

LOS PROCESOS SIGNIFICATIVOS DE APRENDIZAJE Y LA VALORACIÓN DEL PROGRESO ESCOLAR

Rose Mary Hernández Poveda

Varios pueden ser los puntos alrededor de los que podría estructurarse una discusión en materia evaluativa. Dos que este artículo desea trabajar, son los siguientes:

- Opciones que el sistema evaluativo vigente ofrece para un cambio conceptual en el aula.
- Gestión educativa para el cambio conceptual en el aula.

Resumen. *El artículo analiza el concepto de evaluación que rige la práctica educativa en el aula. Sugiere algunas estrategias para conseguir cambios conceptuales en el aprendizaje y la evaluación del alumno. Presenta técnicas y recursos importantes para organizar la tarea en el aula y delegar trabajo a los estudiantes. Defiende, en las tesis que presenta, especialmente la oportunidad que deben darse maestro y alumnos para aprender y enseñar a la vez, desde su participación genuina y autónoma en sus propios procesos de aprendizaje significativo. Aporta ideas para conseguir interacción en las actividades de un curso, aprovechar las potencialidades de los individuos y enriquecerse mutuamente. La autora comparte su experiencia, como evaluadora y docente y su propio concepto de significatividad del aprendizaje.*

Algunos de estos se trabajan como inquietudes desde las ideas que la autora percibe en los contactos que, en ocasiones, establece con grupos de docentes en servicio. Puede comprenderse en las palabras y preguntas de educadores, la emergencia del cambio, su convicción de atender las necesidades y expectativas de los estudiantes; a la vez que su preocupación por la atadura que sienten en los marcos evaluativos establecidos y las prácticas impuestas en el plano de la evaluación.

La transformación de esquemas o de marcos de referencia en materia evaluativa es un proceso, podría pensarse que resulta largo, pero aún así, alcanzable. Las rupturas, en este sentido, son urgentes. La sociedad está buscando respuestas y está poniendo su esperanza en la Educación como agente formador.

Frente a la evaluación convencional-cuantitativa, está la propuesta constructivista. Ambas constituyen respuestas, en sus propias

visiones de mundo. Este artículo pone al alcance de lectores y lectoras, elementos teóricos alrededor de ambos marcos de interpretación. Expone sus ideas especialmente con el ánimo de aportar en la discusión relativa a lo utópico que a la última de estas dos propuestas, la constructivista, se le atribuye. Desea anotar algunos aspectos de la práctica de aula que refutan la atmósfera de ilusiones en la que podrían atascarse los cambios cualitativos de la evaluación, sobre todo aquellos relacionados con el rol del evaluador y el del evaluado en procesos de aprendizaje significativo o en aquellos que pretendan posibilitar la competencia del sujeto en la vida.

Este trabajo se estructura en dos apartados. El primero analiza la práctica evaluativa de aula; el segundo, expone las opciones del sistema evaluativo para la transformación conceptual del aula y la gestión educativa que contribuiría con este propósito.

La práctica evaluativa en el aula

Todos los docentes en servicio deben evaluar. Lo que entiendan por tal labor corresponde a esquemas heredados del sistema educativo, sobre todo por sus experiencias como alumnos cuando su maestra calificaba, hacía exámenes, entregaba promedios, revisaba sus tareas. Estas concepciones son, también, la respuesta que el sistema de educación formal universitario le ofreció, al prepararlo para elaborar ítems y pruebas, al presentarle un determinado concepto de evaluación y de medición, al exponerle teoría de escalas de calificación e instrumentos y al entrenarlo para apreciar el rendimiento o logros de los alumnos que indicaran el saber, el grado de conocimiento alcanzado de un tema o campo.

Cabe preguntarse acerca del concepto de evaluación que, entonces, cada docente asume en su práctica. Uno teórico que transmite sin haberlo reflexionado; uno que se le impone; uno que es la suma de lo que concibe y de lo que plantea el sistema evaluati-

vo nacional o uno que él crea, de acuerdo con sus percepciones y concepciones, y al que agrega elementos desde la interacción que establece (encuentros, formación, lecturas, debates, conversaciones).

Aparece -como pueden apreciarlo el lector y la lectora- una diferencia en la forma en que comprende la evaluación cada docente. Si esta idea es uniforme en el sistema educativo, diríamos que el concepto se capta irreflexivamente, se almacena en estructuras cognitivas existentes, dentro de las cuales es organizado, casi que en una forma pasiva y mecánica. El docente, en esta dimensión, se convierte en un transmisor de conocimiento y en un divulgador de una práctica aceptada socialmente y dentro del sistema educativo. Puede ocurrir que coincida con su manera de ver las cosas, con sus creencias, con su idea del acto evaluativo; pero cuando no, igualmente deberá asumirlo.

Aquí habría que pensar en conductas del evaluador, en tareas específicas. Si repite o refuerza con sus acciones el concepto de evaluación vigente, es, a lo sumo, un procesador de información, un organismo capacitado para activar operaciones mentales, codificar y elaborar representaciones, de modo que logre resolver problemas o presentar soluciones acordes con las exigencias del medio.

Por el contrario, un concepto de evaluación que sea interiorizado por el docente en forma reflexiva, autónoma, lo llevaría a una práctica evaluativa particularizada, de contexto, cuya respuesta pretenderá siempre atender expectativas y necesidades en el aula. En este concepto de evaluación, se vuelve innecesario usar patrones o normativas aplicables indiscriminadamente a todos los alumnos, todas las regiones educativas, todas las aulas, todos los docentes, todas las materias, todos los cursos.

Un concepto de evaluación cuando es construido por el docente, lo lleva a la comprensión de las situaciones educativas en las que participa. Evidentemente, al no actuar como agente promotor de una idea de evaluación establecida, él podrá cuestionar la

práctica de aula, los marcos de referencia que la sustentan, emplear recursos diferenciados de uno a otro grupo de alumnos y respecto de uno y otro sujeto. Se está pensando en un evaluador que estructura la información y constantemente la transforma en los contactos con los demás, en el tiempo, en sus vivencias y acciones. Es un evaluador que llega al aula con la apertura de conocer a sus estudiantes, no es un controlador de comportamientos o de conductas estipuladas como deseables, en forma general. Este evaluador se integra al proceso sin reglas fijas del juego, sin patrones preconcebidos. Busca valorar y en este hecho, darle un sentido especial al proceso educativo en cada contexto, en cada alumno, en cada comunidad.

Suenan estas palabras como música a los oídos. En esta misma manera, se pueden tornar producto de la ficción, del país de las utopías, del programa de las ilusiones educativas. Pero no, son terrenales, son viables en la medida en que el evaluador llegue a comprender en profundidad que tiene en su aula seres humanos; por lo tanto, organismos dinámicos, con posibilidades y opciones de construir, de asimilar información desde sus propios marcos interpretativos, de renovarla en el mismo proceso en el que la adquieren,

de reconstruirla cuantas veces tenga la competencia para realizarlo e infinitamente.

Este artículo intenta descubrir algunas de esas vías que podrían permitir llevar a la práctica un concepto dinámico de evaluación, con el cual el evaluador se compromete y se propone ayudar para el desarrollo cognitivo de sus alumnos y el suyo, también. Se está buscando aportar de manera que el docente tome decisiones, delegue responsabilidades y crea en que cada uno de sus alumnos puede también hacerlo, si lo dejan.

Puede que el sistema educativo le transmita un concepto de evaluación, pero tiene que ser asumido por la comprensión genuina del evaluador. Su parte crítica y reflexiva debe llevarlo a la autonomía de las acciones, de las tareas, en plena concordancia con la dinámica que opere en cada contexto de aula.

Un evaluador de esta tendencia se define como lector de realidades múltiples, es decir, cada uno de sus alumnos. Se emplea el siguiente esquema para explicar la participación del evaluador que construye el concepto de evaluación y no que lo reproduce como heredado. Se homologa el proceso de lectura de realidad o el que realiza un evaluador de los procesos que ocurren dentro del aula, con el de lectura de un texto escrito:



Como puede inferirse del esquema anterior, el acto de lectura de un texto es una actividad individual del sujeto que interacciona con el contenido de este. Es un proceso reflexivo de elaboración y reelaboración de las ideas expuestas por el autor. El sujeto es un constructor del significado esencial y de otros de los múltiples que la obra potencia, conforme participa en el proceso lector. Realiza las funciones de extraer la información que considera importante; de contraerla o de irla resumiendo mentalmente, dependiendo de la macroestructura del escrito, si se repite una idea, se relaciona con otra, contrasta frente a las expuestas en una página o parte del texto, si se explican, sintetizan algunas de las afirmaciones hechas, se refutan o reafirman, si refieren a otro marco teórico y así, hasta llegar a fusionar o a condensar lo que trata el texto, a conocer la argumentación y descifrar el esquema interno elegido por el autor.

El lector -en este proceso- va apropiándose del significado que en esencia quiso transmitir el escritor. Solo cada lector puede vivir este momento al pasar la experiencia de conocer el escrito y esforzarse por entender qué se quiso plantear en ese. La estructura externa e interna del texto la elige el autor, de acuerdo con su intencionalidad al producirlo; pero el lector la descubre, la desenmaraña en la actividad comunicativa en la que participa.

La tarea de comprender viene como inicio de un proceso que lleva a la interpretación, en un segundo momento. Aquí el lector difiere de todos los demás individuos que lean el mismo libro. Refina el significado esencial que logró captar en el proceso de lectura, dado que lo amplía hacia significados insospechados, aún para el autor que produjo el escrito. Son las construcciones del lector, su posibilidad de aproximarse al conocimiento o su propia competencia cognoscitiva, las que le permiten encontrar diversidad de significados. En esta función lectora interviene la experiencia como medio para extender la idea leída y elaborar un nuevo significado.

Desde aquí puede profundizarlo, haciendo uso de vivencias, información almacenada, marcos de referencia (filosóficos, psicológicos, antropológicos, sociológicos, o con cualquiera otro que cuente y desde el que pueda filtrar la información asimilada en la lectura). Emergerán nuevas interpretaciones, nuevos contrastes, nuevas explicaciones, o sea, la síntesis compleja de la información que se leyó, pero en un modo muy particular de concatenarla, de presentarla. No es distorsionar, ni manipular el contenido del texto, es más bien, el acto de darle un sentido propio según sus cualidades, sus argumentos, sus características. Esta interpretación lleva al lector no solo a un acto de conciencia, sino a una valoración, gracias al conocimiento profundo adquirido en el proceso (comprensión e interpretación). Paso siguiente, el lector tomará decisiones tales que volverá a revisar el libro, compartirá su interpretación, usará las ideas comprendidas en su discurso y así por el estilo.

Nadie que no comprenda lo que lee, podría llegar a interpretar un texto. En forma equivalente ocurre al evaluador quien sin comprender en profundidad el hecho educativo, pretenda valorarlo. La lectura de realidad o de texto (para el caso de la evaluación escolar, cada alumno) que realiza el evaluador lo lleva a funciones de extracción, contracción y fusión en las que constantemente renueva sus percepciones y lo hacen indagar más, reunir nuevos elementos, completar su criterio, antes de valorar al estudiante. El cotejo de la información recolectada acerca del progreso de aprendizaje particular, le impone desafío a sus construcciones siempre; es como realizar relecturas del texto para confirmar el significado.

El evaluador tiene que experimentar ese primer momento, de la comprensión, en la lectura que realiza del texto, (su alumno), para captar el significado esencial, es decir, la experiencia de aprendizaje del individuo que está evaluando, su participación en el proceso, la manera por la que opta para decidir. Antes no lo puede interpretar; porque

lo estaría simplemente juzgando. Hoy en el aula se recoge información predominantemente con pruebas de rendimiento, para evaluar. La lectura de realidad que desde estas puede hacerse, es restringida: deja confusión e incertidumbre en el evaluador y más, en los evaluados. Esta práctica lleva a preparar en función de los exámenes y de las pruebas de control de calidad que rigen en el sistema educativo.

La homologación entre lectura de texto y lectura de realidad se explica en la concepción de existencia de realidades múltiples (paradigma naturalista) y estas, en términos de la forma en que se apropia del conocimiento el individuo o en que lo elabora; consiguiendo con ello construir la realidad, no realizar una copia exacta a la que haría otro sujeto, aún cuando perteneciera al mismo contexto social, político, económico y cultural. En el plano de la evaluación en el aula, esta idea de lectura de texto o de realidad, viene a constituir un marco nuevo de interpretación del papel del evaluador y del evaluado dentro de un proceso evaluativo.

Los sujetos (evaluador y evaluado) como constructores de conocimiento son autónomos, independientes de pensamiento, creadores de significados, configuradores del mundo de una manera propia. La lectura de realidad la realizan, entonces, extrayendo, contrayendo y fusionando información, para estar en posibilidad de ampliarla y profundizarla. En este marco de interpretación de la realidad, el conocimiento no es un fenómeno estático, ni tampoco un cúmulo de contenidos que se recibe pasiva y uniformemente o que se emite como máquina.

El humano es más que el cerebro de una computadora, dado que no se limita a reconocer los significados, a activarlos en el momento preciso; sino que puede descubrirlos, atribuir sentido a las situaciones, producirlos. Su mente no es la serie de circuitos que relacionan en forma sintáctica la información mediante operaciones o reglas fijas. Es un sujeto que está en posibilidad de interpretar significados y de construirlos. Solo a mo-

do de ilustración, analice que si usted le pide al procesador localizar en el documento la palabra mente (con la acepción de intelecto), la operación que realiza solo reconocerá esta parte como componente de las palabras, no como significado en sí mismo. Buscará e identificará términos tales como socialmente, rutinariamente y el usuario deberá esperar hasta que aparezca la acepción requerida. Si en este modo procesara información la mente humana, el sujeto no sería autónomo, no adquiriría la gracia de constructor de conocimiento.

De acuerdo con este concepto de conocimiento, no es posible prever la estructura en la que organice el estudiante la información que recibe, acudiendo a presentarle el tipo de datos o contenidos que se cree necesario, preparar condiciones para que sean captados y disponer unas relaciones por parte de quien expone, para que deduzca, codifique, resuelva problemas y dé soluciones acordes. Es, por lo contrario, un proceso de apropiación significativa, en el que lo viable se define a partir de las estructuras cognitivas desde las que el individuo realiza la lectura de realidad en determinado momento.

El evaluador constructivista hace lectura de significado de proceso, dándole sentido a lo que ocurre localmente. Sus construcciones (lecturas) van a variar tantas veces como haga relecturas, como vuelva a recoger información en el proceso, como contactos establezca, como inferencias realice.

Hasta esta página pueden ya explicitarse algunos de los elementos en cuya revisión puede aspirarse a un cambio conceptual en materia evaluativa, en el aula, tales como:

La lectura de realidades por parte del evaluador, que lo llevaría a comprender en profundidad y a interpretar cada caso en forma particular.

La reflexión acerca del concepto de evaluación vigente en sus alcances, concepciones de hombre, aprendizaje, enseñanza y conocimiento.

La participación plena del evaluador junto al evaluado en el proceso evaluativo.

El uso de otras evidencias significativas extraídas en el proceso investigativo que realiza el evaluador al construir el hecho para valorarlo, no solamente las derivadas de pruebas escritas.

Hacer lectura de realidad es la vía en la que el evaluador se convierte en un investigador en el aula, en la que las evidencias son significativas, descubiertas; por lo tanto, imprevisibles. El docente-evaluador está siguiendo en el camino a su alumno, no a la distancia de un experto, sino muy de cerca hasta crear la confianza de que él le cuente acerca del motivo por el que no realiza una tarea, qué la obstaculiza, cómo preferiría hacerlo, qué le entusiasma. Las conclusiones vendrán en un acto de intercambio, de interrogatorio en el que la curiosidad del alumno empiece a aparecer, inicie las preguntas, se anime a intentarlo, aprenda a negociar, empeñar su palabra y alcanzar metas.

Estas no deben quedarse en solo intenciones, tienen que ser realidades. Si un evaluador descubre que un alumno no quiere escribir, por ejemplo, y lo abandona a su suerte, solamente lo califica rebajando puntos en alguno de los rubros o componentes, no está responsabilizándose por su aprendizaje. Aquí es donde se inician las oportunidades, se pueden abrir espacios, se aprovecharía lo emergente, y el evaluador podría realizar su labor orientadora. Si le aplicara un examen escrito no va sino a constatar que no maneja estructuras gramaticales, que no se expresa con claridad. Lo contrario, si lo evalúa en el proceso, va a comprender cómo dar ayuda, de dónde partir para ir involucrándolo en la tarea, con quienes asociarlo, en qué proyecto ponerlo a trabajar, cómo aprovechar sus predisposiciones y conocimiento.

El docente replicaría a esta visión diciendo son muchos alumnos, cómo conocerlos y atender a cada uno. La autora de este escrito así pensó, hasta que no llegó a intentarlo y no dejó de preocuparse por acabar el programa de estudio en forma secuencial, puntual, en aspectos dispersos.

La evaluación en el aula necesita ser analizada, reflexionar en su práctica, especialmente en término de los siguientes aspectos:

Las técnicas o instrumentos de los que está dependiendo para recoger información.

La idea de competencia o de dominio que se extiende en la práctica de aula y en la comunidad educativa.

La idea de interacción, de espacios de aula, de oportunidades a los alumnos, de trabajo de equipo que prevalece en las prácticas de clase.

El uso del tiempo.

La asignación de tareas.

La integración del conocimiento y los resultados de aprendizaje.

El siguiente apartado de este artículo se dedica a las opciones que el sistema evaluativo vigente ofrece para un cambio conceptual. En este se refiere a puntos de los recién mencionados con el interés de crear expectativas en el docente y de sugerir revisiones de la práctica de aula.

Opciones para un cambio conceptual en el aula y gestión educativa

Ya se trató en páginas anteriores el tema de cómo se forma un concepto de evaluación. Un concepto de esta materia incorpora un enfoque de realidad, una concepción de sujeto evaluado y de evaluador. En sí, constituye una síntesis de teorías respecto de cómo se asume que el alumno conoce y en qué modo lo evidencia. Establece, a su vez, el ángulo o la dimensión desde la que el evaluador cumple su labor. Puede ocurrir que, además, lleve implícitos la forma en que se recoge la información y el propósito o los usos de esta. Observe el siguiente concepto de evaluación:

Juicio de valor acerca de la calidad de los aprendizajes, como un proceso de carácter técnico y sistémico, que utiliza la medición como un mecanismo para recopilar información. La tarea evaluativa se lleva a cabo mediante las funciones diagnóstica, formativa y sumativa. La función diagnóstica se realiza al principio del proceso

para detectar las condiciones reales en que se encuentra el estudiante y tomar las medidas pertinentes. En la evaluación diagnóstica se incluyen los objetivos que el alumno debe dominar para continuar con su desarrollo integral. La evaluación formativa permite comprobar los logros alcanzados en función de los objetivos propuestos al observar los avances de los alumnos. Los resultados son utilizados exclusivamente para ofrecer realimentación durante el desarrollo del proceso de aprendizaje. La evaluación sumativa tiene como propósito la comprobación del logro de los objetivos por parte del estudiante. Para tal efecto se utilizan documentos de medición tales como pruebas escritas, orales o de ejecución e instrumentos de observación como listas de cotejo, escalas de calificación y otros. Permite otorgar al estudiante una calificación numérica. (MEP, 1995, pp. 2, 3).

Al analizar el anterior concepto de evaluación puede interpretarse lo siguiente:

- Define claramente al evaluador como juez (emisor de juicios valorativos).
- Concede al evaluador un lugar externo al proceso, es decir, este va a mantener una distancia a tal punto de evitar una influencia subjetiva en las decisiones.
- Privilegia la medición como modo de recoger los datos.
- Establece parámetros de comparación (los objetivos) como imprescindibles.
- Deja la idea de proceso lineal, secuencial (funciones de la evaluación desde la diagnóstica o previa hasta la sumativa o final).
- Asigna un carácter técnico al proceso, de modo que los instrumentos de medición son necesarios y sistémico, por lo tanto, en fases que condicionan el paso o la operación subsecuente.
- Destaca la idea de recoger evidencias contundentes (frente a los objetivos propuestos).
- Delimita el propósito de los resultados de la evaluación para alimentar el proceso o tomar decisiones.
- Define el acto de evaluar como comprobación.
- Cree que el aprendizaje puede documentarse exclusivamente desde instrumentos de medición (pruebas escritas, orales o de ejecución e instrumentos de observación como listas de cotejo, escalas de calificación).
- Determina un isomorfismo entre aprendizaje-nota (calificación numérica). En este sentido, concibe la realidad como cuantificable, al fenómeno de aprendizaje como sensible a la medición, por lo tanto, observable.

Este concepto vigente corresponde al planteamiento de tercera generación que refieren (Guba y Lincoln, 1989) al tratar el desarrollo teórico que históricamente ha tenido el campo de la evaluación. Estos autores postulan cuatro generaciones de evaluación: La primera, de la medición; la segunda, de la descripción; la tercera, del juicio y la cuarta, constructivista.

Desde la primera y hasta la tercera generaciones, la evaluación es entendida en un carácter técnico. La segunda, además de esta naturaleza técnica, la asume como útil para describir la competitividad del individuo, en función de parámetros preestablecidos (objetivos) en un currículo previamente diseñado. El evaluador, a partir de la tercera generación, es un juez, que adopta la figura externa [supone necesaria y posible esta distancia para no contaminar, ni influir subjetivamente] que verifica el proceso y garantiza el rendimiento de los alumnos, en su visión experta de las calidades que ellos demuestran en situaciones controladas (exámenes por objetivos, prácticas dirigidas a una meta definida, proyectos determinados, etc.). En la cuarta generación, la evaluación se transforma en un proceso interactivo en el que se revaloran los papeles del evaluador y del evaluado, al punto de que se les concede una participación comprometida en que ambos aprenden y toman decisiones. El evaluador pierde el carácter de juez, para adquirir el de constructor del hecho y el de investigador en el proceso. La evaluación de cuarta generación concibe evaluar como la comprensión profunda del acto de aprender y de valorarlo. Tiene una

visión de contexto y su propósito es conocer la dinámica interna del proceso, en ningún modo previsible. Se interesa en los procesos y no en el producto final, de esta manera tiende hacia la evaluación de totalidad. Concibe la evaluación como la relación sujeto-sujeto y no como la tradicional, sujeto-objeto. Intenta dar significado al hecho que evalúa en el proceso de acuerdo con la información emergente. Esta es la razón por la que no parte de objetivos presumibles, ni fragmenta el proceso en momentos secuenciales.

La evaluación en los planteamientos de tercera generación, igual que la ciencia, persigue acumular evidencias contundentes, garantizar que ocurren los comportamientos y establecer control del proceso, según el diseño preestablecido o lo previsto en el currículo. El evaluador además de técnico, de descriptor, adquiere la gracia de juez, de experto. Evaluación empieza, concretamente en tercera generación, a conceptuarse como el acto de verificar el aprendizaje, comprobar el grado de conocimiento adquirido, apreciar la magnitud en que se produce, constatar la presencia o la ausencia de una conducta específica, de los objetivos del curso. Los juicios se asumen con un valor de científicos, objetivos, racionales, exactos, acerca del mérito del fenómeno que se estudia (el aprendizaje alcanzado, el logro o rendimiento, el desempeño).

Los juicios evaluativos son, por lo tanto, aquellos criterios que se emiten acerca de un fenómeno conocido. Análogamente con la labor del científico en su laboratorio, el evaluador indica las propiedades y características del fenómeno que estudia, con exactitud (sea este el aprendizaje, el niño, la escuela o cualquiera otro que juzgue). Verifica si el objeto evaluado satisface lo preestablecido, si se apega a lo que debe ser, a lo que se establece como correcto o deseable. Evaluador y evaluado, aunque sujetos del mismo proceso, no ocupan las mismas posiciones; puesto que el primero es quien juzga y el segundo, es quien recibe esos juicios y acerca de quien se toman las decisiones. No se considera en es-

tos juicios el plano axiológico, en el sentido de que cada uno de los que se emitan no son asépticos de la subjetividad del evaluador, de los propios valores y que afectan, de hecho, los valores de quien los recibe, o sea, el evaluado, quien a su vez tiene los propios y una manera particular de comprender su situación. Al no participar en la toma de decisiones, la versión del evaluador-experto no es cotejada con la del evaluado en el proceso.

Un concepto de evaluación supone una forma de aprender y de enseñar. Para el caso del antes interpretado, debe entenderse que existe un diseño de instrucción en el que se definen objetivos de aprendizaje, procedimientos didácticos, criterios de evaluación. El proceso debe resultar controlable. En este mismo acto, el rendimiento es apreciable en términos de dominio. Desempeño implicará el logro de objetivos o de aprendizajes esperados dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Este alcance equivale al rendimiento individual o grupal con referencia a los patrones de comparación que se establezcan para determinarlo. Así, va a diferenciar entre ritmo de aprendizaje y capacidad y a clasificar a los individuos según niveles o categorías que expresa en puntajes o notas. La competencia será igual a dominio o desempeño, estimado este en grados distintos.

¿Cuáles serían las opciones de transformar el aula, en términos del concepto de evaluación regente y las concepciones implícitas en este? Son muchas, tantas como reflexión se practique en cuanto a sus fundamentos teóricos, epistemológicos, antropológicos, ontológicos. Este concepto establece un papel al evaluador como conductor del proceso hacia los objetivos previstos y observa los avances de los alumnos en función de esos, controla la calidad del producto final en términos de los parámetros establecidos. Los alumnos, por su parte, atienden las normas determinadas, dirigen sus acciones específicamente hacia ellas o son sancionados por el sistema, reproducen conductas socialmente aceptadas, reciben información y la almacenan para rendir conforme las exigencias.

Obviamente, si esto se quiere para la sociedad de mañana, no hay discusión que valga. El problema vendría cuando no se está consciente de las acciones, del fondo de estas. Por esta razón, este artículo incorpora elementos que aporten para la formación de criterio.

Todo individuo está en posibilidades de construir conocimiento, de generarlo, de transformar esquemas. Construir conocimiento es reconocer al sujeto como vivo, como parte de una dinámica, como creador, como único. Habría que empezar por comprender la diferencia entre la mecanización del sistema evaluativo que tiende a uniformar y la del que se abre a las oportunidades para que el sujeto dé evidencias significativas de sus propios procesos de aprendizaje, no previsibles ni en sus alcances, ni en su contenido, ni en su secuencia, tampoco en su esencia.

No, no se trata de dejar hacer, dejar pasar. Los procesos evaluativos que conciben al ser humano como elaborador de verdades propias o construcciones, también tienen metas, resultados de amplio espectro; aunque la principal vía para llegar a esos es la interacción, es el descubrimiento, el sentido que el sujeto atribuye al conocimiento en el proceso, la generación de estrategias para autorregular el propio aprendizaje, y el permitir al individuo volverse competente en la vida.

Dicho más explícito. Un estudiante ve pasar su etapa escolar y en la vida, no escribe, no lee, no escucha, no tolera, no coopera. Parecen estas competencias exclusivas de la materia de Español. Pero piense. Leer y escribir son fuentes de conocimiento. Si lee, entonces descubre, asocia, analiza, cuestiona, tolera, coopera, aporta, desde el campo de especialidad que sea. La lectura le presenta un mundo; el lector se apropia de los significados y en ese proceso comunicativo dialéctico, se desarrollan maneras de comprender la realidad, resolver problemas, plantear soluciones. Un lector no es pasivo, nadie como él puede aproximarse al conocimiento y usarlo en su circunstancia una vez reelaborado, ~~construido~~.

También los alumnos tendrán que volverse lectores de realidad, interpretadores de experiencias, acciones y contextos. El aula deberá facilitarles apropiarse significativamente de marcos de referencia. Aquí puede extenderse el sentido de las palabras de (Graves, 1997) cuando se refiere a la importancia de que se brinden oportunidades al estudiante para descubrir o participar en sus propios procesos de aprendizaje; por cuanto implican *ayudar a desarrollar el sentido de la opción, de las alternativas, de la trama o de los detalles informativos ... a conocer los planes propios y los desafíos que están dispuestos a aceptar para lograrlos y el proceso que siguen para conseguirlo.* (p. 56).

Los docentes no van físicamente por toda la vida al lado del alumno. Pero si comprenden el acto de conocer como apropiación particular, podrán abrir espacios en sus aulas a fin de que el alumno aprenda con sentido, no únicamente para el examen y para el saber limitado que este instrumento puede cubrir.

Aquí aparece la primera restricción del sistema evaluativo representado en el concepto que en páginas precedentes se analizó. Si hay unos objetivos generales y específicos y unas etapas linealmente previstas, la organización del aula corresponderá con esa secuencia proceso-producto esperado. La autonomía y la participación del alumno en sus procesos de aprendizaje, se reducirá a cero cuando deba resolver una prueba de rendimiento preparada sobre parámetros conocidos. El papel de investigador del evaluador y de lector de realidad se anulará, cuando tenga que controlar la presencia o ausencia de ciertos aprendizajes, cuando deba reforzar, en prácticas y tareas, la consecución de objetivos desde antes del proceso (diagnóstico), durante (formativo) y después (sumativo). La motivación interior se desajustará cuando se fracase en las tareas y acciones previstas por el docente, se obtenga un bajo puntaje por no coincidir con los conocimientos examinados y más aún, cuando se reciba recompensa por comportamientos o conductas

no privilegiadas por el aprendiz y estímulo negativo ante acciones satisfactorias, significativas para él en los procesos que experimenta por sí mismo.

Las opciones para el cambio conceptual en materia evaluativa en el aula tenderían hacia aspectos como estos:

- Creer genuinamente en que el cambio es posible y prepararse para él.
- Informarse en materia de teorías de aprendizaje o en planteamientos relativos a cómo conoce el humano, cómo aprende y desde aquí, abstraer marcos de referencia que ayuden a interpretar y a dar una resignificación a la tarea de aula y al acto de evaluar. Darse la opción de construir el propio esquema teórico desde el que se hará lectura de los procesos que se producen al interior del salón de clases.
- Ser consciente de las limitaciones del concepto de evaluación divulgado en el sistema educativo y participar en las oportunidades que encuentre para su transformación.
- Atender los objetivos estipulados, dado que desde ellos el sistema pretenderá medir la calidad de la educación en las pruebas nacionales uniformes y generalizadas que aplica; pero no dejar a los alumnos en esos límites.
- Dimensionar la dinámica de aula, de modo que se salga de las rutinas de clase que preparan en función de las pruebas nacionales y exámenes de curso.

¿Cómo hacerlo? No hay recetas. La posibilidad de construir en el humano es incontenible, a pesar de los marcos rígidos en que funcione la práctica de aula. El desajuste entre esta y las rutinas de la clase, dejará consecuencias en la personalidad de quien aprende, por ejemplo:

- Pérdida de autoestima, al no acertar con el procedimiento o los pasos en los que dentro del aula se obliga a ra-

zonar o al considerar el aprendiz que lo descubierto o construido por él, no corresponde con lo esperado y al no tener oportunidad para realizar ajustes desde la propia comprensión, sino según lo impuesto, no importa si adquiere sentido para él o si simplemente lo repite.

- Automatización de las labores. Una respuesta de adaptación a la rutina en la que se debe entrar y ante la que se debe ceder.
- Conformismo, al acostumbrarse a los patrones de producción y encontrarlo cómodo.
- Inseguridad, al no estar predispuesto para reaccionar conforme se lo exige la situación, emitir la respuesta deseada o asomar el conocimiento determinado y supuesto como resultado del proceso.

Las personas están sometidas a diversidad de experiencias; por lo tanto, de hecho, reelaboran y realizan representaciones de la realidad en forma particular, pero las oportunidades no son muchas para compartirlas, para que sean perturbadas y se transformen. Debe considerarse que en el examen escrito, las respuestas son puntuadas y en casos, cuando el razonamiento se distancie de lo esperado en el objetivo previsto, el examinador bien puede descalificarla por no coincidir con el modelo de respuesta. El examinado al no tener siempre la oportunidad de defender su criterio -aparte de lo expuesto en el examen- resulta afectado y puede que confundido respecto de lo correcto o de lo que está instaurado como saber. Un profesor-evaluador puede afirmar que ofrece toda la libertad del mundo para que sus alumnos piensen, aporten, expliquen. Mas, al final de cuentas, tiene que aplicar el mismo examen escrito a todos, promediar igual, incluir a todos en la misma dinámica de trabajo, exigir productos cuya calidad será apreciable desde estándares prefijados, restringir la participación de sus alumnos, en los exámenes e intervenciones

en la clase, a una lógica de razonamiento derivada de los objetivos propuestos.

El docente con plena convicción de cambio, con ansias de ayudar a la sociedad desde los alumnos que recibe, es autónomo, toma decisiones, entre otras, algunas relacionadas con:

Uso del tiempo

El tiempo de aula, habitualmente, se circunscribe a las actividades planeadas, la revisión del trabajo, control de comportamiento, la asignación de tareas, la distribución de la hora lectiva para tratar puntos o contenidos programáticos. (Graves, 1997) refiere este problema en esta forma:

Cada año, los agregados al currículum escolar y el creciente número de interrupciones de las clases nos quitan más y más tiempo de aprendizaje. Además, nuestra concepción de lo que es un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje ha quedado postergada por una mera cobertura de información y de técnicas. (p. 17).

Agrega este autor citado (Graves, 1997) otros interesantes motivos de cuestionamiento como la relación actividad en el aula y resultados, la premura de cumplir el programa de uno a otro extremo, el concepto de tiempo y de rendimiento que prevalece al interior del aula. Así lo expone. El lector y la lectora pueden extraer conclusiones:

En Educación generalmente asociamos la mucha actividad con buenos resultados. Los alumnos escriben textos, y corremos agitados de uno a otro para responder a todos. Cuando a las diez de la mañana hemos cubierto seis puntos del currículum, sentimos el calorcito de la moral satisfecha. ... (p. 21)

Todo el tiempo que los alumnos pasen esperando que yo dé comienzo a la clase o al día es tiempo perdido. ... (p. 25)

El trabajo no empezaba hasta que yo veía que todos se ponían en marcha al mismo tiempo. Una tremenda dilatación del tiempo. (p. 25).

Reconceptuar tiempo de aula implicará **abrir espacios**. No se está refiriendo la **autora de este artículo** a partes físicas del **salón de clases**, rincones especiales. Tampoco, a **momentos esporádicos** en los que los alum-

nos hacen preguntas, participan en debates o en exposiciones, algunos de todos los del grupo dan su opinión o cuando uno se acerca al escritorio de la maestra para conversar o ella lo cita o reclama su presencia obligatoria.

Apertura de espacios de libertad

Abrir espacios es un concepto que se extiende a la capacidad del docente para tomar decisiones, delegar tareas, creer que sus alumnos pueden asumir proyectos y promover el desarrollo de hábitos de la mente, como los que menciona (Márzano, 1993): *actitudes y percepciones positivas hacia el aprendizaje, adquisición e integración del conocimiento, extensión y refinamiento de los conocimientos, uso significativo de los conocimientos*. Con esta meta, el ambiente de clase tendrá que cambiar su rutina, al menos en aspectos como los que seguidamente se anotan:

Negociación de las acciones del curso. El primer espacio que se abra estará relacionado con las actividades en correspondencia con los intereses y las expectativas de los alumnos, el tipo de comunidad en la que esté la institución educativa y la materia que imparte. ¿Cómo hace para saberlo? Pues tenga una sesión o varias para conversar. Cuénteles sus intereses y proyecciones en el curso, deje que emerja información y vaya captándola como evaluador y lector de realidades, dándole significado en el contexto en el que se encuentra. Concluya. Fusione la información recogida y establezca en cuáles áreas de acción sus alumnos prefieren participar, defínalas con base en lo que les escuchó y sométalas a consenso. Desde estas desarrolle su programa de estudios. Piense cómo ir enlazando los temas, cómo ir involucrando a los alumnos en proyectos para, de todas formas, abarcar los contenidos del curso.

Los alumnos aprenderán a responsabilizarse, no sentirán la presión de una exclusiva técnica para evaluar: los exámenes, las escalas, los registros anecdóticos y las listas de calificación. Poco a poco se identificarán con

la dinámica del aula (piense que fue negociada con ellos). El tiempo será de calidad (acuérdesse de que cada alumno o cada grupo de ellos entrará a la clase sabiendo a qué viene, no a esperar sus órdenes y rutina), estarán deseosos de conocer lo que el otro dice, de traer sus descubrimientos, de plantear dudas. En esta dimensión del aula, los alumnos aprenden a integrar significativamente el conocimiento. ¿Cuál? Bueno, el que absorben en la interacción.

¿Lo ve imposible de llevar a la práctica? Pues, agrupe a sus alumnos, si considera que son muchos los que hay en cada aula. Primero, dése a la tarea de conocerlos en alguna forma y luego póngalos a trabajar una vez que les haya hecho comprender qué significa labor en equipo: complementariedad, ayuda cooperativa, intereses y metas comunes, solidaridad, respeto por las limitaciones, distribución justa de las tareas, uso del conflicto para construir, para llegar a consenso e interacción. Haga listas de tareas, de actividades que posibiliten el surgimiento de proyectos originales. Organice mini-talleres entre los alumnos. Haga que creen rincones de aula (si no tiene campo físico en el salón de clases, entonces, créelos en su mente y en la de los alumnos y disponga un momento del curso o de la lección para que se cristalicen). Estos rincones pueden ser de las construcciones, de las representaciones, de las producciones escritas, de los descubrimientos, de los supuestos, de las historias, de las anécdotas, de las estructuras, de los puntos que no entiendo, de las interrogantes, de los experimentos, de las cajas temáticas, y así infinita y originalmente pueden crearse. No serán, claro, idea de un día, ni para una lección. Tendrán que aparecer como espacios abiertos, permanentes o actividades núcleo del curso.

Estos espacios que se promueven, como antes se advirtió, no son necesariamente físicos. Son aquellas oportunidades para que los alumnos intercambien o el docente interaccione con ellos y en los que a la vez se esté posibilitando el desarrollo cognitivo del individuo, salir de sus dudas, acumular elemen-

tos de información, compartir, cooperar, ser independiente, discutir, animarse. Ejemplos de espacios pueden ser las demostraciones, las entrevistas, las preguntas problematizadoras, las exposiciones, las investigaciones, las visitas a museos, comunidades, áreas de la escuela, los diálogos, los escritos, etc. Puede ser presentar un objeto, analizar un recurso encontrado en su comunidad o medio natural con el fin de que los alumnos experimenten curiosidad.

Otros ejemplos de las que pueden incluirse como actividades núcleo -definidas en este artículo como apertura de espacios- son las que seguidamente se anotan:

- Registro, en una carpeta o en informes orales, de avance en los proyectos o actividades.
- Construcción de conceptos de acuerdo con la comprensión alcanzada al vivir las tareas del curso y de tomar decisiones. Estos conceptos no serán memorizados, ni consultados en el diccionario. Son elaborados después de los tantos contactos con libros y personas, de plantear dudas, de hacer entrevistas o de escucharlas. En páginas posteriores de este artículo se explica un poco más esta estrategia.

¿Qué hace usted como evaluador, mientras tanto? Sin duda recoger información. Imagine cómo fluirán en esta dinámica de aula que se ha expuesto. Son entendibles sus temores. Cree que se le hará un desorden su clase, que no podrá controlar y que los alumnos se van a disparar en mil vías. Supone que no alcanzará el tiempo, que se dispersarán a todo menos a lo que el programa de estudios pide. De acuerdo, así ocurrirá al principio. Lo del desorden es por los patrones en que está concebida la disciplina y la participación del alumno y también, el proceso de formación que consume acostumbrarlos a una nueva concepción de aula y de aprendizaje. La preocupación por las mil vías y el apremio por el programa, es porque usted no imagina

cómo será educar para asumir responsabilidades y tomar decisiones, delegar en otro, darle la oportunidad de volverse competente cognoscitivamente. Inténtelo y haga ajustes en la práctica.

Considere la alternativa de tener que estudiar un poco más, hacer algunas lecturas, enseñar con el ejemplo, desarrollar hábitos de la mente, aprovechar recursos que existen en la comunidad escolar, estar en pleno contacto con los alumnos, dejarlos trabajar (no interrumpirlos constantemente con instrucciones o pasos para hacer las cosas), observar, registrar en alguna forma la información (no en forma de malos o buenos, o de puntajes). Va a tener que comunicarse más con los padres, intercambiar con los compañeros de departamento, negociar con el director. Tendrá que usar otros materiales, novedosos en el sentido de prácticos y útiles, conocidos y renovados en la creatividad suya y la de sus alumnos. Va a llegar a disponer el aula con menor rigidez, sin los pupitres siempre en filas simétricas, va a tener que asumir apertura acerca de lo que es correcto para usted y de lo que es para sus estudiantes y llegar a consenso.

Cuando lleguen las pruebas escritas de curso, solo serán un criterio más, porque habrá observado tanto a sus alumnos que contará con otras evidencias del progreso, de las potencialidades, estilos de trabajo y de aprendizaje y habrá construido el hecho en el proceso. Ya puede, entonces, valorar. No importa que emita una nota numérica, pero esta tendrá sentido para usted y también para el alumno. Globalizará en la calificación el progreso del individuo en el proceso y en los diversos momentos formativos.

El evaluador que se involucra en un proceso comunicativo dialéctico aprende a la vez que enseña. Los alumnos, aún desde sus debilidades, enseñan. Sus trabajos y acciones ayudan para que el docente genere estrategias de cómo orientar mejor las tareas, de cómo plantear, de cómo decir para darse a entender o para no herir, de qué es lo que necesita investigar, leer. El aprendizaje es un acto inacabado. Cada curso da solo herramientas pa-

ra continuar aprendiendo y deben ser duraderas. Esta es la razón por la que no se deben presentar en forma aislada los contenidos programáticos, por aquí predicado, por allá puntuación, y así por el estilo. Solo las dinámicas de aula interactivas, que hacen que se dé la participación, pueden aspirar a que el individuo integre significativamente el conocimiento y desee aprender por el resto de su vida.

Uso de los textos, libros y materiales.

Este es otro punto que deberá revisarse con el propósito de transformar cualitativamente la evaluación y el ambiente de aula y de abrir auténticos espacios. Es posible emplear los libros de texto para pasar el tiempo, para cumplir la lección. No es esta la idea. El libro de texto es un recurso para conseguir aprendizaje significativo. El intercambio con otros sujetos puede motivar al estudiante a ampliar una temática, emprender un proyecto, resolver un problema, plantear dudas, escribir sus construcciones y anotarlas en la carpeta.

El uso de un libro de texto debe llevar al alumno a ser crítico de lo que lee en este y a generar actividades. El docente por su parte, no debe entender el trabajo con este como un descanso o como un tiempo de abandono de su parte. Hay que estar observando y de la información que emerja en el momento, pensar hacia dónde encaminar al alumno o al grupo. Hay que escuchar las cuestiones que, por escrito o en forma oral, expresa el estudiante, luego que emplea el texto, los hallazgos que hace y estar alerta para captar sus intereses, dudas, progreso (pero no el esperado en objetivos específicos, si no aquella información desde la que usted promueva hábitos de la mente, lo induzca a consultar nuevas fuentes, hacer crítica, compartir, reconocer modos de aprender).

Los docentes deben evaluar los textos y antologías que seleccionan y usarlas para que el alumno integre el conocimiento, no para que aprenda en forma dispersa (prácticas gramaticales, ortográficas, por ejemplo). De esta labor del maestro deriva la razón para

educar o formar a los alumnos en el uso de textos y antologías. El manejo de estos por parte de los estudiantes puede generar estrategias de estudio, de aprovechamiento de la información y, desde luego, de aprendizaje significativo. El uso de un libro de texto (antologías, materiales didácticos y otros elaborados como apoyo a la tarea de aula), no debe implicar abrir una página determinada por el docente, para realizar una específica práctica de tipo gramatical u ortográfica, sino para consulta, aclarar aspectos y luego exponerlo en alguna forma oral o escrita, detectar elementos básicos para entrar en debate respecto de información obtenida en otra fuente, elaborar fichas de definiciones descubiertas no copiadas literalmente o de clasificación de temáticas o de aspectos claves de considerar (todo esto por inferencia, no por mera reproducción), entre otras utilidades que pueden imaginarse. Hernández, Rojas (1991) incluye un punto interesante acerca de este asunto de formar para manipular el texto y emplearlo en el aula. Plantea este autor como estrategia para conseguir aprendizaje significativo, conocer la estructura de los textos expositivos. Entre las razones menciona las que seguidamente se transcriben:

Enseñar a los alumnos la estructura de este tipo de textos, como un tipo de conocimiento esquemático del cual pueden partir para aprender y comprender nuevos textos con similares estructuras.

Derivar a partir de la estructura, los elementos principales para anteponer claves o pistas que orienten a los alumnos a comprender el material en forma adecuada, así como elaborar resúmenes (p. 16).

Con el término resúmenes, este autor (Hernández, 1991) está aludiendo a conceptos deducidos por el alumno, apropiación del conocimiento o integración y construcción cognoscitivas. En los puntos enumerados en la cita transcrita, se comprende la mediación que hace un docente y evaluador en el proceso de utilizar los libros de texto y la necesidad de educar para su manejo. Nótese especialmente esta idea, en los puntos mencionados por él. Puede agregarse que estas re-

comendaciones pueden hacer menos mecánico el hecho de usar textos.

La estrategia de educar para el uso de los textos daría para una mini-clase. De esta técnica se refiere su uso en páginas finales de este artículo. Esta incluiría aspectos generales como: naturaleza del material, modos de distribuir el contenido, tipo de información (claves para reconocerla), formatos en que aparece la información, actividades de aprendizaje (cómo afrontarlas y para qué), forma en que se categoriza la información dentro del texto, recursos (uso de medios gráficos y visuales). Una vez asimilada la estructura del texto, el alumno aprenderá cuándo y cómo utilizarlo. El propósito es enseñarlo a seleccionar lo que le sirve, ayudarlo a identificar claves para aprender u organizar o ampliar su conocimiento, hacer que sienta en el libro de texto un apoyo para sus labores (por ejemplo, para exponer, demostrar, planear actividades núcleo solicitadas en el curso).

Otro punto son los libros asignados (novelas, cuentos, libros científicos, etc.). Primero favorezca el hábito de leer, ayúdelo a disfrutar del mundo de la lectura. Lea usted. Si no lo hace, nunca lo hará su alumno. Disponga espacios en su aula para que siempre se lea (aunque usted sea profesor de Ciencias o de Estudios Sociales o de Física o de una asignatura que no sea Español) y se compartan los aportes y descubrimientos mediante intercambio de libros, envío de cartas o tarjetas, elaboración de ficheros originales, concursos de obras leídas y de hallazgos, producción de escritos sobre lo leído. Desde este clima, muchachos y muchachas se vuelven cooperativos, solidarios, independientes, autónomos al aprender, curiosos, definen metas, intereses, gustos, predilecciones, se desarrollan intelectual y socialmente.

La lectura de una novela como *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* es parte de la cultura; pero primero que el alumno aprenda el gusto por leer un libro en la materia y volumen que prefiera; desarrolle, a través del proceso lector, las estrategias para

comprender e interpretar y para construir significados. Antes, que aprecie la importancia de lo escrito para fijar el conocimiento en la historia. Pero no se la dicte usted, sométalo a actividades en que la experimente y se autoconvenza de esta utilidad real de los libros. Después, querrán leer además de esta obra literaria clásica, María y mil novelas o cuentos que les exijan. La motivación es interior, también en la lectura. La resistencia al libro que se le impone, es ya un factor digno de considerar dentro de las prácticas lectoras de aula y los hábitos de lectura personales.

Uno de los aspectos en que la práctica evaluativa de aula tendrá que detenerse a realizar una revisión, son los esquemas fijos dentro de los que están concebidas las tareas escolares en lectura. El lector, según lo analizó este artículo en páginas anteriores, es un constructor de la palabra. En sí mismas, las palabras son vacías hasta tanto el hablante no las carga de significación, con el propósito de comunicarse. Es necesario conceder esos espacios para que el lector se apropie de significados, descifre el alma interna del libro; descubra los recursos en que el autor argumenta, provoca confusión, tristeza y otros efectos, y resignifique la obra desde los marcos interpretativos que posea. La preocupación del sistema y en el aula será, evidentemente, exponerlo a la circunstancia de aprender de manera que construya esos marcos desde los que leerá la realidad, recreándola constantemente.

(Glaserfeld, 1988) en su trabajo *Cognition. Construction of knowledge and teaching*, repasa la interesante discusión que alrededor del proceso comunicativo humano ha surgido por el contraste entre las más recientes posiciones que conceden un activo protagonismo en la elaboración del conocimiento al sujeto que lee, habla o escribe y el enfoque tradicional que le asigna un papel pasivo. en algún modo, dentro de un proceso que condiciona el fluido de la información a respuestas esperadas y la eficacia comunicativa a la retroalimentación en una doble vía. Estos corresponden a los estudios, según

se extrae del autor citado, que *desarrollaron una representación diagramática del proceso tal como aparece para un observador externo. El éxito o la falla de un evento de comunicación fue determinado sobre la base de la conducta observable de un transmisor y un receptor. Este esquema fue altamente exitoso en los trabajos de ingeniería de la comunicación.* (p. 90). Entre estos modelos cuenta el promulgado por David Berlo y otros.

En esta polémica de perspectivas alrededor de la comunicación humana, pueden explicarse acciones y experiencias que se privilegian en el aula, en el uso de libros y de textos didácticos. La tendencia en posiciones de corte constructivista acoge la idea de proceso comunicativo en la libre participación del sujeto y como acto interactivo de apropiación y producción de significados. En las palabras expuestas por (Glaserfeld, 1988) se puede leer esta reconceptuación de comunicar y en esta, inferir la profundidad de la tarea de comprender e interpretar una obra literaria u otra de distinto género:

Esta subjetividad esencial e inescapable del significado lingüístico, no podemos por más tiempo, sostener la noción preconcebida de que las palabras transportan ideas y conocimientos, ni podemos creer que un escucha que, aparentemente, comprende lo que decimos, necesariamente tiene las estructuras conceptuales que son idénticas a las nuestras. Por cierto que la comprensión es un tema de encajamiento más que de igualación.

Comprender lo que alguien ha dicho o escrito significa nada menos que construir una estructura conceptual que, en el contenido dado, aparece compatible con la estructura que el hablante tenía en mente. (p. 92).

Relacionado con este asunto del enfoque comunicativo, está la manera en la que se solicita y evalúa al alumno, el análisis de obras literarias y de textos didácticos y en general, de los libros. La evaluación en este plano, se circunscribe a la labor de exigir información fija y posible de puntuar desde tablas o modelos de respuesta. De aquí la práctica de divulgar en el mercado y usar en los cursos, textos con análisis de obras literarias (argumento, idea central, secundaria, personajes,

etc.) y de examinar en forma uniforme, mediante ítemes de selección o de respuesta cerrada.

Así entendida la evaluación, equivale a asimilarla a medición de aspectos en que, desde luego, serán necesarias las listas de coitejo, las escalas, las observaciones puntuales de aspectos requeridos. Si el sistema educativo opta por un marco constructivista de la evaluación, en el plano del uso de textos, libros y piezas literarias; la tarea evaluativa necesitará reconceptuarse y con ella, el papel del evaluador y del evaluado. Si se asume que el humano es un constructor de conocimiento, los esquemas rígidos de análisis están coartando -de alguna manera- la autonomía de pensamiento, están privando al sujeto de experimentar el proceso de comprensión-interpretación, están anulando sus aportes reales y significativos. Se parte de que el lector puede descubrir el sentido esencial del escrito y con ello, asir lo emergente en el proceso comunicativo que se establece entre él (su esencia misma o particularidad) y el contenido del libro. El evaluador, en estas vivencias del alumno-lector, está para plantear desafíos, para problematizar el conocimiento, para observar el progreso y no para esperar conductas previstas y calificarlas.

Se necesitará de tiempo para que el sistema evaluativo nacional reconozca que los marcos en que se mueven la teoría o fundamentación de los programas y planes de estudio y la práctica de aula, están riñendo. Por una parte, se acepta que el aprendizaje es dinámico, que el conocimiento se construye y por otra, se agrade al sujeto que aprende y al docente, imponiéndole prácticas evaluativas esquematizadas. El significado de un acto comunicativo humano es tarea de los participantes y de cada uno, en forma subjetiva. Es probable que en esta discusión esté una de las respuestas del por qué no uniformar en educación, por qué la evaluación no puede generalizarse, por qué cada contexto de aula o de escuela resultan particulares. (Glaserfeld, 1988) alude a esta idea en esta forma:

Pero los elementos básicos a partir de los cuales las estructuras conceptuales de un individuo son compuestas y las relaciones por medio de las cuales ellas son mantenidas juntas, no pueden ser transferidas desde un usuario del lenguaje a otro. (p. 90).

Abrir este espacio dentro del aula, implicará respirar, ventilar el pensamiento, ampliar las comprensiones del acto educativo. (Glaserfeld, 1988) advierte un requisito importante de los procesos comunicativos dinámicos y es la auténtica interacción, no la realimentación dual. Así lo expone:

Estas construcciones pueden originarse solo en el curso de prolongadas interacciones, a través de unas mutuas orientaciones y adaptaciones. (p. 90).

Los materiales son otro asunto de revisión. Tendrán que surgir de las actividades o de los proyectos, conforme aparezcan las necesidades de explicar, hacer demostraciones, transmitir los hallazgos hechos. Son inimaginables, no tienen por qué diseñarse con base en materias costosas. Deben ser útiles y prácticos y representar la significatividad que el conocimiento tuvo para el estudiante. Pueden servir para actividades extensibles a la comunidad escolar o colegial, con el propósito de hacer que otros comprendan la vivencia de aprendizaje de los alumnos. Los materiales se convierten en un espacio para que en el aula se interaccione, se aprenda con significado. El evaluador puede desde ellos cambiar su papel, precisamente porque en este ambiente encuentra las posibilidades para recoger información de proceso, conocer en otra perspectiva a los estudiantes, observándolos trabajar, intercambiar, preguntándoles, infiriendo de lo que le dicen y hacen.

En este apartado la autora de este artículo ha pretendido presentarle inquietudes. El resto derivará de su forma de concebir el aprendizaje y el conocimiento y de dar la lucha a favor de su propio progreso y las oportunidades de realización de sus estudiantes. Se pasa seguidamente a otra de las zonas propensas a cambio siempre y cuando las decisiones educativas lo apoyen y el ambiente

de aula se renueve. Esta es la evaluación del aprendizaje.

Papel de la evaluación educativa

En este plano, el sistema educativo y el docente tendrán que tomar decisiones, igualmente que en los dos aspectos tratados en páginas precedentes: el uso del tiempo y la apertura de espacios de libertad. La práctica evaluativa en el aula comúnmente se concreta a calificar, a emitir notas y puntajes. Estos fines conducen a entender el acto evaluativo como el proceso para recolectar información, clasificar a los alumnos y calcular promedios. Con los instrumentos, igual que se lee en el concepto analizado en alguna parte de este artículo, se busca medir, cuantificar los logros. La observación y las demás técnicas de medición usadas es probable que estén sirviendo para constatar si se alcanzan o no los objetivos del curso.

Un cambio conceptual en esta materia requerirá revisar estos marcos de fundamentación. En lo profundo de estos puede leerse la directividad, la consecución de metas fijas, la estrechez para conocer cómo aprende el alumno o cómo construye el conocimiento.

El uso de los exámenes y escalas tiene consecuencias, tales como:

- Hacen obligatorio el uso de parámetros de comparación como los objetivos específicos; desconociendo en ello, la información emergente y la dinámica propia de los procesos sociales.
- Prevén respuestas correctas o incorrectas; por lo tanto, desconocen el uso del error como episodio impulsor del progreso significativo de aprendizaje.
- Pueden solo incluir una muestra de los objetivos y de lo que se establece como saber; desconociendo con ello las posibilidades infinitas del humano de participar autónomamente en sus propios procesos de aprendizaje.
- Aportan solo algunas evidencias del aprendizaje; por lo tanto, basarse exclusivamente en estos para recoger datos y

llegar a evaluar, hace que se desaproveche el caudal de información emergente en los procesos generados en la interacción.

Privilegiar el uso de técnicas evaluativas que tiendan a la medición de logros obtenidos, antes que otras con las que puedan documentarse los procesos de aprendizaje significativo o de cómo se apropia del conocimiento el alumno; marcarían una diferencia entre estudiar para los exámenes y aprender integradamente y en forma duradera; entre ganar el curso y tener motivación interior para aprender durante toda la vida.

Se han venido enfatizando en este artículo, muchas acciones y conceptos del sistema educativo nacional que necesitarán pasar por el tamiz de la crítica constructiva, interesada en el cambio y la humanización del hecho educativo. Reiterando algunos de los sugeridos hasta esta página:

- La idea de aula
- El concepto de participación
- La concepción de trabajo de grupo
- La idea de responsabilidad
- Las bases de la comunicación pedagógica
- Los marcos teóricos en que funciona la propuesta educativa frente a las prácticas evaluativas en el salón de clases y en el sistema educativo

Es prioritaria esta revisión en tanto se deseen transformaciones en materia evaluativa. El ambiente de la clase debe prepararse para recibir el cambio. Al percibir la dinámica del salón de clases como interactiva, se transforman los papeles de los involucrados. La evaluación se concibe, entonces, como un acto de valoración, que no enjuicia. No se cimienta más en hechos conocidos, ya que parte de que es posible evaluar lo desconocido. Esta idea significa que no le preocupa lo controlable, la secuencialidad del proceso, la definición de parámetros (como objetivos específicos), el aprendizaje predecible. Lo emergente

hará la diferencia. Al iniciar el curso todos y cada uno de los alumnos son realidades desconocidas, no comparables entre sí, ni frente a patrones preestablecidos. El perfil de cada uno se irá definiendo conforme avance el proceso y en tanto vayan progresando. Al empezar no son ceros, ni mentes vacías. Son seres con experiencia, contexto, marcos de referencia, conocimiento. Todo esto es lo que el evaluador ignora y va a indagar, a conocerlos. Tantos que le parece imposible lograrlo. Inténtelo, propóngaselo. ¿Cómo?

Conceda la oportunidad de interactuar. Analice el programa de estudio y aglutine las temáticas con un criterio y según un resultado de aprendizaje global (producir por escrito, leer, cooperar, ser autónomo, por ejemplo). Tome decisiones. Estructure la lista de tareas que delegará y las que usted asumirá. Discriminar entre unas y otras no será difícil. Las primeras (para delegar) serán aquellas que generarán proyectos individuales, acciones cooperativas, nuevas tareas y retos en el alumno. La segunda clase de tareas (las del docente) serán aquellas desde las que registrará información para valorar el progreso del alumno, las que posibiliten demostrar conocimiento para que en su clase se infieran estrategias para realizar las tareas del curso y las de la vida.

Entre la lista de tareas para los alumnos figuran planes de acción como hacer investigaciones en la comunidad, elaborar o buscar materiales básicos, idear un proyecto original, elaborar una producción material (representación, estructura, concepto, aparato, mecanismo, procedimiento, método, modelo, etc.), diseñar una caja temática, presentar miniclases, realizar minitalleres. Varias de estas técnicas aparecen anotadas en el libro de (Graves, 1997). En este artículo se extiende su concepto y se recomienda su uso a todas las materias y niveles de los ciclos educativos como medio para conseguir interacción. Al resumirlas en forma comentada o al interpretarlas, se busca generar ideas en docentes de modo que reflexionen acerca de la posibilidad de innovar en sus prácticas de aula y dar

la opción al evaluador de recolectar evidencias significativas de aprendizaje emergentes, no previsibles en objetivos específicos o generales, ni que asoman en exámenes escritos. Seguidamente se definen cada una de estas opciones:

Hacer investigaciones en la comunidad: La comunidad se entenderá como el aula, la escuela, otro grupo (étnico, social, etc.), la zona o región escolar. El tema de la investigación tendrá que venir por descubrimiento del alumno (orientado °claro! por el docente). Derivará de su comprensión de una temática, un contenido, un libro, una demostración, una entrevista, un comentario que se haya dado en clase. Esta deducción del tema vendrá como chispazo o interés o inventiva o sugerencia del docente o de otros compañeros de la clase. Por nada del mundo será impuesto. Observe que el docente expone a sus alumnos a experiencias, pero con propósito (no solo que rindan en el examen escrito). El proceso de investigación (muy, muy corto) puede ser el punto de partida. Desde aquí se llevará, en cualquier asignatura que sea, a los alumnos a escribir, a leer, a trabajar en equipo, a interesarse en otros temas, a independizarse, por mencionar algunas de las ventajas. Se quiere insinuar que bien podría empezar el trabajo del curso (no el de la lección) con una investigación; pero en el proceso (dependiendo de lo emergente), el alumno caerá en las demás tareas de la lista (ingeniará un proyecto, confeccionará materiales, ideará rincones de aula, hará demostraciones, entrevistas para compartir y aprender a la vez, etc.).

Le preocupa que usted no verá el programa y qué hace para la prueba programada por el Ministerio. Tómelo con tranquilidad. Si sabe aprovechar, en lo emergente, la lista de tareas para el curso, los estudiantes y usted se encargarán de que todo sea abarcado y realmente comprendido. Eso sí, es asunto de convencer, de interiorizar el sentido de autorresponsabilidad, de conocer mucho de manera que sepa a quien delegar, según sus intereses y expectativas. Involúcrelos a todos.

Pacte constantemente con ellos. Haga que los alumnos entiendan que al entrar al aula ya tienen una labor y una misión que cumplir. Esta es una libertad negociada.

Una investigación puede durar desde diez minutos hasta una semana. Piense en si sus alumnos se interesan alrededor de uno de estos temas *¿Por qué se escribe en el mundo? o ¿Qué nos tratan de decir las frases escritas por manos traviesas en paredes, aceras o puentes de la ciudad?* Hablarán con sus padres, con sus compañeros, con miembros de la comunidad, leerán, entrevistarán a otros maestros. Se da cuenta de la independencia que estarían ganando en el proceso, de las habilidades que desarrollarían (sintetizar, concluir, elaborar y reelaborar información, comparar, formar criterio, integrar el conocimiento). Por supuesto, usted estará junto a ellos (no físicamente). Les habrá demostrado técnicas sencillas para recoger e interpretar información. No piense en investigaciones semejantes a las de trabajos de graduación especializados. Solo se pretende acercar al estudiante al medio en el que iniciará la interacción, para que se desenvuelva y empiece a lidiar con lo que las personas opinan o piensan. Es la forma en la que él aprenderá, contrastando lo que escucha con lo que él sabe o cree; por lo tanto, la vía en la que desequilibrarán y acomodarán muchas veces sus esquemas mentales y en que adquirirán conceptos, formas de solucionar. No importa que sean de primer grado de primaria o de quinto año de colegio o de nivel universitario. Lo único que variará será la duración del estudio, la forma, la lógica, la estructura del informe.

Estas técnicas de orientación al alumno que realiza una investigación, aludidas en el párrafo anterior, se refieren a cómo tomar notas, cómo preguntar y aprovechar lo que las personas van diciendo sin tener que llevar un cuestionario preelaborado, cómo descubrir fuentes de consulta diversas e interesantes además de los libros, cómo plantear conclusiones de manera concisa, cómo exponer los hallazgos ante los compañeros de la clase

(especialmente, con miras a generar procesos activos de pensamiento).

Propóngase otro tema. Suponga que los alumnos deciden investigar acerca de las moscas. Pues, aproveche. Si está en la asignatura de ciencias, unifique y esté alerta para que se aborden temáticas relacionadas o definiciones, por ejemplo, la materia, la energía u otros contenidos programáticos. Haga que traigan objetos y realicen demostraciones de siete o diez minutos, entrevistas de cinco u ocho minutos, miniclases de doce minutos, minitalleres de media hora, haga que registren o documenten el aprendizaje en un cuaderno de construcciones o carpeta. Use este recurso y la interacción en el aula para valorar el progreso en forma global, para debates y para síntesis de aprendizaje en función de los resultados del curso. Tendrá evidencias más significativas que las que podría obtener con exámenes escritos. No obstante, si es imprescindible u obligante, aplíquelos, pero déles otro uso a sus resultados. Capte pistas relacionadas con el progreso del alumno y ayúdelo a encontrar el camino o sume ese dato que le da el resultado del examen, al trabajo cotidiano y extraclase que se generó desde la investigación y construya el hecho, valore, no sancione. Dé significatividad a la nota numérica.

Elaborar o buscar materiales básicos: La idea es volver curioso al alumno, hacerlo sentir importante, que puede aportar. Converse y forme conciencia en él, de modo que no hagan la tarea la mamá o el papá. Para saber si lo cumple, pídale una demostración, hágale una entrevista, póngalo a redactar un reporte simple en el que le indique el proceso y sus descubrimientos al ingeniar el material o la forma en que localizó el material y la idea de él al elegirlo. Si capta que no lo hizo, no lo sancione, concédale la oportunidad de rectificar. Oriente al alumno, desde el material que él encuentra, hacia un proyecto, una actividad (construir un fichero interesante, un mapa, un diccionario, un plano, un diseño, un álbum, un cuaderno de ideas, un

objeto u otros). Cuide, eso sí, que el material tenga sentido para el alumno y dentro del resultado del curso. Un material puede ser desde una hoja de una planta, hasta una parte de un motor. Encuéntrele la razón de ser en su curso (no importa la materia que usted imparta), desde luego conversando con el alumno (o grupo), para conocer la intención que tuvo. No olvide que al inicio ha informado a los alumnos las áreas temáticas que estudiará, sus intereses y expectativas en el curso, las actividades núcleo de este, la participación y responsabilidad de ellos, el valor de sus aportes, el único significado que tiene la nota numérica y el uso de exámenes escritos. Los materiales pueden llevar después de una demostración o de una entrevista, a generar otros nuevos como cartas, manuales, folletos, bocetos, carteles expositivos, láminas (no compradas, sino ingenieras según el concepto que el alumno desee representar y explicar). Los materiales pueden ser diversos en sí mismos y en los tipos y contenido en que los construyan los distintos alumnos. Ellos deberán aprender a seleccionarlos y a diseñarlos dependiendo de las necesidades, oportunidades, descubrimientos, intereses. Nunca había habido tal grado de libertad para crear y construir en un salón de clases ¿Lo cree?

Idear un proyecto original: Un proyecto es una actividad permanente durante un lapso más largo del curso (no mayor a dos semanas). Tiene el propósito de independizar al alumno en el aprendizaje a la vez que volverlo cooperativo. Un proyecto debe surgir de una inferencia que realiza él durante una visita al museo, a un parque, al patio de la escuela, a una empresa de la comunidad o en el contacto con un libro, material, labor en clase y de acuerdo con la integración que haya hecho durante el estudio de contenidos tratados en clase. Un proyecto debe ser original, porque debe ofrecer la posibilidad de que el alumno (o grupo) se sienta orgulloso de su aporte, esté contento de buscar información, de estructurarla en un modo personal y de compartir los avances y colaborar

para que los demás aprendan del tema. Esta actividad puede entenderse como núcleo del curso y su ejecución marcha simultánea al resto de actividades programadas. Algunas labores del proyecto se realizan extraclase y otras dentro. Debe tener límites temporales, de metas y de entrega de avances y de los modos de interactuar desde ellos. Pueden compartirse oralmente en demostraciones, exposiciones o en comunicaciones breves para involucrar, en algún modo, al resto de compañeros. Nunca se referirán a investigaciones puramente bibliográficas y siempre provendrán de la curiosidad de indagar acerca de un tema que impacta o interesa al alumno. Por decir un ejemplo, las máquinas tragamonedas. Este tema podría usarlo para abarcar parte del programa, un profesor de Ciencias, uno de Física, uno de Estudios Sociales, uno de Español. Solo habrá que encontrarle la relación y el punto en el que da para aprovecharlo y no perder perspectiva en los resultados de la asignatura.

Elaborar una producción material:

La producción puede ser desde una representación, estructura, concepto, aparato, mecanismo, procedimiento, método, modelo, hasta la pieza o cosa que al alumno se le ocurra, de acuerdo con la construcción que haga del conocimiento. A continuación se explica cada una de estas producciones, para dejar en usted el concepto:

Una representación es una imagen que se forma el alumno al comprender una materia o información. Esta puede ser objetivada en un cartel, un cuento, un debate, una figura, un mapa conceptual o semántico, entre otras de las tantas formas en que puede materializarse.

Una estructura es la concatenación de elementos. Puede corresponder a una organización comunal, humana o animal. En sí, implica que el alumno le dé forma a todo lo que ha venido escuchando, viendo, observando y al final plantee su síntesis cognoscitiva como

objeto u otros). Cuide, eso sí, que el material tenga sentido para el alumno y dentro del resultado del curso. Un material puede ser desde una hoja de una planta, hasta una parte de un motor. Encuéntrele la razón de ser en su curso (no importa la materia que usted imparta), desde luego conversando con el alumno (o grupo), para conocer la intención que tuvo. No olvide que al inicio ha informado a los alumnos las áreas temáticas que estudiará, sus intereses y expectativas en el curso, las actividades núcleo de este, la participación y responsabilidad de ellos, el valor de sus aportes, el único significado que tiene la nota numérica y el uso de exámenes escritos. Los materiales pueden llevar después de una demostración o de una entrevista, a generar otros nuevos como cartas, manuales, folletos, bocetos, carteles expositivos, láminas (no compradas, sino ingenieras según el concepto que el alumno desee representar y explicar). Los materiales pueden ser diversos en sí mismos y en los tipos y contenido en que los construyan los distintos alumnos. Ellos deberán aprender a seleccionarlos y a diseñarlos dependiendo de las necesidades, oportunidades, descubrimientos, intereses. Nunca había habido tal grado de libertad para crear y construir en un salón de clases ¿Lo cree?

Idear un proyecto original: Un proyecto es una actividad permanente durante un lapso más largo del curso (no mayor a dos semanas). Tiene el propósito de independizar al alumno en el aprendizaje a la vez que volverlo cooperativo. Un proyecto debe surgir de una inferencia que realiza él durante una visita al museo, a un parque, al patio de la escuela, a una empresa de la comunidad o en el contacto con un libro, material, labor en clase y de acuerdo con la integración que haya hecho durante el estudio de contenidos tratados en clase. Un proyecto debe ser original, porque debe ofrecer la posibilidad de que el alumno (o grupo) se sienta orgulloso de su aporte, esté contento de buscar información, de estructurarla en un modo personal y de compartir los avances y colaborar

para que los demás aprendan del tema. Esta actividad puede entenderse como núcleo del curso y su ejecución marcha simultánea al resto de actividades programadas. Algunas labores del proyecto se realizan extraclase y otras dentro. Debe tener límites temporales, de metas y de entrega de avances y de los modos de interactuar desde ellos. Pueden compartirse oralmente en demostraciones, exposiciones o en comunicaciones breves para involucrar, en algún modo, al resto de compañeros. Nunca se referirán a investigaciones puramente bibliográficas y siempre provendrán de la curiosidad de indagar acerca de un tema que impacta o interesa al alumno. Por decir un ejemplo, las máquinas tragamonedas. Este tema podría usarlo para abarcar parte del programa, un profesor de Ciencias, uno de Física, uno de Estudios Sociales, uno de Español. Solo habrá que encontrarle la relación y el punto en el que da para aprovecharlo y no perder perspectiva en los resultados de la asignatura.

Elaborar una producción material:

La producción puede ser desde una representación, estructura, concepto, aparato, mecanismo, procedimiento, método, modelo, hasta la pieza o cosa que al alumno se le ocurra, de acuerdo con la construcción que haga del conocimiento. A continuación se explica cada una de estas producciones, para dejar en usted el concepto:

Una representación es una imagen que se forma el alumno al comprender una materia o información. Esta puede ser objetivada en un cartel, un cuento, un debate, una figura, un mapa conceptual o semántico, entre otras de las tantas formas en que puede materializarse.

Una estructura es la concatenación de elementos. Puede corresponder a una organización comunal, humana o animal. En sí, implica que el alumno le dé forma a todo lo que ha venido escuchando, viendo, observando y al final plantee su síntesis cognoscitiva como

estructura y el servicio que esta da a la sociedad, campo, materia o personas. Deben ser elaboradas, no buscadas literal o explícitamente en libros o fuentes diversas. Se trata de que el alumno construya conocimiento y evidencie significativamente su comprensión.

Un concepto es la definición que deriva de las abstracciones que el alumno realice en el proceso. Es presentado como una fusión de conocimiento y puede demostrar la génesis y el proceso por el que tuvo que pasar para construirlo. por ejemplo, mediante las miniclasas que sus compañeros hicieron y las demostraciones hechas por el profesor. Nunca lo toma del diccionario o de un libro. **Imagine que es tan profunda la comprensión de sociedad que usted tiene, que está en posibilidad de elaborar un concepto de armonía, en una forma muy particular, según lo que usted percibe.**

Aplica el mismo mecanismo de construcción anterior para concepto, a **modelo, método, procedimiento**. Estos pueden llevar al alumno a propuestas, diseño de materiales, demostraciones, investigaciones. Todos son creados. Se requiere que el alumno denote que comprende, que integra el conocimiento y lo evidencia en la producción que elabora. Puede ser un método para escribir mejor (funcional para él), un modelo para tolerar a otros, un manual científico. Depende las expectativas que tenga el alumno, pero serán sus inventos, sus construcciones y su propia comprensión y esquemas mentales.

Observe todas las oportunidades que tiene un evaluador en su aula para recoger información del progreso del individuo, para llegar a valorarlo no exclusivamente desde las pruebas escritas. Nada más tendrá que colocar al alumno en escena, ponerlo en situación y él va de seguro a sorprenderlo. **Únicamente hay que dejarlo equivocarse, intentarlo, pero estar con él, para explicarle, para proporcionarle elementos que lo ayuden a formar criterio y a encontrar salidas y respuestas.**

Otra de las actividades núcleo del curso que actuarán como espacios de libertad y servirán para promover la interacción son las entrevistas. Ahora se describe esta técnica y otras de las apuntadas para estos propósitos.

Realizar entrevistas: Se refieren al recurso para establecer contacto con otros. Tienen el propósito de dar a conocer la génesis, el proceso y las metas de la labor del alumno, ya sea que esté en un proyecto o en un escrito o demostrando un objeto, un aprendizaje significativo o un contenido temático del curso. Se busca conocer la comprensión que tiene de lo que hace, sus planes para la tarea que realiza y su claridad respecto de esa. Las preguntas de una entrevista son emergentes, dependiendo de las necesidades, intereses, giros que vaya tomando la interacción que se establece. Por ejemplo, un alumno presenta una cucaracha, los alumnos pueden irle haciendo preguntas para conocer detalles del medio de subsistencia de ese animal, de sus características físicas, de la razón por la que puede estar en la tierra, de por qué el alumno se interesa en ese tema, entre otras interrogantes que el grupo le plantea. Al contestar quien hace la demostración está generando oportunidades para que los compañeros se integren a la actividad, tengan desajustes en lo que ellos piensan o conocen, relacionen ese tema con otro que se les encargue, les surja una idea para un proyecto, interaccionen, o sea, transformen sus construcciones. A su vez, el alumno que expone altera las propias. Puede que necesite más información, dé ideas que a él mismo le sorprendan, reafirme lo que conoce. Es beneficiosa una entrevista para el aprendizaje significativo. No es un cuestionario preparado con base en lo que se sabe del objeto que se expone en el momento, sino el uso de la indagación y la curiosidad como precipitadores de información y como medio para construir un concepto, un procedimiento o una técnica, en su propia interpretación y por inferencia y durante una demostración u observación.

Un proceso de entrevista transforma las estructuras mentales de los interactuantes y lleva a refinar el conocimiento.

Hacer demostraciones: Son las oportunidades que tiene el docente para exponer cómo realiza una labor, por ejemplo, escribir, de un modo en que los alumnos vayan captando, en forma inferencial, el procedimiento, la técnica, la forma, los mecanismos, es decir, sin indicárselos explícitamente o sin hacerles copiar en el cuaderno, por dictado, una definición determinada. Es el espacio que se abre para la comprensión de una tarea. El momento en que se hace una demostración no siempre es planeado con antelación. Ocurren cuando se requiera, cuando el maestro intuye que el alumno la necesita para progresar o para salir del punto en el que está. La demostración se puede complementar con el uso de la entrevista. Los alumnos también realizan demostraciones al requerir dejar claro lo que entienden, qué han descubierto y desean que sus compañeros aprendan infiriendo cómo se hace.

Elaborar miniclases: Las miniclases son programadas dependiendo de las temáticas que se quieran abarcar en el período lectivo. El curso no se estructurará solo con base en estas. Se refieren a información que cabe comprender para realizar una tarea (escribir u otras). Son como gotas de saber para que el alumno adquiera herramientas. El esfuerzo se pone en proporcionar elementos para que quien escucha forme criterio y para que quien expone, comunique su forma de solucionar un problema de aprendizaje.

Piense, por ejemplo como tema de una serie de miniclases en "por qué creo que la coma sirve para enfatizar ideas". Las miniclases no se buscan explícitamente en los libros, aunque sí se pueden construir con base en ellos y otras fuentes informativas; proceden de la comprensión de un tema, recurso, parte, estructura, concepto, etc. Se quiere decir que son valiosas, porque para cuando al-

guien las produce y demuestra, ya han adquirido significado y, entonces, decide en cuántas intervenciones orales dará a conocer su aprendizaje significativo y cómo.

Las miniclases se presentan con distintos propósitos. De acuerdo con la obra de (Graves, 1997), las hay programadas por el docente y otras emergentes en el proceso de aprendizaje significativo del alumno. Entre ambas se distinguen las hechas como demostración para aprender una técnica, un uso o un procedimiento y las presentadas como lecciones de cortísima duración para informar en forma esquemática un contenido, una relación descubierta o la comprensión de un concepto. Las miniclases pueden ser simplemente resumen comprensivo de un conocimiento necesario para desarrollar una habilidad. Ambas, miniclases y demostraciones, son una vía para multiplicar el conocimiento a los compañeros a través de la red informal del aula.

Otro tipo de miniclases son las programadas por el docente. Pueden programarse miniclases en función de:

- Las carpetas, los registros escritos (cuaderno, apuntes, trabajos informales).
- Observación de los trabajos de los alumnos en clase.
- Dudas que exponen los alumnos en las prácticas y proyectos.
- Puntos del programa esenciales o básicos para resolver problemas de la habilidad que se promueve en el proceso del curso.
- Partes claves de una tarea global.
- Inquietudes del maestro o curiosidades particulares.

Las condiciones de las miniclases son las que siguen:

- Pueden ser para el grupo total o para subgrupos. Algunos tendrán necesidades comunes, entonces se dará para toda la clase o para grupos de 6 u 8 alumnos.

- Deben emerger de las necesidades captadas en las observaciones del docente en clase y en los trabajos revisados.
- Son programadas algunas fijas o núcleo del curso y otras derivadas de la actividad de los alumnos en el proceso y de sus propios aprendizajes significativos.
- Se registran como estrategia de enseñanza y de aprendizaje. Cada miniclase se archiva en acetato, ampo, caja, folder especial para el propósito, archivo plástico o de papel; de modo que los niños puedan volver a ellas cuando lo necesiten o deban repetirla.
- Se detecta (por descubrimiento, observación e inferencia en el proceso y en los trabajos) el punto o razón de aprendizaje en la que está el alumno respecto de una habilidad.
- Se exhibe la lista de estas miniclasas en un lugar visible de la clase, una vez que decide la cantidad que hará en el curso y su programación. Esta acción permite a los alumnos interesarse en los temas y traer cuestionamientos a la clase, en función de sus necesidades o expectativas.

La importancia de las miniclasas es la de que los alumnos mediante estas pueden:

- Asumir responsabilidad de su aprendizaje.
 - Lograr claridad de las ideas.
 - Estar demostrando permanentemente herramientas, por ejemplo, de la escritura [esto no quiere decir repetir las mismas miniclasas de memoria, sino hacer esfuerzo desde distintas dimensiones del problema para que los estudiantes adquieran manejo].
 - Ayudar a otros alumnos que tienen problema en el uso de las herramientas en forma cooperativa. Una idea es demostrar a uno o varios de modo que ellos multipliquen las demostraciones informalmente a sus compañeros.
- Los requisitos de una miniclase son:
- Pueden combinar la demostración y la entrevista para conseguir la comprensión de los conceptos [los que infieran los alumnos, no las definiciones que el docente dicte o dé textual].
 - Duran aproximadamente diez minutos [esto dice que son sintéticas, puntuales en un aspecto descubierto o vivenciado por el alumno o significativo para él y captado, mientras aprendía o explicaba a otros].
 - Solo toman un punto [pequeño, aunque completo y significativo] por ejemplo, una convención idiomática.
 - Se reitera variando el contenido [profundizando, relacionando en otra forma, tomando otro ángulo del problema, explicando en otra dimensión], durante muchas sesiones.
 - Se orientará e irá destacando (mostrando), en cada acción y aspecto que presenta, el servicio, ventaja de ese dentro de la tarea o habilidad que desea aprendan los integrantes del aula o del subgrupo.
- Consejos importantes de tomar en cuenta para promover interacción en los alumnos serían, como lo recomienda (Graves, 1997).
- Comprar un anotador adaptable, del tipo de tres orificios y hojas separables para registrar las miniclasas, separadas entre las para grupos pequeños y las de todo el grupo. Se insertan las miniclasas fechadas y los planes escritos de estas. Puede agregar los nombres de los participantes.
 - Registrar las miniclasas como ayudas-memoria para volver a utilizarlas.
 - Pensar en modos de clasificarlas, para poder encontrarlas rápidamente durante la lección, en el momento en que lo precise o después.

Las miniclases constituyen, como se ha apuntado, una actividad núcleo del curso y es relevante dentro de la dinámica de clase para intercambiar conocimiento e involucrarse en el proceso. Otra recurso para este mismo propósito son los minitalleres. Igual que como se hizo para la anterior técnica, seguidamente se explica esta y otras a modo de ideas para dimensionar el trabajo y ambiente de aula y para poder evaluar procesos y no productos finales.

Planear minitalleres: Requieren aclarar al alumno qué es un taller en su dinámica y operaciones. Un minitaller es de corta duración, pero en su proceso se elaborarán productos materiales desde la conducción de un líder, o sea, un alumno que dirige y ayuda en el desarrollo de la creatividad de los demás y a la producción de materiales significativos, con propósito y generados por la comprensión que se tiene de un tema o actividad, concepto o estructura.

Elaborar cajas temáticas: Este recurso aparece mencionado en (Gardner, 1995) como cajas de materiales. A la autora de este artículo le parece interesante retomarlos para sus lectores. En este ve la oportunidad para interactuar en el aula. Estas cajas temáticas son cajas como tales, usadas a modo de rincón de aula y también como espacio de libertad. En ellas se incluye la representación de un concepto o estructura, en forma de figuras, piezas, láminas, recortes u otros, no de palabras o páginas. Se trata de una serie de piezas, formas o figuras en las que el sujeto representa un concepto o una estructura que él construye. Suponga el concepto de armonía, bien puede el alumno ingeniar figuras, líneas o formas, para darlo a conocer. En una caja temática, se podría representar la estructura conglomerado. Ni siquiera podríamos anticipar qué piezas, figuras, partes, elementos incluiría el alumno, usando su ingenio y comprensión adquirida de esta temática, como estructura. Con estas cajas temáticas, el alumno podrá trabajar una demostración o

una miniclase o ingeniar un minitaller para que se diseñen diversidad de estas. A las cajas temáticas que existan en la clase, acuden los alumnos para aprender e idear nuevos conceptos o reinterpretaciones del mismo tema y luego, intercambian con compañeros que hayan trabajado en una caja distinta o antes en la misma que ahora se usa. Los temas de las cajas no necesariamente concuerdan con cada contenido del Programa de estudios. Más bien, son las construcciones de los alumnos o del docente alrededor de esos puntos programáticos. Una caja temática debe servir para integrar el conocimiento, sintetizando en su contenido o en el material que en ella se guarda, distinta información adquirida en el proceso en que cada uno aprende.

(Gardner, 1995) menciona que pueden enriquecer el proceso de interacción y provocar cambios en la evaluación y el ambiente de aula. Ejemplos que menciona este autor son los siguientes:

- La caja "la noche y el día", por ejemplo, incluye un tablero (que representa actividades nocturnas y diurnas más habituales de los niños) que facilita la exploración de gran número de conceptos.
- Un juego de búsqueda del tesoro ayuda a desarrollar la habilidad de los niños para realizar inferencias lógicas.
- El montaje de algún sencillo objeto mecánico potencia la motricidad.
- Un tablero representando un paisaje ambiguo y una serie de objetos y figuras imaginativas (un rey, un dragón, un joyero) fomenta la capacidad de los niños para usar el lenguaje descriptivo, diálogos y recursos narrativos.

Especialmente en estas últimas páginas se ha tratado de hacer bastante explícito el ambiente en el que deberá moverse un evaluador para valorar y no necesariamente emitir juicios de valor. Se ponen ejemplos hipotéticos para desencadenar, en el lector y la lectora docentes, procesos de cambio de

mentalidad. Se desea aportar para que usted recree la dinámica del aula, le dé un nuevo sentido y sienta vivos a sus alumnos. Claro que usted mejor que nadie conoce su especialidad y podrá planear el número de actividades núcleo y la lista de tareas, conforme a la naturaleza de su asignatura, el tiempo y las limitaciones del sistema.

La gestión educativa determinará el rumbo y las transformaciones conceptuales del aula, en materia evaluativa. Por lo tanto, es preciso que analice los fundamentos teóricos que respaldan sus acciones y políticas, frente a los requerimientos del aula y las expectativas de desarrollo cognitivo de los estudiantes. Los modos actuales de registro del desempeño escolar sacrifican autenticidad; ya que inducen el uso de conocimientos en un modo muy diferente a como los pide el mundo fuera del centro educativo e irrespetan al sujeto que aprende, por cuanto utilizan los resultados de las evaluaciones (cuya información es estrictamente recogida por medio de pruebas escritas) para llegar a decisiones importantes acerca de la vida del estudiante.

La necesidad de cambiar el sistema de evaluación se hace más evidente cuando consideramos que el estudiante aprende solamente la información que sabe la será examinada y hacia la que el profesor también enfoca su labor. La comprensión profunda del proceso evaluativo y de la participación de sus actores puede guiar hacia sustanciales transformaciones en el aula y en la Educación. Algunos de los aspectos que están condicionando una práctica constructivista de la evaluación son los siguientes:

- El concepto de evaluación vigente frente a la fundamentación teórica de los programas.
- El uso indiscriminado de técnicas de medición como medio para recoger evidencias de aprendizaje y evaluar. La apertura del sistema hacia un nuevo uso de los resultados de exámenes escritos. de concientización de los alumnos acerca de qué es un examen escri-

to y el empleo de otras técnicas para recoger información emergente en el proceso y valorar, antes que calificar o promover, podría ser un paso firme hacia el cambio conceptual del aula.

- Las jornadas de capacitación entendidas como foros de entrenamiento técnico en elaboración de ítemes y en explicación de políticas ministeriales, más que como aporte para la formación con criterio de marcos de referencia que faciliten reinterpretar la labor de aula, asumir el papel de mediador pedagógico y de evaluador-investigador.
- La normativa vigente concretada a reglamentación de procedimientos y formas fijas del quehacer en evaluación.
- El rol de los supervisores y asesores de materia circunscrito al control de objetivos y de acciones docentes, antes que a un involucramiento en el proceso, una participación comprometida que no solo les permita comprender cada proceso local, en su contexto y momento, sino aportar orientaciones en el consenso con el maestro y las experiencias que emergen en un aula. El ambiente de clase continuará rígido, uniforme y con secuencias de rutina, en tanto permanezca el docente condicionado a la observación de comportamientos manifiestos, determinados de antemano como rigurosidades generalizadas a todo proceso educativo.
- La serialidad en que se conceptúan las acciones y tareas que se producen en un sistema escolar y dentro de un salón de clases.
- La formación de los educadores en términos de manejo consciente o significativo de las teorías de aprendizaje, de los enfoques evaluativos, del uso de las técnicas evaluativas y la comprensión profunda del quehacer educativo y de la misión del docente en este.

Se ha intentado exponer en este artículo la preocupación por las restricciones que

impone el sistema evaluativo vigente, a la alternativa de innovar en el aula y de formar seres autónomos de pensamiento, constructores de la palabra. Se ha incursionado en el rol del docente evaluador para dimensionar su tarea, atribuirle nuevos sentidos. Se ha revisado la labor del mediador pedagógico con el propósito de abrir caminos en técnicas y metodologías que lo lleven a reconstruir la estructura del aula escolar y a considerar la viabilidad de promover interacción y un sentido sólido de la tarea educativa. Se ha valorado el clima de aula desde elementos como dinámica de los procesos sociales, realidades múltiples, particularidad de los contextos, las acciones y los sujetos, participación del evaluador y del evaluado en la toma de decisiones y aprendizaje significativo.

Está claro que la transformación del aula no llegará sola. Requiere del acompañamiento del sistema evaluativo vigente y de la propia interiorización del cambio por parte de los agentes involucrados. El docente quiere contribuir, pero está rodeado de cadenas. Las rutinas de aula continuarán pacientemente esperando nuevos episodios de aprendizaje. Esta renovada concepción de aula y de acto de aprender está relacionada con la gestión educativa a favor de:

- Vencer los obstáculos y asumirlos como retos. Este ideal podrá hacerse realidad cuando se comprenda que las comunidades escolares no son estandarizables. Cada contexto generará estrategias de solución a sus propios problemas, cuando dejen de estar pendientes por acatar los estándares mínimos de productividad, impuestos tal cual si se tratara de industrias; cuando cese la presión de las pruebas nacionales de control de calidad; cuando se dé la oportunidad de hacer lectura de realidades y de transformarse en la propia dinámica que opera al interior de cada localidad, de cada contexto escolar, de cada salón de clases.
 - Conceder plena participación a la comunidad nacional y a los padres de familia para que sean quienes valoren la respuesta de la Educación a las demandas, necesidades y expectativas que tienen en sus comunidades.
 - Formar a los docentes para humanizar el acto educativo, antes que para uniformar socialmente.
 - Educar para el uso de los recursos (materiales y humanos) que existan en cada comunidad escolar con el propósito de conseguir significatividad en el aprendizaje.
 - Respetar al individuo en su propia posibilidad de construir y generar conocimiento, como ser particular a la vez que social.
 - Abrir espacios de libertad para que el docente y el estudiante se apropien, en sus procesos de aprendizaje, de los significados de los términos construir, experimentar, estructurar, esquematizar, organizar.
- Construir es un acto bastante más complejo que retener patrones de comportamiento. Construir es la esencia misma del hombre. Al construir no se replican procedimientos, ni métodos, ni modelos, ni conocimientos. Por lo contrario, se resignifican y se aporta en soluciones autónomas, aunque compartidas; justo por la capacidad del humano para pactar, tolerar, reunir información en la acción colectiva y consensual o en el marco del escrutinio crítico. Tomar decisiones de fondo, hará la diferencia en el plano de la gestión educativa y en materia de evaluación escolar.

Referencias bibliográficas

- Apel, Jorge. *Evaluar e informar en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. 3a. ed. Argentina, Aique, 1996.
- Carretero, Mario. *Constructivismo y educación*. 4a. ed. Argentina, Aique, 1993.

- Díaz Barriga, Angel. *Una polémica en relación al examen*. En: Revista Perfiles educativos. N.º 41-42, Julio-diciembre, 1988.
- . *Problemas y retos del campo de la evaluación educativa*. En: Revista Perfiles educativos. No. 37, Julio-agosto-septiembre, 1987.
- Graves H., Donald. *Estructurar un aula donde se lea y se escriba*. 2a. ed. Argentina, Aique, 1992.
- Guba Egon G. e Yvonna S. Lincoln. *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Sage Publications, 1989.
- Gardner, Howard. *Inteligencias Múltiples*. Paidós, 1995.
- Hernández Poveda, Rose Mary. *Aprendamos a elaborar exámenes escritos*. 3a. ed. EUNED, 1997.
- . *Evaluación de la comunicación escrita: el uso del portafolio*. En: Revista Comunicaciones, Vol. 10. No. 1, Año 18, Diciembre, Instituto Tecnológico de Costa Rica.
- Hernández Rojas, Gerardo. *Módulo Fundamentos del desarrollo de la Tecnología Educativa I (Bases sociopsicopedagógicas) Unidad 1 Paradigmas de la Psicología Educativa*. Instituto Latinoamericano de la comunicación educativa (ILCE). Maestría en tecnología educativa, PROMESUP OEA-ILCE, 1991.
- Marzano. Robert J. y otros. *Assessing student outcomes. Performance assessment using dimensions of learning model*. Usa. ascd Publications, 1993.
- Ministerio de Educación Pública. *Marco de referencia y directrices técnicas para la evaluación en el sistema de Educación formal*, 1995.
- Orozco, Guillermo. *Módulo Fundamentos del desarrollo de la Tecnología Educativa II Comunicación educativa y cultural. Unidad 3 Comunicación y modelos educativos I. Relaciones teórico-metodológicas de los enfoques comunicacional y psicopedagógico*. ILCE Instituto Latinoamericano de la comunicación educativa. Maestría en tecnología educativa. PROMESUP OEA-ILCE, 1994.
- Peña de la Mora, Eduardo. *Crítica a la fundamentación epistemológica de la medición del aprendizaje escolar*. En: Revista Perfiles educativos. No. 45-46, Julio-diciembre, 1989.
- Pozo, Juan Ignacio. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Ediciones Morata, S. A., 1989.
- Von Glasersfeld, Ernst. *El aprendizaje desde el constructivismo*. Traducción por Felix Bustos Cobos del trabajo original: The Learning as constructive activity. Construction of knowledge. Contribution to conceptual semantics. Chapter 15, California, U.S.A. Intersystems Publications, 1993.
- Von Glasersfeld. *La enseñanza activa desde el constructivismo*. Traducción por Félix Bustos Cobos del trabajo original Cognition, construction of knowledge and teaching. University of Georgia, University of Massachusetts, 1988.