desarrollado no se dejaría llevar únicamente por razones económicas, sino que preferiría la ética». El coeficiente espiritual pone el énfasis en la búsqueda del sentido, la visión y el valor, como el aspecto más importante del ser humano. Despierta el talento dormido que hay en los alumnos y en los trabajadores y les hace mucho más productivos. Las nuevas técnicas de aprendizaje, como el aprendizaje acelerado, deben mucho a la aplicación de todas estas inteligencias, unas inteligencias que deberían conocer todos los profesores y examinadores y, desde luego, cualquiera que trabaje en una profesión que diga dedicarse a actividades de aprendizaje. Estas inteligencias obligan a examinar de nuevo y de forma radical qué es lo que todas esas personas deben evaluar y qué tipo de educación se debe suministrar.

LA EVALUACIÓN EN U-N MUNDO DE APRENDIZAJE CONTINUO [...]

Los organismos públicos, desde las escuelas a la enseñanza superior, pueden aprender mucho de cómo se plantean las cosas en el mundo de la industria. Un primer paso sería el desarrollo de unas estrategias de examen más flexibles y orientadas al alumno, cuyo principio esencial sea el aumento, y no la disminución, de la confianza y el rendimiento del alumno. Los exámenes puestos de forma inadecuada son una de las principales causas de distanciamiento en el nivel de secundaria, y hay que encontrar alternativas más aceptables que, al mismo tiempo, aumenten la motivación y suban los niveles. Los sistemas actuales alejan del aprendizaje a muchísima gente para el resto de su vida.

En este sentido, los gobiernos y las universidades suelen ser quienes controlan el desarrollo del sistema de cualificaciones y el diseño de los exámenes, esos aros por los que uno debe pasar. Sí valoran los niveles, lógicamente deberían hacer todo lo posible para mejorar, mediante unas estrategias de evaluación más flexibles, aquello que pretenden medir. Se necesitan más estudios y un mayor desarrollo de sistemas de exámenes que no supongan amenaza alguna, que sigan un modelo de desarrollo humano, cuya finalidad no sea aprobar o suspender, sino proporcionar información y estímulo al alumno y al profesor. El aprendizaje a lo largo de la vida exige un sistema en el que todas las personas, o el máximo posible de ellas, puedan ganar.

ELIMINAR DEL SISTEMA EL FRACASO

Lo que hay que erradicar del sistema es la posibilidad del fracaso personal y el temor a caer en él. El retraso en el desarrollo, la inmadurez, la discapacidad, la ineptitud, la falta de motivación, la enfermedad periódica, los estilos preferidos de aprendizaje y la privación social son, todos ellos, hechos bien conocidos de la vida moderna que afectan al rendimiento en los exámenes, y convertir todas estas circunstancias adversas en fracaso significa negar a la educación la que es su finalidad genuina. Lo que las personas necesitan es apoyo y un tratamiento para mejorar su autoestima y animarles a que se integren en el aprendizaje. La idea de fracaso no tiene cabida en un clima de aprendizaje continuo, donde el objetivo es incorporar a las personas a este aprendizaje, no alejarlas de él.

Una vez más, estas ideas contradicen la que es la práctica aceptada, aunque no los principios aceptados. En la mayor parte del mundo desarrollado, se tiende a realizar más test y más diagnósticos. Y, por mucho que quienes diagnostican la educación arguyan que no se trata de una actividad

amenazadora ni estresante, sino de una simple herramienta para encontrar el remedio a la enfermedad del no aprendizaje, la tradición y la reacción de los examinadores, los examinados y el público en general dicen todo lo contrario. Padres, profesores, directores escolares, administradores, ayuntamientos, gobiernos locales y nacionales centran sus preocupaciones en los resultados de los test y, evidentemente, esta ansiedad se transmite al niño de mil formas, todas ellas agobiantes.

Los remedios a esta situación se exponen en muchas partes de este libro: el currículum basado en las destrezas, los exámenes integrados en el currículum en un marco de tecnología de la educación, la implicación activa en la escuela y la comunidad, los planes personales de aprendizaje, más estructuras de apoyo y, sobre todo, el reconocimiento de que cada individuo realiza su propio viaje personal de aprendizaje, a diferente velocidad, desde distintos puntos de partida y con destinos diversos.

En un mundo así podría haber incluso más exámenes que en la actualidad, pero se harían como un ejercicio personal de balance, para analizar a qué altura se encuentra uno en una de las muchas curvas del aprendizaje. David Hargreaves, antiguo director ejecutivo de la Autoridad sobre el Currículum y las Cualificaciones del Reino Unido, acepta en parte esta idea. En su opinión, pasar de la evaluación formativa a lo que él llama la «evaluación para el aprendizaje» como componente inherente de la adquisición de conocimientos es un impulso clave hacia la convergencia entre el currículum, la evaluación y la pedagogía.

Una idea así, que procede de un organismo de tanta autoridad, es todo un avance, pero sigue siendo la postura de «el profesor es quien más sabe». Los exámenes y los test como oportunidades de aprendizaje continuo tienen un gran valor, pero lo importante es cómo afronta el aprendiz los resultados. Si se le concede la propiedad del proceso de evaluación y ve los resultados como una oportunidad más para seguir aprendiendo, y donde el único competidor es el propio aprendiz, nos encontramos entonces en el inicio de una visión madura del auténtico propósito de la evaluación.

UNA EVALUACIÓN MÁS AMPLIA

Una evaluación de ese tipo tal vez sea un nirvana, y sin duda es algo que tardaría muchos años en llegar a la conciencia de una sociedad que está condicionada para buscar el fracaso, la competencia y la culpa. Pero las personas cambian, y las culturas cambian. Hasta hace sólo veinte años, en las escuelas inglesas se permitía pegar a los alumnos y, aunque algunos provincianos lamentan aún que se acabara con esa costumbre, la mayoría de los ciudadanos responsables reconocen la relación que existe entre este tipo de

violencia gratuita y la permanente conducta antisocial que de la infancia se transmite a la vida adulta. Las escuelas de Ontario al menos amplían la diversidad de destrezas que hay que comprobar en los ejercicios de memorización estéril que emplean muchos tribunales nacionales. Las técnicas que para ello se emplean suponen introducir cierto componente de diversión en todo el proceso, mediante trabajos, exposiciones, pruebas, representaciones y proyectos, además de los test y los exámenes.

Utilizan las técnicas tanto de la evaluación formativa como de la sumativa. Cada alumno tiene una tarjeta de logros en que se recogen cuatro categorías de conocimientos y destrezas: conocimiento/comprensión, reflexión/indagación, comunicación, aplicación/establecimiento de relaciones. De este modo, los alumnos al menos saben cuál es la meta y que su aprendizaje guarda relación con las destrezas que deberán adoptar más adelante en la vida.

Desde luego, si los gobiernos alejaran a las personas de unas ideas dominadas por los niveles se daría un gran paso, y en este sentido se observan algunos signos de actividad en Japón (algo que tal vez resulte extraño), un país que tiene fama de conceder a la acreditación casi un estatus religioso. Según Okamoto, las autoridades educativas nacionales de Japón fomentaron el aprendizaje continuo en los ámbitos nacional y local en la década de 1980, con la idea de «superar la sociedad orientada a los títulos». Dice el autor que el ímpetu que alienta esas ideas procede de los empresarios que, más allá de los títulos, buscan el tipo de persona que desean contratar, normalmente de por vida, y, en cualquier caso, han montado unos programas bien elaborados de formación continua. Y lo mismo ocurre en otros países, donde las empresas, en especial las multinacionales, a la hora de contratar a los trabajadores, se fijan mucho más en los rasgos de personalidad y en la participación en actividades no académicas.

LA BARRERA DE LA INDUSTRIA DE LOS EXÁMENES

La Comisión Europea, en su memorándum sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, concede cierta credibilidad a la idea de que quien aprende debe tener algún grado de control sobre lo que se aprende: «Todos deben poder seguir los itinerarios de aprendizaje que ellos mismos escojan en vez de estar obligados a seguir unas rutas predeterminadas hacia unos destinos específicos. Esto significa, dicho en pocas palabras, que los sistemas de educación y formación se han de adaptar a las necesidades individuales, y no al revés».

Es un ideal que supone todo un reto, con unos mensajes sobre la forma de dirigir los sistemas de evaluación y los de educación y formación. Pero, también en este sentido, en muchos países nos encontramos ante una enorme infraestructura de exámenes (la diversidad de títulos de graduado en

secundaria, los bachilleratos y similares) que tienen unos intereses creados en el mantenimiento del *statu quo*, y unos sistemas educativos obsesionados por los niveles intelectuales y el empeño competitivo (y que, naturalmente, incorporan el fracaso para así poder decir que algunos triunfan). Poco contribuyen a la *competencia* general, a la tranquilidad de ánimo o a la serenidad de las personas en una sociedad de aprendizaje. En efecto, en muchos sentidos van en contra del desarrollo en un mundo que lo necesita más que nunca.

Incluso cuando el número de aprobados en los exámenes aumenta año tras año, como ocurre en el Reino Unido (hasta el 93 % en los exámenes de nivel ordinario [*O-level*] de secundaria en 2002), una parte de la prensa obsesionada por asegurar que un buen número de fracasos dispara las cifras de desempleo, ridiculiza a los gobiernos, a los tribunales y a los centros educativos por «bajar los niveles». Esta circunstancia, a su vez, presiona a los responsables de los exámenes para que definan de nuevo el éxito, de manera que se traduzca en un mayor índice de fracaso, una acción estrafalaria para un cuerpo cuyo cometido es el de mejorar los niveles de aprendizaje.

Estas estructuras perpetúan la ficción de que el conocimiento existe en compartimientos separados, como si no hubiera relación alguna entre la física, la química, la lengua y la literatura, el arte y la biología y, de este modo, fomentan una compartimentación semejante de la mente. A menudo se oye decir a los niños y a los adultos: «No me gusta el francés, la geografía o la historia», porque el sistema les ha enseñado que estas asignaturas existen aisladas las unas de las otras. Equivale a decir: «No me gusta

el conocimiento», que es una afirmación igualmente ridícula, ya que si el conocimiento es poder, quien tal dice renuncia al control sobre sí mismo.

En 1959, hacia el final de su prolífica vida, Aldous Huxley lamentaba esta realidad de la «condición humana». «Lo que debemos hacer —decía— es casar o, mejor dicho, devolver a su estado de matrimonio original a los diferentes departamentos del conocimiento y del sentimiento que se han separado de forma arbitraria y a los que se ha hecho vivir aislados en su celda monacal.»

HACIA UN NUEVO SISTEMA DE EVALUACIÓN

La industria de los exámenes se ha hecho tan enorme que ya no puede afrontar de forma adecuada y justa la gran cantidad de exámenes que se le exige que evalúe. Así ocurre en todos los niveles, sea en las escuelas, en los centros de educación de adultos o en las universidades. Año tras año hay quejas y escándalos por esta razón, y lo trágico de todo esto son la vida y el futuro de las personas afectadas. En el Reino Unido, la oposición a los resultados de los exámenes públicos es hoy mayor que nunca. Pese a sus protestas, los tribunales de exámenes no pueden dar abasto, y hace tiempo que se necesita una revisión completa de los principios esenciales de todo el sistema.

Es evidente que los gobiernos y las universidades son capaces de diseñar un sistema de evaluación que también sea una parte integral del proceso docente: el proceso de estímulo con el que iniciábamos este capítulo. Un sistema que no aprueba ni suspende, sino cuyo objetivo es simplemente dar ánimo e información al alumno, y al profesor, sobre si ha habido o no un aprendizaje. O que informe de que éste sólo se ha producido en parte y necesita mayor atención, sin ningún juicio de valor peyorativo ni comparaciones degradantes con los demás. Sería éste un posible modelo de desarrollo humano, en oposición al modelo del «mira lo listo que soy yo y lo burro que eres tú» que durante siglos se ha venido adoptando.

La educación comunitaria de Southampton aboga por estos ideales. La Estrategia de Aprendizaje Continuo de la Ciudad de Southampton, suscrita en marzo de 2002, señala los siguientes planteamientos para los programas de su comunidad:

- ® Los aprendices asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje, y se entregan a éste de forma voluntaria.
- El aprendizaje se centra en el alumno y el currículum se negocia entre los

aprendices y los proveedores/profesores.

- El aprendizaje es un proceso de grupo y participativo. En el currículum se valora la experiencia de los miembros del grupo.
- El aprendizaje se produce en unos lugares y unas condiciones que maximicen el acceso al aprendizaje y reduzcan las barreras al mismo. Se presta una atención especial a reducir las barreras que tienen su origen en la capacidad económica, las diferencias culturales, la clase social, el idioma, la experiencia educativa anterior, las responsabilidades familiares y de atención a los hijos y unos edificios inadecuados.
- ® Se insiste en los valores y en el cambio. Esto supone el fomento de la igualdad de oportunidades y la celebración de la diferencia cultural.
- ® La educación de la comunidad ataca la pobreza y procura trabajar con quienes están más necesitados, incluidos los alumnos con necesidades educativas especiales.

Ojalá los sistemas más académicos entendieran el mensaje que de todo esto se deriva.

Capítulo 9

Las destrezas, los valores, las actitudes y los conocimientos en el currículum .

LA EVALUACIÓN EN UN MUNDO DE APRENDIZAJE CONTINUO [...]

La educación y formación del siglo xx	El aprendizaje a lo largo de la vida del siglo xxi	Acción para el cambio
Basada en los conocimientos y la información: <i>qué</i> pensar.	Basado en la comprensión, las destrezas y los valores: <i>cómo</i> pensar.	Desarrollar unos currículos basados en destrezas y valores personales que aumenten la capacidad de las personas para disfrutar del beneficio que supone aprender a lo largo de toda la vida.

Figura 9.1. El currículum basado en las destrezas

En un antiguo graffiti referido a la educación se leía: «Si se puede aprender una cosa inútil al día, en un año se podrán aprender 365 cosas inútiles». Mucho hemos hablado en este libro del paso de la información a las destrezas en una sociedad de aprendizaje continuo. Hemos dicho que, aunque el desarrollo de la capacidad de memoria es importante para el progreso educativo, el hecho de regurgitar una información memorizada no puede sustituir a la comprensión, la reflexión y el conocimiento, ni es un indicador fiable de inteligencia. La escalera del aprendizaje, que se representa en la figura 0.1, demuestra que la información y el conocimiento *per se* ya no bastan para sustentar a una persona en una sociedad de aprendizaje, y que los sistemas de aprendizaje deben apuntar a los niveles de la comprensión y la perspicacia.

Es decir, el «qué pensar» se sustituye por el «cómo pensar». Si la atención está ahora en las necesidades y las exigencias del aprendiz, entonces

9 REFLEXIONES Y CRITERIOS DE ACCIÓN EN TORNO A LA MOTIVACIÓN

PRIMER PLANTEO DEL PROBLEMA

Para muchos profesores, uno de los principales problemas es cómo hacer para que los alumnos tengan interés por aprender aquello que buscan transmitirles. Algunos docentes lo expresan en términos de "cómo dominar una clase" y ganarse el derecho a ser escuchados (Esteve, 2006). Los docentes recién formados o novatos suelen mostrar enfáticamente esta preocupación. Han aprendido bien los contenidos que deben enseñar, pero en el momento de enfrentar las tareas no encuentran la forma de motivar a los alumnos. Pero esto no sólo les ocurre a los docentes más jóvenes. Otros de mayor oficio también expresan dramáticamente el mismo problema y suelen adjudicar la responsabilidad en las características de la nueva juventud, en los cambios de la sociedad y en la desvalorización de la autoridad del profesor. Por otro lado, otros profesores, a pesar de que se preocupan por lo mismo, no lo expresan en términos del derecho de autoridad, sino en la distancia que separa a los alumnos del interés por aprender.

En cualquier caso, hay consenso en reconocer que estar motivado es una condición propicia y deseable para el aprendizaje. Las tareas se hacen mejor cuando despiertan interés y desafíos. Las actividades son más ricas cuando los alumnos se involucran en ellas. El interés facilita la mayor concentración y el esfuerzo por lograr siempre más; su ausencia puede generar la indiferencia, la apatía, el abandono, y hasta el rechazo

explícito.

Sin embargo, el problema de la motivación es uno de menos abordados en los textos didácticos más recientes, cuando no es un tema ausente. Esteve (2006) indica que todos acuerdan en la importancia de la motivación, pero nadie se ha preocupado de enseñarle al profesor diez técnicas específicas de motivación.

A pesar de la evidencia de la constatación, es importante destacar que la motivación no es sólo un problema técnico ni de técnicas, ni de artilugios para captar la atención, muchas veces reducidos al comienzo de una clase y abandonados durante su desarrollo. Como dos caras de una misma moneda, el problema incluye simultáneamente las decisiones docentes a la hora de enseñar y el interés de los alumnos por aprender. El análisis de estas dos caras requiere, por un lado, comprender las perspectivas y los intereses de los estudiantes y, por otro, definir criterios básicos para la acción didáctica que motiven a los alumnos en el desafío y el esfuerzo por aprender.

UNA NECESARIA REFLEXIÓN SOBRE LOS CAMBIOS CULTURALES: ¿OBSTÁCULOS PARA LA MOTIVACIÓN?

De manera natural, las personas tienen interés y disposición para aprender. No existe forma social de vida en la que los seres humanos no se involucren activamente en situaciones que implican desafíos, nuevos aprendizajes, ponerse a prueba y mejorar su desempeño y autoestima. A menos que estemos frente a un individuo con desajustes serios de integración o con problemas profundos personales, todas las personas necesitan participar en la vida social y ser reconocidos por los otros, para lo cual tienen que aprender sus prácticas, sus códigos, sus lenguajes y aun beneficiarse con ellos. Aun más, cuando las personas se encuentran en un ambiente hostil, buscan alianzas con otros, sea para resistir la hostilidad, sea para satisfacer sus necesidades.



9 Reflexiones y criterios de acción en torno a la motivación

185

El problema se presenta en las crisis de sentido entre las perspectivas y necesidades de los sujetos y las características que les ofrece el ambiente. De esta forma, aquello que los profesores cuestionan habría que plantearlo en términos de la distancia entre lo que buscan y les interesa a los alumnos, y

10 que les ofrece la escuela y la enseñanza. En particular, este desencuentro se observa con mayor énfasis en el marco de los cambios culturales de varias décadas y las características del aprendizaje escolarizado.

En otras épocas, recordadas con nostalgia por muchos profesores, la escuela era un lugar socialmente valorado, tal vez el "templo del saber" y no sólo el mejor sino el único lugar (y la única herramienta o *tecnología social*) para aprender. La autoridad del profesor era legitimada. Lo que el profesor sabía y enseñaba no sólo era muy respetado, sino valorado para el desarrollo personal y las mejores oportunidades sociales en la vida, más allá de las escuelas.

Actualmente algunos profesores, y también algunas producciones especializadas, expresan (en el mismo tono de nostalgia) que tienen que manejarse con una gran diversidad social, entendiendo que en otras épocas los alumnos pertenecían a grupos sociales homogéneos o socialmente "iguales". Esta observación es políticamente riesgosa, porque llevaría implícita la idea de que algunos grupos no son aptos para estudiar y aprender (siempre los de sectores sociales más desfavorecidos). Pero, además, esta concepción no encuentra validez en su referencia empírica. La historia de la educación muestra que las escuelas alfabetizaron culturalmente a las grandes mayorías sociales, de distinta extracción social, étnica y cultural, habiendo sido exitosas en esta tarea. Asimismo, no puede corroborarse en la realidad que los alumnos de sectores socio-culturales más "homogéneos" constituyan grupos humanos idénticos y sin diferencias significativas a la hora de enseñar. En otros términos, la enseñanza y las escuelas siempre se han implicado respecto de la diversidad

social, cultural y personal.

No pretendemos aquí desarrollar un profundo análisis sociológico acerca de los cambios socio-culturales más recientes y del papel de las escuelas. Pero pensar la enseñanza y, en particular, la motivación para aprender, no puede dejar de convocar una necesaria reflexión desde este ángulo. En otros términos, los profesores que se preocupan por involucrar el interés de los alumnos por la enseñanza deberán intentar comprender estas dinámicas:

- ¿Qué ocurre y caracteriza las culturas infantiles y juveniles, y los desafíos que enfrentan hoy?
- ¿Qué papel juegan las escuelas y los profesores para dar respuestas, contener y mejorar capacidades y posibilidades de niños y jóvenes?

Las escuelas son y siempre han sido instituciones de conservación de la cultura, pero no siempre han sido permeables a la incorporación de lo nuevo. Muchas veces se han reservado el papel de reservorio de la cultura clásica y de mantenimiento y sostén de las formas de relación basadas en la autoridad. Cuando los cambios culturales se aceleran, como ha ocurrido en las décadas recientes, la escuela se convierte en una institución cerrada: mientras que todo cambia y las tecnologías sociales se modifican vertiginosamente, las escuelas parecen mantenerse como una institución cascarón (Guiddens, 2000) que se conserva constante e impermeable a lo largo del tiempo con la misma organización y propuesta. A ello hay que agregar que, con la expansión de la obligatoriedad escolar, los estudiantes representan una clientela compulsoria (Perrenoud, 1999), obligada a permanecer por largos años en el seno de las escuelas y a consumir la misma propuesta.

En las últimas décadas, la relación entre profesores y alumnos, y entre éstos y las escuelas, han cambiado drásticamente. Las expectativas sociales y las brechas generacionales se han profundizado y los estudiantes, cualquiera sea su edad o el contexto académico, ya no se comportan como receptores pasivos o como consumidores interesados en la misma oferta.

Pensar en la motivación en la enseñanza para provocar el interés de los alumnos por aprender, requiere de esta necesaria reflexión y de la

comprensión de los cambios culturales. En realidad, los cambios culturales no son el obstáculo (como en otros momentos fue percibido respecto de la televisión y los medios de comunicación) sino que puede residir en nuestra forma de relacionarnos con ellos y en nuestros propios supuestos.

Los educadores necesitan entender las transformaciones sociales y las nuevas culturas juveniles a la hora de motivar para aprender. En primer lugar, se requiere reconocer que la enseñanza y las escuelas tienen su razón de ser en el aprendizaje de los alumnos; comprender sus expectativas, necesidades, dificultades y formas de comunicación resulta indispensable para estos fines. En segundo lugar, y solidariamente unido, se requiere estructurar de otro modo las interacciones, no como pares opuestos (profesor *versus* alumnos; escuela *versus* sociedad) sino como partes de una misma realidad con funciones diferenciadas pero complementarias y necesarias.

DIEZ CRITERIOS DIDÁCTICOS PARA LA MOTIVACIÓN

La didáctica no sólo tiene el desafío de ayudar a pensar a los profesores sino también, y muy especialmente, ayudarlos a hacer cuando de enseñanza se trata. Motivar en la enseñanza e impulsar el interés de los alumnos por aprender, requiere reflexionar en los desafíos de los cambios culturales y de los sujetos, y también implica el planteo de criterios básicos para la acción didáctica.

En este sentido, se proponen diez criterios didácticos para motivar en la enseñanza, cualquiera sea la edad, el contenido y la situación-contexto de la enseñanza:

- Transmitir contenidos relevantes y valiosos.
- ® Apelar a los códigos y lenguajes de los estudiantes.
- Incluir la emoción en la enseñanza.
- Comunicarse en forma personalizada y retroalimentar.
- ® Trabajar desde lo concreto y los problemas concretos.
- Dar al alumno la oportunidad de implicarse activamente en las tareas.

- Promover la participación con otros.
- Estimular a los alumnos para que se comprometan con la investigación de ideas o problemas personales o sociales.

- ⁹ Dar oportunidad para evaluar avances y mejoras, así como propios errores.
- o Mantener la coherencia y nunca proponer algo que luego resulte contrario o contradictorio con lo que efectivamente se hace.

Transmitir contenidos relevantes y valiosos

La enseñanza, en cualquiera de sus formas y orientaciones, es siempre un acto de transmisión de contenidos culturales, sean conocimientos, habilidades cognitivas u operativas, capacidades para la acción, disposiciones personales o valoraciones sociales. Quienes se disponen a o proponen enseñarlos, los consideran valiosos en sí mismos. Pero los alumnos, ¿los perciben de la misma manera?; ¿entienden o valoran la importancia y su valor para su desarrollo individual y social?; ¿los estiman como necesarios o relevantes?; ¿los vinculan con su realidad, con sus necesidades o con las prácticas sociales?; ¿los valoran como válidos para ser mejores?

Pensar en estos interrogantes a la hora de enseñar ayuda a los profesores a proponer saberes más relevantes y más motivadores para los estudiantes. Mientras que al programar la enseñanza los profesores se preocupan por seleccionar los contenidos a transmitir (considerando su validez y actualización) y por organizarlos (destacando su relación lógica e integración), aquí nos referimos a su valor para ser aprendidos. Aprender significa casi siempre un esfuerzo, ¿vale la pena hacerlo?

Para pensar en la motivación, requerimos como educadores presentar y plantear a los estudiantes la posibilidad de aprender contenidos relevantes y justos: vale la pena aprenderlos para la vida y las prácticas, porque nos hace mejores (Dussel, 2005). No siempre ello se asocia a una cuestión de actualización. Muchas veces se puede aprender mejor si comprendemos el relato de los abuelos, lo que no sólo ayuda a entenderlos y entender el pasado sino también a comprender la propia identidad de los jóvenes. Otras veces se requiere entender cómo las herramientas conceptuales y culturales ayudan a enfrentar mejor el presente y el porvenir. Otras veces se trata

de comprender el valor de los aprendizajes para intervenir en la construcción de un presente mejor, sea para el individuo o para el grupo social.

Pero siempre lo importante es facilitar a los estudiantes la crítica y la percepción del valor de lo que va a aprender. A diferencia de otras épocas, el conocimiento que se espera transmitir al enseñar no es ya un valor en sí mismo. Su significación se alcanza en la medida en que los estudiantes perciban su valor para comprender mejor el mundo, así como para ser mejores y más activos en la vida social.

De este primer criterio se desprende que la motivación por el contenido no se impone, es necesario analizar y discutir con los alumnos el valor del contenido que se espera enseñar.

Apelar a los códigos y lenguajes de los estudiantes

La enseñanza siempre implica una relación, una interrelación y una comunicación entre quien enseña y quienes aprenden, intercambiando sus ideas, concepciones e intereses. Para potenciar esta comunicación y motivar en relación con su desarrollo, la enseñanza requiere incorporar las formas de expresión a través de las cuales los jóvenes construyen hoy sus identidades y que son generalmente ignoradas por las escuelas (Tíroux, 1994).

Se puede aprender mejor y motivar el esfuerzo por aprender si se incorporan las formas de comunicación y los lenguajes más próximos y significativos para la vida de los estudiantes, en los cuales ellos construyen su experiencia. Esto supone incluir en el desarrollo de la enseñanza:

- o el lenguaje y los códigos expresivos de los alumnos, lo que no significa permanecer en ellos, sino reconocerlos y reconocer al "otro" para avanzar hacia nuevos códigos y conceptos;
- ® los lenguajes de la cultura visual (el cine y la televisión), las expresiones de la música y los deportes, y de la cultura interactiva (tecnologías de la comunicación).

Apelar a estos lenguajes no sólo promueve el interés y facilita la comunicación. Ellos constituyen, también, ámbitos y realidades productoras de cultura y significados que pueden aportar para el desarrollo de la enseñanza, en distintas formas de representación. La música es fundamentalmente auditiva, pero promueve la imaginación

y la expresión de sentimientos; las películas retratan y construyen realidades a partir de la narrativa y la imagen ubicadas en tiempo y espacio; la visión, el texto y la música en conjunto crean sentidos que ninguna representación aislada podría hacer posible (Eisner, 1998). Las tecnologías de la comunicación superan las fronteras de espacios y tiempos, en una lógica radial.

En lugar de percibir estos códigos y lenguajes como externos a las escuelas, es necesario que los profesores los incluyan en la enseñanza. La discusión de una película seleccionada puede ser la base para analizar una realidad; el análisis de las expresiones de la música y artes populares puede alimentar la comprensión de la cultura; las nuevas tecnologías de la comunicación pueden apoyar la investigación y el intercambio, motivando el esfuerzo por aprender. Integrar estos mundos de expresión y significados, presentes en los lenguajes de los estudiantes, permite abrir nuevos espacios pedagógicos y re- definir la relación con el conocimiento.

Incluir la emoción en la enseñanza

El aprendizaje no sólo incluye la esfera intelectual. Afectividad y cognición son interdependientes y se interpenetran, como partes de una misma realidad (Gardner, 1988). Interesarse y esforzarse por aprender implica poner en marcha la emoción, los sentimientos y, por qué no, la alegría y el placer. Aprender significa esfuerzo pero no es un castigo, sino una conquista.

Reconocer la importancia de incluir la emoción en la enseñanza no se circunscribe a una materia de enseñanza determinada. Es decir, no es propiedad privada de la expresión artística o de la literatura. Concebirlo así representa una visión muy restringida del pensamiento y del conocimiento.

Cualesquiera sean los contenidos de enseñanza, incluir la emoción en la enseñanza impulsa la motivación, implica entre otras posibilidades: ® Plantear desafíos en lugar de transitar los mismos caminos (rutinas).

- Incluir los intereses de los alumnos.
 - Apostar a que imaginen ideas y proyectos propios.
- ® Apoyarlos para superar el miedo y la inseguridad.
© Facilitar distintas formas de expresión y representación de sus

ideas y sentimientos.

® Reflexionar y discutir acerca de valores sociales y el uso del conocimiento.

Comunicarse en forma personalizada y retroalimentar

Los alumnos se interesarán más por las tareas de aprendizaje si son reconocidos como sujetos particulares, a través de un intercambio personalizado. Si bien los profesores se comunican con un grupo de clase (muchas veces demasiado numeroso), cada uno de los alumnos no es un número más en el conjunto, sino una persona con sus problemas, necesidades, reflexiones y logros individuales.

El intercambio personal implica, asimismo, retroalimentarlo a través del seguimiento personalizado de las dificultades y avances individuales en el aprendizaje. Ello supone:

- Conocer a los alumnos y llamarlos por su nombre.
- ® Dialogar en forma personalizada.
- Apoyar sus esfuerzos y dar seguimiento a sus dificultades.
- Valorar sus intereses.
- ® Darles "pistas" para la mejora de sus actividades.

Trabajar desde lo concreto y los problemas concretos

La enseñanza despertará más y mejor motivación si trabaja sobre lo concreto, cualquiera sea la edad de los alumnos. Aprender a través del intercambio del lenguaje es insoslayable, pero se comprende mejor y se despierta mayor interés si se trabaja desde lo concreto, observable, en forma real o simulada.

La motivación y, por ende, el aprendizaje, se incentiva cuando se enseña sobre la base de la experiencia, sea la que nace del contacto con lo sensible del medio, sea de la experiencia propia de los alumnos, sea a través de la mediación de las informaciones concretas o por medio de la experiencia nacida de la imaginación (Eisner, 1998).

Para trabajar desde lo concreto y motivar el aprendizaje y el estudio, se propone:

- Partir de la experiencia.
- o Involucrar el análisis de problemas concretos, o Incorporar las narrativas, los relatos, testimonios o ejemplos (Jacksori, 1998).
- Visualizar la conexión entre un acto y sus consecuencias.

- Incorporar, siempre que sea posible, la experimentación directa y, cuando no, las simulaciones.

Dar al alumno la oportunidad de implicarse activamente en las tareas

La motivación por aprender aumentará significativamente si los estudiantes pueden involucrarse activamente en la enseñanza, aun en los procesos orientados hacia la instrucción, con mayor protagonismo del profesor. Ello incluye no sólo participar durante la enseñanza sino también la posibilidad de elegir temas o problemas que desean estudiar o profundizar.

Implicarse activamente en las tareas significa en última instancia darles oportunidad para desempeñar el papel de estudiantes (Fenstermacher, 1989):

- Investigar, exponer, observar, entrevistar, participar en simulaciones, etc., en lugar de escuchar, completar fichas o intervenir en discusiones rutinarias (Raths, 1980).
- ® Elegir temas o problemas de profundización o lecturas.
- Tomar decisiones durante las actividades de aprendizaje y ver las consecuencias de sus elecciones.

Promover la participación con otros

El interés y el compromiso con las tareas es mayor si se desarrolla la participación del estudiante en grupos de aprendizaje. El grupo mismo es un factor que motoriza el desarrollo de las actividades, implica la mediación con las experiencias

y perspectivas de los otros, extrapolando y enriqueciendo la propia intervención del docente.

Es poco razonable separar la motivación del contexto social mediador y de las actividades que tienen lugar en ese contexto grupal (Perkins & Salomon, 1998). Participar con otros en el desarrollo de las actividades configura un sistema dinámico, en el que se integran las interacciones grupales, la situación, las actividades de aprendizaje, los contenidos y los significados (Newman, Griffin y Colé, 1991). El aprendizaje, más que ser transmitido o internalizado, se transforma en construido (apropiado) en forma conjunta y distribuido entre los que participan, más que poseído individualmente.

En este sentido, Greeno (1997) agrega que además se desarrollan otras sub-habilidades para la participación en actividades socialmente organizadas y se fortalecen las identidades de los estudiantes como aprendices permanentes.

Estimular a los alumnos para que se comprometan con la investigación de ideas o problemas personales o sociales

Investigar reflexivamente ideas, teorías, enfoques y problemas que involucren a la sociedad o el desarrollo personal es, quizá, el mayor aporte que la enseñanza puede brindar a la educación (Raths, 1980). Especialmente en la adolescencia y en la juventud hay interés y un gran espacio para ello, y los profesores pueden estimular a los alumnos en este sentido.

El interés lleva a tener mayor compromiso con lo que se hace. Pero el compromiso también impulsa un mayor interés. Estimular a los alumnos a comprometerse, en particular con aquello que se elige, es un factor importante para enfatizar la motivación por aprender.

Dar oportunidad para evaluar avances y mejoras, así como propios errores

El seguimiento y el control de los aprendizajes es una de las tareas del docente. Pero, si el alumno puede revisar los propios

procesos, evaluar sus progresos, sus dificultades y sus posibilidades de mejorar, se incentiva el interés. De este modo, la evaluación no es algo que le interese al otro, sino a él mismo.

La autoevaluación del proceso de aprendizaje debería ocurrir con frecuencia, involucrando al alumno en el seguimiento de los propios progresos y dificultades. Ello contribuye a comprometerlo, a la revisión de sus metas y necesidades, y a fortalecer su aprendizaje permanente.

Mantener la coherencia y nunca proponer algo que luego resulte contrario o contradictorio con lo que efectivamente se hace

Lo que desmotiva fuertemente a los estudiantes (y a cualquier persona) es la contradicción entre lo que se dice y lo que luego se hace realmente. Existen profesores que enuncian propósitos de participación y de valoración de la reflexión de los alumnos, y luego sólo evalúan la memorización de informaciones. Otros declaran la importancia y la necesidad de compromiso con las tareas y responsabilidades, y luego desarrollan la enseñanza con bajo interés y de manera rutinaria o burocrática. Otros señalan la importancia de la actualización permanente y la búsqueda del conocimiento, y enseñan siempre lo mismo y de la misma manera año tras año.

Las contradicciones son rápidamente percibidas por los estudiantes y ello lleva a disminuir notablemente la responsabilidad, el interés y el compromiso con las tareas, generándose un sistema de complicidades para beneficiarse con ello y superar las evaluaciones con el mínimo esfuerzo personal.

Hay que recordar que la enseñanza tiene efectos sustantivos, no sólo por los contenidos que se enseñan sino fundamentalmente por lo que se hace y la forma en que se lo realiza. Forma y contenido, discursos y prácticas forman parte de un sistema explícito e implícito determinando toda una gama de comportamientos (Jackson, 1975).

Mantener la coherencia en las palabras y decisiones didácticas es una pre-condición para sostener la confianza en las interacciones y generar el interés por participar en el aprendizaje.

Los diez criterios enunciados revelan que la motivación no se

reduce a una primera actividad de una clase para convocar la atención o la escucha de los estudiantes. Por el contrario, su análisis muestra que la motivación es un proceso continuo, sostenido y transversal a lo largo de todas las fases y las actividades de la enseñanza. También evidencia que el interés por aprender es posible si se generan las condiciones y los intercambios propicios.

En la medida en la que se plantee el problema de la falta de interés como resultado de las distancias generacionales, de la falta de compromiso de la juventud o de crisis de la cultura contemporánea, poco podremos hacer por mejorar la motivación por la enseñanza. Tampoco es un buen camino responsabilizar a los estudiantes por la falta de interés, sin enmarcarlos en los problemas de la sociedad y la cultura actual.

También, en la medida en que las escuelas se comporten como una "institución cascarón" atendiendo a una "clientela cautiva", o que los profesores sólo cumplan las prescripciones curriculares, haciendo de la enseñanza una acción rutinaria, podremos mejorar poco.

Mejor sería preguntarse: ¿por qué las escuelas y la enseñanza acaban con la curiosidad? Estas cuestiones requieren una profunda reflexión, para comprenderlas e integrarlas en las decisiones docentes. La motivación no es un momento puntual sino el clima de intercambio, compromiso y tarea convocada a lo largo de todas las acciones.

Si la enseñanza se convierte en un objetivo humano, creativo y comprometido, en la que todos los actores tienen un lugar y un esfuerzo a aportar, podremos mejorar la motivación. No será algo impuesto desde el lugar de la autoridad, sino parte del desarrollo de la tarea misma.



i

i

EVALUACIÓNⁱ

PRIMER PLANTEO DEL PROBLEMA

La evaluación es una de las prácticas más antiguas y extendidas en las escuelas, muchas veces ocupa buena parte de las acciones y de los tiempos asignados, particularmente para el control del trabajo y del rendimiento de los alumnos. Asimismo, es uno de los temas que más ha sido abordado y cuestionado en la bibliografía, tal vez por la importancia que se le asigna en las prácticas y en la lógica de organización misma de estos centros educativos. Las

escuelas requieren comprobar resultados, que se traducen en calificaciones, que implican la promoción de los alumnos a otros cursos, asegurando la continuidad de las prácticas.

Los docentes siempre evalúan, no sólo cuando toman pruebas o en los exámenes. Evalúan a diario de modos menos formalizados, observando las expresiones de sus alumnos, controlando el cumplimiento de las tareas asignadas, realizando el seguimiento de las rutinas en el aula, incluyendo la distribución de distintas formas de recompensas o reprobaciones implícitas o simbólicas.

La crítica anti-autoritaria cuestionó especialmente la evaluación en las escuelas considerando que estuvo regida por el *ejercicio de poder* sobre los aprendices. Esta crítica es compren

sible, si se realiza una retrospectiva histórica de estos procesos en las escuelas, los que también podían derivar en castigos corporales o morales. La evaluación se desarrolló, en gran medida, como un factor disciplinador de la conducta y como instrumento de control.

Sin embargo, es imposible suspender la evaluación en la enseñanza y en las escuelas, tampoco es razonable pensarlo o proponerlo. La evaluación es inherente a la enseñanza. Como en cualquier actividad comprometida con intenciones y objetivos, la enseñanza siempre requiere de la valoración de los avances, los logros y las dificultades. Asimismo, es razonable que los estudiantes (y los padres) quieran comprender sus logros y los problemas, así como los apoyos necesarios para superarlos.

En cambio, sí es posible mejorar y ampliar sus estrategias, para que la evaluación contribuya con el desarrollo de los alumnos y con la mejora de la enseñanza misma. Para ello, es importante comprender que la evaluación es un proceso que valora la evolución de los alumnos hacia los objetivos de la enseñanza y sus propósitos más significativos, y que tiene efectos sustantivos en el desarrollo de los estudiantes. También implica entender que la evaluación puede reorientarse, haciéndola más auténtica y valiosa. Corresponde, asimismo, revisar las estrategias, los métodos y los parámetros que pueden ser relevantes y congruentes con esos objetivos. Finalmente, se trata de comprender que la evaluación es base para la mejora misma de la enseñanza.

LA EVALUACIÓN COMO PROCESO

La evaluación es un componente íntimamente integrado a la enseñanza, acompaña y apoya todo el proceso, y no sólo constituye un momento puntual que sólo ocurre al final, una vez que ya se completó la secuencia de enseñanza programada. Ante todo, se requiere reconocer que la evaluación se desarrolla en un proceso continuo, cumple con diversas funciones y brinda un abanico de informaciones.

En este proceso, pueden diferenciarse distintas "caras" de la evaluación: la *diagnóstica*, la *formativa* y la *recapituladora*. Estas caras no deben ser comprendidas como fases o etapas

sucesivas en el tiempo, en sentido lineal, sino como manifestaciones distintas y complementarias de un mismo proceso, respondiendo a diferentes propósitos. Cada una de ellas está presente en la enseñanza, con mayor o menor peso, según las necesidades de su desarrollo.

La *evaluación diagnóstica* es comúnmente asociada a un momento evaluativo inicial, en los primeros contactos con el grupo de alumnos. Pero, en verdad, los docentes la realizan en forma constante. En el momento *inicial*, la evaluación permite valorar:

- las características socio-culturales de los estudiantes,
- sus capacidades, intereses y potencialidades,
- © sus conocimientos previos y sus posibles dificultades.

Esta valoración refiere tanto al grupo como conjunto y a los individuos particulares. En este sentido, la evaluación facilita las decisiones previas del docente, a la hora de programar la enseñanza. En ello se incluye, también, la identificación de los recursos de enseñanza que pueden ser movilizados y el análisis del contexto, entre otras importantes cuestiones. En este momento, la evaluación nos apoya en la misma construcción del programa

Pero la evaluación diagnóstica también es realizada *durante* la enseñanza y a lo largo del proceso. Se dirige a detectar *dónde* están las dificultades de los alumnos y el *porqué* de las mismas. Buena parte de estas valoraciones se realizan de modo informal y son continuas: interpretando las respuestas de los alumnos, sus percepciones y dificultades, analizándolas en función de los desafíos y el contexto personal inmediato. Dada esta informalidad, los profesores deberán estar atentos a ciertos riesgos. Cuando se refiere a ciertos grupos de alumnos o de personas individuales, es importante evitar los preconceptos sociales o los etiquetamientos (por ejemplo, rendimientos pasados del alumno) y, en lo posible, buscar otras informaciones y fundamentar algunas apreciaciones.

En el desarrollo de la enseñanza, la *evaluación formativa* acompaña las distintas actividades de aprendizaje de los alumnos y orienta para tomar decisiones en la marcha del

proceso. La evaluación formativa se centra en el aprendizaje y se dirige a:

- o Identificar la progresiva asimilación de los contenidos, sus avances, obstáculos y "lagunas".

- ® Detectar problemas en el desarrollo de las actividades.
- ® Interpretar avances y retrocesos.
- ® Reconocer errores o desvíos y aprovecharlos positivamente en la enseñanza.
- ® Acompañar la interacción e intercambios en el grupo, sus contribuciones y apoyar en las dificultades.
- ® Brindar retroalimentación (*feed back*) a los alumnos en la marcha de las tareas.
- ® Reorientar las actividades programadas.

Como síntesis de la enseñanza, la *evaluación recapitadora* apunta a valorar los logros de los alumnos, una vez terminada una secuencia de enseñanza completa. Integra la valoración de productos y procesos:

- ® Interpretando los logros en relación con el punto de partida y del proceso seguido.
 - Realizando un balance equilibrado entre la homogeneidad de los resultados buscados y las diferencias de cada grupo o individuo.
 - Estableciendo un nivel de rendimiento alcanzado.
 - Reconociendo el esfuerzo.
- ° Identificando las ayudas apropiadas que el alumno necesita.
 - Sirviendo de base para la reorientación de las propuestas de enseñanza futuras.

En todos los casos, en todos los momentos y según sus características, la evaluación permite formular el juicio sobre el mérito de las actividades programadas, a fin de fundamentar sistemáticamente la toma de decisiones de los profesores en cada contexto.

FUNCIONES-Y EFECTOS DE LA EVALUACIÓN

La evaluación en sus distintas caras y fases cumple con una variedad de funciones y posibilita generar distintos efectos. En términos generales, estas contribuciones pueden ser agrupadas en relación con sus efectos en los estudiantes (y el aprendizaje) y los docentes (y la enseñanza).

Con relación a los estudiantes, la evaluación tiene funciones y efectos positivos en la medida en la que permite:

- ® Aumentar la responsabilidad sobre el estudio, las tareas y sus aprendizajes.
 - Motivar el trabajo y el esfuerzo, más aún cuando los estudiantes se sienten reconocidos y alcanzan logros.
- ® Dar pistas para el desarrollo de las tareas en forma continuada.
 - Integrar los aprendizajes, en particular en las evaluaciones recapituladoras y en las pruebas o exámenes, por la revisión que exigen.
 - Propiciar la auto-evaluación, en la medida en la que puedan valorar sus dificultades y progresos.
- ® Facilitar el cumplimiento de etapas, a través de las calificaciones y promociones.
 - Titular o habilitar, al completar un nivel de enseñanza o Lina formación profesional, sea para la continuidad de estudios o para el desempeño laboral.

Con relación a los profesores y la enseñanza, la evaluación provee efectos positivos para:

 - Facilitar el diagnóstico de los estudiantes.
 - Guiar las decisiones en la programación y en el desarrollo de la enseñanza.
- ® Controlar la marcha del aprendizaje y sus resultados.
 - Detectar dificultades y recuperar positivamente los errores de los alumnos.
 - Modificar la marcha de las actividades programadas, sin esperar que se completen o sea tarde.
- ® Mejorar las actividades de enseñanza y los programas.
- ® Mejorar la enseñanza y la evaluación, aprendiendo de la experiencia.

EVALUACIÓN, PRUEBAS Y EXÁMENES

Por más hábil que un profesor sea para observar el proceso de aprendizaje de sus alumnos, para evaluar se requiere recopilar informaciones acerca de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, registrar sus logros o dificultades y reunir evidencias sobre los resultados alcanzados. La apreciación informal del profesor no es suficiente.

Reunir y organizar estas informaciones permite que la evaluación sea pública y pueda compartirse con los estudiantes, con

sus familias y con los otros profesores. Asimismo, las escuelas y centros educativos o de formación también necesitan el registro de estas informaciones, sea para la promoción de los estudiantes de un curso a otro, o para tener evidencias de aquellos alumnos que requieren apoyos.

Para ello, es importante que los profesores reconozcan y recuperen la variedad de aprendizajes que su enseñanza persigue intencionalmente y el tipo de informaciones necesarias para evaluar sus logros. Este reconocimiento orientará la selección de las estrategias y los instrumentos útiles para reunir la información. No se trata de realizar un desgaste de esfuerzos y recursos en recopilar informaciones innecesarias. No se evalúa mejor por acumular un gran caudal de datos innecesarios. Esto ocurre, en general, cuando no se tiene claro qué es lo que se busca evaluar.

Sin embargo, los profesores acaban realizando una excesiva economía de recursos en la evaluación, generalmente utilizados al cierre de la enseñanza. En las prácticas tradicionales y más difundidas, los profesores tienden a privilegiar el uso de pruebas cognitivas, sean de redacción (por el desarrollo de un tema), cuestionarios (listas de preguntas) o de opciones múltiples estandarizadas (selección de la respuesta correcta), incluyendo exámenes orales sobre los conocimientos de todo un curso. Estas pruebas y exámenes han sido ampliamente cuestionados en la literatura pedagógica y, en algunos casos, hasta se ha impulsado su eliminación. Sin caer en extremos, algunos de los argumentos a favor de su utilización indican que las pruebas y los exámenes colaboran para que los estudiantes integren las distintas tareas que han ido realizando, repasen en su totalidad los contenidos enseñados, se esfuerzen y comprometan con su rendimiento e, incluso, superen algunas de sus dificultades en el proceso al revisar en su conjunto lo aprendido. Por otro lado, es difícil que se supriman estas modalidades de evaluación cognitiva, cuando están suficientemente arraigadas en las instituciones y aun en las expectativas de los alumnos y familias.

No obstante, es importante reconocer y evitar los efectos negativos y perjudiciales, en particular en los casos en los que se utilizan pruebas o exámenes de rendimiento en forma regular y como modalidad central de las evaluaciones, como:

- ® Frustrar y desmotivar a los estudiantes con mayores dificultades.
- Fomentar el uso competitivo de los resultados, en particular en los estudiantes de mejor rendimiento.
- Alentar la sola valoración instrumental del aprendizaje (para promover el curso) en detrimento de los más valiosos.
- Generar ansiedad, particularmente a través de exámenes o pruebas finales extensas.
- Afianzar la idea de la evaluación como algo que ocurre "al final" de la enseñanza y no algo que acompaña cada una de sus tareas.
- Fortalecer la visión de "los buenos alumnos" como aquellos que alcanzan altos puntajes (éxitos) en pruebas cognitivas, en detrimento de que sean mejores estudiantes (más reflexivos y con más iniciativa y creatividad) y mejores personas. Finalmente, es necesario destacar que gran parte de la valiosa gama de aprendizajes que se espera impulsar a través de la enseñanza no son posibles de evaluar por pruebas escritas, exámenes o cuestionarios académicos. Estas informaciones se recogen y registran a través de distintas estrategias e instrumentos y a lo largo de la enseñanza.

LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA Y NUEVAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

La evaluación implica una valoración integral e integrada de la variedad y la riqueza de aprendizajes propuestos por la enseñanza. Reducirla a pruebas de conocimientos acaba desvalorizando o simplemente eliminando aquellos propósitos. Aun desde lo cognitivo, estas formas clásicas de evaluación muchas veces sólo provocan la recordación de datos o las respuestas esperadas por el profesor. En este sentido, es importante remarcar que, utilizadas en forma regular y constante, los alumnos acaban aprendiendo según la forma en que, luego, suelen ser evaluados, alimentando las rutinas o la búsqueda de "sacar ventaja" de lo ya conocido y esperado. .Ello deforma el valor que la evaluación podría tener para la mejora de la educación y la formación de los estudiantes.

Mirando más allá de las escuelas, en el cambiante y complejo mundo contemporáneo (y también en el mundo del trabajo) se tiende hoy a valorar otros atributos, como la capacidad para resolver problemas y formular un plan de acciones, la

responsabilidad, la autoestima, la honestidad, la iniciativa y la capacidad para enfrentar los cambios, el respeto a la diversidad, y la capacidad para trabajar con otros, entre otras disposiciones relevantes.

Muchas veces estas disposiciones grupales y personales son formuladas como intenciones educativas en las escuelas y universidades. Pero, luego, no son efectivamente consideradas al evaluar.

Partiendo de estos problemas, se ha originado un movimiento dirigido a reformular la evaluación educativa, conocido como la evaluación auténtica, a través de dos grandes estrategias:

- ° Utilizar otras herramientas e instrumentos de evaluación que, en general, o no son usados o son relegados a un segundo plano.
- Acercar la evaluación al proceso de enseñanza y no sólo a un momento de cierre final.

Este movimiento sostiene la necesidad de la evaluación auténtica, definida como las formas de trabajo que reflejen las situaciones de la vida real, desafiando a los estudiantes a poner a prueba aquello que han aprendido (Archibald y Newman, 1988; Sheppard, 1989; Wiggins, 1989).

Hargreaves, Earl y Ryan (2000, pág. 208 y ss.) sintetizan los rasgos centrales de las propuestas del movimiento para la evaluación auténtica. Entre ellos, destacamos:

- ° La evaluación a través de *producciones o demostraciones reales* de aquello que deseamos que los alumnos sepan y puedan

hacer bien. Por ejemplo, leer e interpretar lo que leen, escribir manifestando sus ideas y utilizando bien el lenguaje, expresarse oralmente y sostener un discurso claro y organizado, dar a conocer su creatividad, mostrar su capacidad de investigación, resolver problemas, etcétera.

- Proponer en estas evaluaciones *procesos mentales más complejos y estimulantes*, que la simple respuesta a cuestionarios.
- ® Incorporar la evaluación de una **amplia gama de aprendizajes y desarrollo de capacidades (expresivos, creativos, prácticos, sociales)** y no sólo dé la esfera del conocimiento.
- Reconocer y facilitar la existencia de *más de un enfoque o respuesta en la producción de los ahimnos*, evitando la solución de lo homogéneo y estandarizado.
- Prestar especial importancia a las **expresiones personales no pautadas y a los productos reales que desarrollen**.
- ® **Utilizar criterios y estándares de evaluación claros, transparentes y apropiados para esas producciones o demostraciones.**

Con estos principios, la evaluación auténtica se basa en cuatro principales estrategias de evaluación: *la evaluación de rendimiento, los portafolios, los registros personales y los registros de logro.*

- a) La *evaluación de rendimiento* supone evaluar a los estudiantes en el proceso mismo del aprendizaje y en el contexto mismo de las tareas, sea al poner por escrito sus ideas, conocimientos y apreciaciones, sea en forma práctica, sea en la interacción y el trabajo junto con otros estudiantes. Estas producciones permiten evaluar, además de los aprendizajes cognitivos, el pensamiento autónomo, la solución de problemas, las habilidades, el trabajo en equipo, la elaboración de planes de trabajo, la interpretación, la capacidad comunicativa, entre otros aprendizajes relevantes, durante el desarrollo de las actividades. De esta forma, la evaluación no es un momento distinto de 'las tareas mismas que tienen que realizar a lo largo de la enseñanza y forma parte del proceso de aprendizaje. En otros términos, existe una estrecha relación entre las tareas y la evaluación misma e innumerables oportunidades de evaluar el rendimiento personal y grupal en su puesta en práctica.

- b)** Los *portafolios* implican la recopilación y el archivo (en una carpeta desplegable, con divisorios de clasificación interna) de los trabajos, experiencias y producciones significativos, como muestras documentadas de logros personales. Cada alumno arma su portafolio, pero lo comparte con el profesor y dialogan sobre sus trabajos. El alumno puede seleccionar materiales que, tal vez, no serían incluidos por el profesor, pero ello también facilita evaluar la percepción misma que el alumno tiene de sus producciones. Cada divisorio reúne materiales clasificados en distintos logros: informes de conocimiento, trabajo colaborativo en equipo, elaboración de planes de trabajo, solución de problemas, expresión y creatividad, etc., ejemplificando una gama de experiencias y aprendizajes.
- c)** Los *registros personales* constituyen un libro de anotaciones del alumno, con énfasis en relatos significativos y experiencias por él valoradas en el aprendizaje y el desarrollo personal. Estos registros aluden a experiencias realizadas tanto dentro del tiempo escolar como fuera de él, vinculadas con la enseñanza. El libro de anotaciones expresa una memoria personal con vivencias, valores, desafíos, dificultades y logros. Los registros son desarrollados por los alumnos, pero los comparten con los profesores y se los llevan al terminar el curso o al irse de la escuela. Los registros personales son valiosos para apoyar el auto-conocimiento de los estudiantes.
- d)** Los *registros de logro* son elaborados por los profesores sobre las capacidades, las habilidades y los resultados logrados por el estudiante. Incluye no sólo los logros académicos, también aquellas cualidades personales desarrolladas en la enseñanza. Constituye una compilación sucinta de logros de los alumnos en distintas esferas, se registran en forma progresiva y no sólo al final de una secuencia de enseñanza. Materialmente, pueden organizarse en un cuaderno de anotaciones o en un fichero. Las anotaciones del profesor se comparten con los alumnos y éstos se los llevan al irse de la escuela. Los registros de logro contribuyen a afianzar la auto-valoración de los alumnos.

Estas distintas herramientas colaboran con la evaluación integral, dado que registran una amplia gama de aprendizajes y logros de

los estudiantes, y no sólo los académicos o cognitivos. Asimismo, integran la evaluación al proceso mismo de enseñanza, favoreciendo el diálogo entre los estudiantes y los profesores, y la comunicación de criterios claros y transparentes de valoración de los aprendizajes. Con ello, la evaluación auténtica ayuda a los estudiantes a ser más conscientes y apoya la motivación por su participación en la identificación y el registro de sus experiencias, producciones y logros.

EVALUACIÓN Y CALIFICACIONES

Las evaluaciones se completan cuando se comparten y comunican, y cuando se traducen en calificaciones. Las calificaciones académicas representan una escala convencional de valoración y medida, de uso extendido en las escuelas, en las universidades y, en general, en el sistema escolar. Como todo sistema formal de valoración y medida (métrico, de peso, de monedas, etc.) representa una convención arbitraria y se traduce en escalas. Sin embargo, nada más difícil de medir que el comportamiento humano y, en particular, el aprendizaje. Entre las escalas de uso, pueden distinguirse:

- Las escalas cualitativas, que valoran el nivel de logro en un proceso, generalmente en cuatro o cinco niveles, por ejemplo: "Muy bueno, Bueno, Regular, Insatisfactorio o Incompleto"; "A, B, C y D", siendo A el nivel más alto y D el nivel de rendimiento que requiere de apoyos para el aprendizaje.
- Las escalas cuantitativas, que intentan medir el rendimiento en escalas numéricas de base 5 (1-5), de base 10 (1-10), o de base 100 (1-100).

Cualquiera sea el tipo de escalas de¹ calificaciones que se utilicen en ámbitos escolares y académicos, su uso extendido busca dar unidad y coherencia a las informaciones resultantes de la evaluación realizada por distintos profesores, facilitar la comunicación ampliada, por el consenso tácito sobre la calificación, y agrupar a los estudiantes en niveles de rendimiento.

Sin embargo, estos propósitos son en gran medida ficciones, porque:

- Es sumamente difícil que los profesores tengan criterios unívocos para juzgar un rendimiento. Lo que para algunos profesores representa una calificación de 10 (diez) puntos, para otro no llegaría a un 7 (siete) (existen márgenes de variación aún mayores).
- ⑧ El consenso tácito se sostiene por el uso y la ambigüedad. En otros términos, no se sabe si pensamos en lo mismo cuando definimos rendimiento "Regular" o "Bueno", y cuáles son sus límites o fronteras.
- ⑧ Los rendimientos en niveles equivalentes de los alumnos ocultan las diferencias. Cada rendimiento es el resultado de procesos diversos, supone esfuerzos distintos y variados niveles de compromiso, potencialidades y méritos. Abandonar las escalas de calificación resulta una empresa vana e improductiva. En cambio, sí conviene alertar sobre los riesgos y definir criterios para su mejora. Entre ellos:
- ⑧ Evitar la tentación del uso de las calificaciones como recurso de poder de los profesores.
- Acordar en conjunto (profesores y alumnos) criterios transparentes de valoración de los logros y esfuerzos.
- Informar y explicar acerca del porqué de los resultados, favoreciendo la comprensión real.
- Evitar el uso de las calificaciones más bajas como reprobaciones y facilitar, en cambio, que ellas impliquen la identificación diagnóstica de apoyos adicionales o esfuerzos particulares.

EVALUACIÓN Y AUTO-EVALUACIÓN

En términos generales, los profesores evalúan el proceso y los resultados de aprendizaje, en sus distintas esferas de intenciones educativas, y los estudiantes se auto-evalúan en su comprensión, habilidad, esfuerzo y compromiso, así como en sus dificultades y posibilidades.

En los debates educativos, ambos procesos se han planteado, a menudo, como antinomias y aun se ha relegado el

papel y la responsabilidad de los profesores (y los adultos) para asumir las decisiones de la evaluación y guiar a quienes aprenden. En estos casos, parecería proponerse que los profesores suspendan o eludan la evaluación y que los alumnos se evalúen por sí mismos.

En realidad, esta oposición es arbitraria y fruto de una abstracción. Una buena evaluación, realizada por el profesor, debe colaborar para el desarrollo progresivo y sistemático de la auto-evaluación de los alumnos.

La auto-evaluación es un elemento fundamental del proceso educativo dado que involucra el compromiso del alumno con su proceso de aprendizaje y con sus logros. De esta forma, la auto-evaluación de los alumnos:

- Es esencial para fortalecer, revisar o reorientar sus metas y necesidades.
- Desarrolla habilidades meta-cognitivas, los alumnos comprenden el proceso seguido y los efectos de sus decisiones, lo que habilita para aprender a aprender en otras situaciones,
- o Contribuye al desarrollo del auto-conocimiento y auto-confianza, necesarios para aprender.

La participación de los alumnos en el proceso de evaluación, de acuerdo con sus capacidades y posibilidades, organizando sus registros, dialogando sobre sus logros, detectando sus dificultades, analizando sus esfuerzos, revisando su proceso y asumiendo sus responsabilidades en la construcción de su aprendizaje, representan componentes valiosos de una evaluación auténtica.

LA EVALUACIÓN Y LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA

La evaluación es prioritariamente considerada desde el ángulo de la valoración de los aprendizajes de los alumnos, en su proceso y en sus resultados. Tal vez esto sea lo que más preocupa a los profesores y lo que más ocupa a las escuelas.

Sin embargo, se ha destacado que la evaluación tiene funciones significativas para la valoración de la propuesta de enseñanza misma. En otras palabras, el proceso de aprendizaje desarrollado y sus resultados, no son sólo una consecuencia de los alumnos, sino

un producto de la enseñanza misma. Ello implica potenciar la evaluación como estrategia permanente de mejora y perfeccionamiento de las propuestas de enseñanza.

La experiencia y la evaluación reflexiva de la experiencia docente son siempre fuentes de aprendizaje y conocimiento, así como base para la producción de nuevas alternativas de acción.

Durante la enseñanza, la evaluación de proceso, a la manera de una brújula, permite a los profesores tomar decisiones en la marcha, reorientar las tareas y modificar el curso de las acciones. Así, la evaluación se constituye en un apoyo a la dinámica y gestión de la clase.

Luego de la enseñanza, la evaluación recapituladora permitirá ponderar sobre el valor y la pertinencia de su programación y su adecuación al contexto, los alumnos y al ambiente de enseñanza. En especial, facilita el análisis de la secuencia metódica, de la estrategia de enseñanza elaborada, así como de las actividades propuestas para el aprendizaje.

Siguiendo la tradición fundada por Dewey y continuada por Stenhouse, Schön, Carr, entre otros, es bueno que un profesor pueda enseñar bien y obtener logros educativos de sus acciones. Pero más valioso aún es que pueda reflexionar sobre lo que hace y lo que hizo, sobre sus propios compromisos educativos e investigar sobre la práctica como base para el desarrollo de la enseñanza.

EPÍLOGO

Se suele identificar un epílogo como "recapitulación de lo dicho en un discurso o en otra composición literaria", también como "conjunto o compendio", o "última parte de algunas obras, en la cual se refieren sucesos que son consecuencia de la acción principal o están relacionados con ella". ¿Corresponde, entonces, concluir esta obra con un "epílogo"? Después de meditar sobre esta pregunta, y en precisa relación con el tema que nos ocupa, puede

aceptarse que se presente un epílogo ante las encrucijadas, muchas veces dramáticas, que asumen quienes enseñan en contextos reales. Pero también esto puede ser visto como un acto cínico o impudente, arriesgando el drama sólo para los profesores. Evitando este desvío, este epílogo comparte reflexiones finales acerca de la enseñanza y el aprendizaje, en forma solidaria con quienes enfrentan el compromiso de enseñar.

Lo expuesto pretende, modestamente, presentar una caja de herramientas conceptuales y metodológicas a quienes asumen el desafío y el compromiso de enseñar. Se ha buscado compartir el resultado de conocimientos públicos, producidos a través de la contribución de un gran número de estudios, investigaciones y experiencias. En cuanto a la caja organizada de herramientas, sólo puede aspirar a presentar alternativas sistemáticas para que quienes enseñan puedan elaborar sus propias estrategias. En otros términos, se trata de que quienes enseñan sean capaces de