

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar

Martha Cecilia Gutiérrez G - Olga Clemencia Buriticá A - Zulema Elisa Rodríguez T

Énfasis "El presente documento se proporciona como herramienta de soporte al desarrollo del seminario de Investigación, Análisis e Interpretación de la Información en la Maestría en Educación, modalidad virtual, de la Universidad Tecnológica de Pereira, esta obra no podrá ser utilizada más que como medio de consulta y con fines únicamente educativos dentro de este programa de formación".

ADVERTENCIA

De conformidad con lo establecido en la Decisión 351 de la Comunidad Andina y la Ley 23 de 1982 (Artículos 31 y 32) las referencias bibliográficas y pasajes de obras literaria y artísticas utilizadas en el presente contenido educativo, se realizan a manera de cita; por otra parte, las obras literarias o artísticas o las partes de ellas utilizadas en el presente contenido educativo, se usan a título de ilustración o como herramienta de apoyo a los contenidos propios, con fines exclusivos de enseñanza y solo está permitido su uso personal y relativo de forma directa a los fines de enseñanza de este curso; está prohibida totalmente su reproducción con fines distintos de los mencionados y su comunicación o publicación, sea cual fuere su fin". Así las cosas, siempre que se cumplan con los criterios mencionados, es decir, que existan contenidos desarrollados por el docente y que las obras literarias que no son propias, sean contenidos de soporte o lecturas recomendadas por el docente y, por su puesto, que se incluya en los momentos ya indicados, el mensaje insertado anteriormente, se autoriza o avala el procedimiento de compilación de contenidos para seminarios de postgrado en modalidad virtual de la UTP (128-00)

PABLO JULIO HERNÁNDEZ M.
Asesor propiedad Intelectual

MARIA TERESA VELEZ
Jefe Oficina Jurídica

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.....	1
ADVERTENCIA.....	1
CAPITULO 2	3
LA ENSEÑANZA EN EL SOCIOCONSTRUCTIVISMO EDUCATIVO	3
La Enseñanza y el triángulo interactivo o didáctico	5
Influencia educativa, zona de desarrollo próximo y andamiaje	9
Proceso de influencia educativa	17
Características de la enseñanza en la perspectiva socioconstructivista	26
Características del profesor en la perspectiva socioconstructivista	28
Bibliografía	30
CAPÍTULO 3	34
EL APRENDIZAJE ESCOLAR EN LA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA SOCIOCULTURAL.....	34
El aprendizaje en la perspectiva socioconstructivista	39
La metacognición y la autonomía en el aprendizaje constructivo.....	49
El aprendizaje reflexivo y la construcción de autonomía	54
Bibliografía	58
CAPÍTULO 4	61
LA EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DESDE EL CONSTRUCTIVISMO SOCIOCULTURAL.....	61
La evaluación escolar en la triada de los procesos de enseñanza y aprendizaje.....	63
El compromiso de docentes y estudiantes con la evaluación.....	69
La evaluación según el propósito y el momento de aplicación	73
La evaluación según los sujetos involucrados.....	75
Aproximación metodológica a la evaluación escolar	77
Forma y actuar en la evaluación	82
Bibliografía	85

Capítulo 2

La enseñanza en el socioconstructivismo educativo

“Tener en cuenta que la elaboración del conocimiento requiere tiempo, esfuerzo e implicación personal, así como ayuda experta, aliento y afecto, puede contribuir a que el proceso se modifique en cierto grado para que se ajuste más a lo que esperamos: que los estudiantes aprendan, y que estén contentos de aprender; que los profesores comprueben que sus esfuerzos son útiles, y se sientan gratificados” (Solé, 1993, p.31).

La enseñanza en el socioconstructivismo está orientada por los principios constructivistas del psiquismo humano (desarrollo, aprendizaje y otros procesos psicológicos). En este enfoque, la “concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar” desarrollada por Coll, (2001), incorpora planteamientos socioculturales y lingüísticos del constructivismo cognitivo, que considera que “la construcción individual del conocimiento que llevan a cabo los estudiantes está inmersa y es inseparable de la construcción colectiva que llevan a cabo profesores

y estudiantes en ese entorno específico culturalmente organizado que es el aula”
(Coll, 2001, p.164).

La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje es marco de referencia para analizar la educación y los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En ella, se plantea que la educación escolar consiste en “diseñar, planificar y llevar a cabo una serie de actividades mediante las cuales determinados saberes o formas culturales se desgajan de su contexto natural de elaboración y uso, y se recrean, bajo la forma de contenidos escolares, en un contexto específico con el fin de facilitar su aprendizaje por los estudiantes” (Coll, 2001, p.177).

Bajo estos parámetros teóricos, en este capítulo, se hace referencia a la enseñanza en relación con el aprendizaje y los contenidos, asumidos como procesos constructivos, interactivos y comunicativos, en la medida en que los diferentes actores de estos procesos participan con el mismo grado de compromiso.

La Enseñanza y el triángulo interactivo o didáctico

El núcleo central del proceso educativo escolar es el triángulo interactivo o didáctico, constituido por la relación profesor (como agente mediador entre el individuo y la sociedad), el estudiante (como aprendiz social) y los contenidos (como productos sociales y culturales) (Solé y Coll, 1993, Coll, 1997), esta relación se ilustra en la siguiente figura.



El foco de interés en el triángulo es la actividad conjunta o interactividad entendida como "la articulación e interrelación de las actuaciones del profesor y los estudiantes en torno a los contenidos o tareas de aprendizaje, y en su evolución a

lo largo del proceso de construcción de conocimientos” (Mauri y Onrubia, 2008, p.141). El despliegue del triángulo es la interrelación dinámica, flexible, temporal y no lineal, de sus tres componentes.

El profesor aparece como agente educativo especializado en la educación, la enseñanza, y experto en el saber escolar. Es un mediador entre la actividad mental constructiva de los estudiantes y el saber colectivo culturalmente organizado (Coll, 2001), es quien ayuda a los estudiantes a construir significados y a atribuir sentido a lo que hacen y aprenden. Cambia el rol tradicional del profesor como transmisor de información, porque su función consiste en “crear -o recrear, llegado el caso situaciones o actividades especialmente pensadas para promover la adquisición de determinados saberes y formas culturales por parte de los estudiantes” (Coll, 2001, p. 178).

El proceso de construcción de conocimiento en el aula reside en los intercambios que se producen entre profesor y estudiantes en torno a los contenidos de aprendizaje. En esta relación, el profesor presta ayuda a la actividad mental constructiva de los estudiantes, denominada influencia educativa; sin embargo, es

sólo una ayuda, porque “el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el estudiante, pero es una ayuda necesaria sin cuyo concurso difícilmente se producirá la aproximación deseada entre los significados que construye el estudiante y los significados que representan y vehiculan los contenidos escolares” (Coll, 2001, p.184, Onrubia, 2005).

La ayuda es un proceso que ha de ir ajustándose progresivamente en función de los avances o retrocesos que vaya experimentando el estudiante en el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido sobre los contenidos de aprendizaje. Además, hay otras fuentes de ayuda como la de los compañeros y la de la institución escolar.

Si en este proceso de enseñanza incorporamos las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), tendremos otras relaciones alrededor del triángulo interactivo.

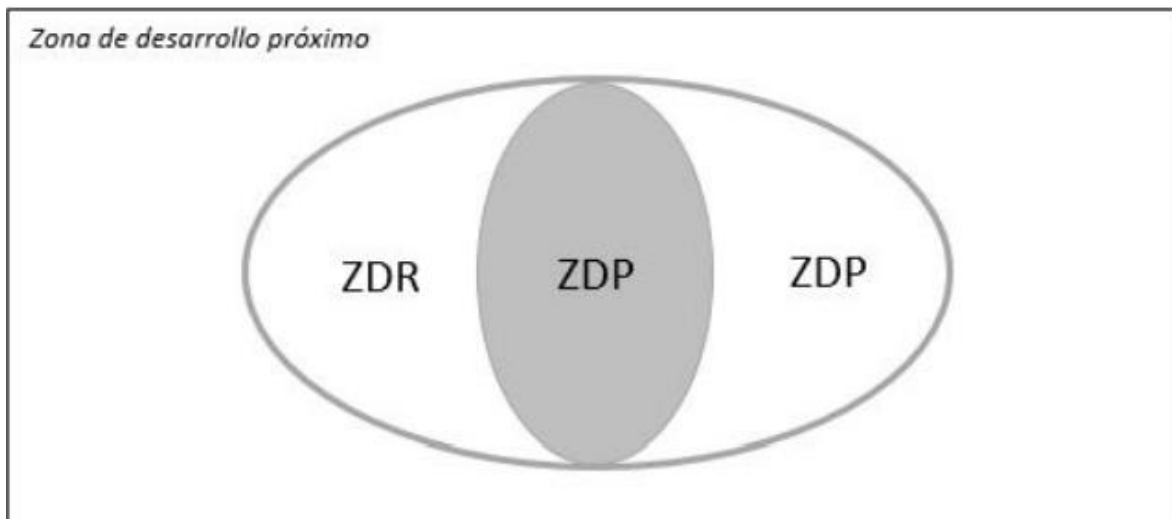
*Componentes del
triángulo interactivo
en relación con las
TIC.*



El rol del profesor en este caso involucra la ayuda o influencia educativa en conexión con las tecnologías de la información y la comunicación; es decir, abarca aspectos pedagógicos, didácticos, tecnológicos y comunicativos. Las TIC, se constituyen en herramientas mediadoras en la actividad conjunta profesor, estudiantes, contenido, en un contexto de actividad mental constructiva y de relaciones interpersonales (Mauri y Onrubia, 2008).

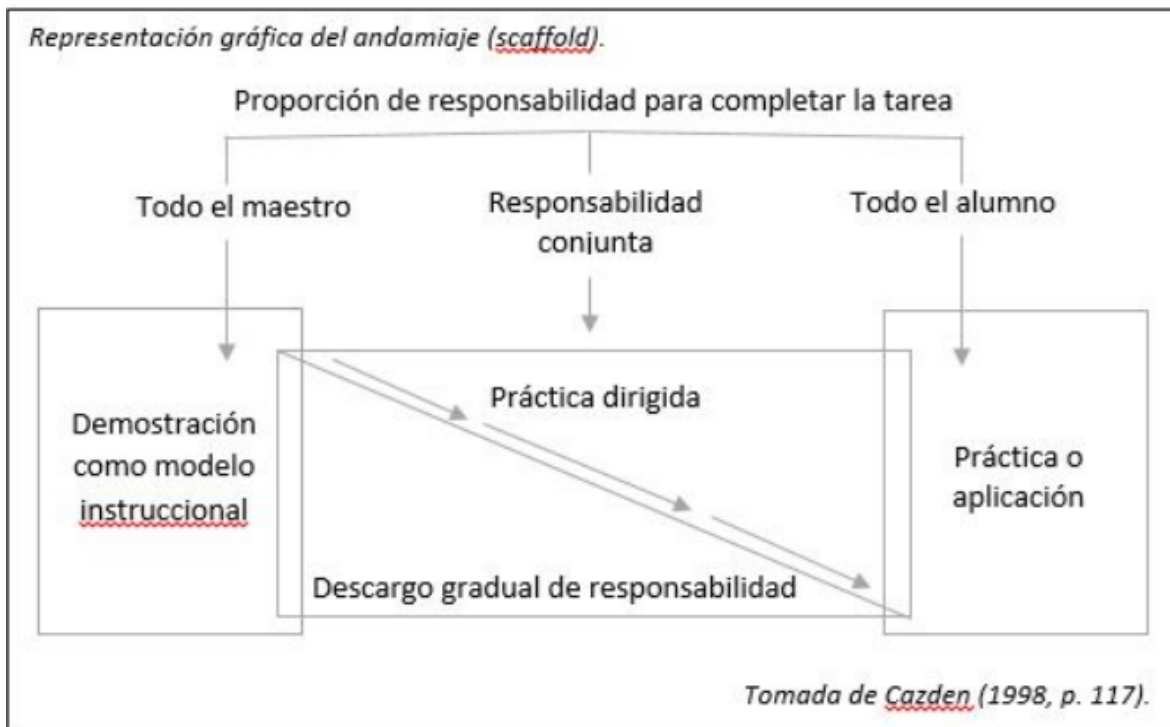
Influencia educativa, zona de desarrollo próximo y andamiaje

El concepto de ayuda o influencia educativa está ligado a los conceptos de *zona de desarrollo próximo* (ZDP) y de *andamiaje*. En la ZDP (Vygostky, 1995), localizada entre el nivel de desarrollo real (DR) y el nivel de desarrollo potencial (DP), convergen en forma interactiva el desarrollo del estudiante, el apoyo de otras personas y las herramientas culturales apropiadas para una situación.



En la ZDP los estudiantes podrán construir conocimientos, realizar tareas y controlar su propio aprendizaje con la ayuda de otros (profesores y compañeros en el caso de la educación escolar). El apoyo que el profesor presta al estudiante está

representada en la metáfora del *andamiaje*, descrita inicialmente por Wood, Bruner y Ross (citados por Coll, 2001), en la cual, dicho apoyo se ajusta a las competencias del estudiante en cada momento y va variando a medida que puede tener más responsabilidad en la actividad. La eficacia de la ayuda se refleja en el ajuste progresivo, tanto para controlar como para traspasar la responsabilidad al estudiante en las diferentes actividades. En la siguiente figura, se representa dicha metáfora:



La ayuda que se brinda al estudiante tiene dos grandes características, por un lado, se deben tener en cuenta los esquemas de conocimientos, los sentidos y significados de los estudiantes en relación al contenido de aprendizaje; y por otro lado, se deben provocar desafíos y retos que hagan cuestionar dichos esquemas para buscar su modificación según las intenciones educativas, acompañados de apoyos y soportes de todo tipo y de los instrumentos, tanto intelectuales como emocionales, que posibiliten al estudiante superar las exigencias cognitivas (Onrubia, 2005).

Los soportes, apoyos o instrumentos para la actuación docente, varían desde la intervención directa del profesor hasta el trabajo en pequeños grupos, pasando por poner atención a los horarios, los recursos físicos, los materiales educativos entre otros, en procura de un acompañamiento continuo, para que los estudiantes logren atribuir sentido y construir significados sobre los contenidos escolares. Además, para que, posteriormente, puedan realizar la actividad, a un nivel superior, en forma autónoma y autorregulada (Onrubia, 2005). Lo anterior, responde a principios propuestos por Vigotsky (1984, 1995) sobre el aprendizaje y el desarrollo

humano, en cuanto a su carácter social (interpersonal) inicial, para luego ser apropiado e interiorizado individualmente (intrapersonal).

En la creación de zonas de desarrollo próximo se consideran criterios, como los siguientes (Onrubia, 2005):

- Relacionar en forma constante los contenidos y capacidades que se van adquiriendo con los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes.
- Procurar que las actividades puntuales realizadas por los estudiantes se enmarquen en situaciones globales de aprendizaje; por ejemplo, con la solución de problemas, la obtención de productos escritos o la relación con los contextos sociales, políticos y económicos.
- Fomentar la participación de todos los estudiantes en las actividades y tareas escolares, en mayor o menor grado, aunque se presenten dificultades durante su realización.

- Realizar modificaciones en las actividades y tareas, de acuerdo con el logro de los objetivos y tener una actitud de observación y sensibilidad, sobre qué es lo que los estudiantes y el profesor deben estar haciendo en un momento dado y cómo deben hacerlo, para que haya mayor claridad en los intercambios necesarios para la construcción conjunta del conocimiento y de la actividad.
- Promover la comprensión del conocimiento y la autonomía progresiva de su uso y del control sobre el aprendizaje por parte de los estudiantes.
- Mantener una interacción afectiva y emocional que invite a compartir y expresar conocimientos (incluye lo conceptual, procedimental y actitudinal), capacidades, malentendidos e incomprensiones.
- Utilizar el lenguaje en forma clara y precisa, no sólo como herramienta de comunicación sino para contribuir a la construcción conjunta de significados

Los aspectos anteriores se caracterizan por la variabilidad y diversidad, pues no hay una manera de pensar, hacer y decir, son múltiples las alternativas y todo dependerá de la interrelación profesor, estudiantes y contenido. Es posible, que las consideraciones expuestas ya sean parte de la práctica habitual; sin embargo, es necesario que estén enmarcadas en una visión global de la educación, que considere sus diferentes variables y que, realmente, permita llegar al aprendizaje. Todo empieza por la toma de conciencia de la situación y la actitud de cambio para mejorarla (Novak y Gowin, 1988).

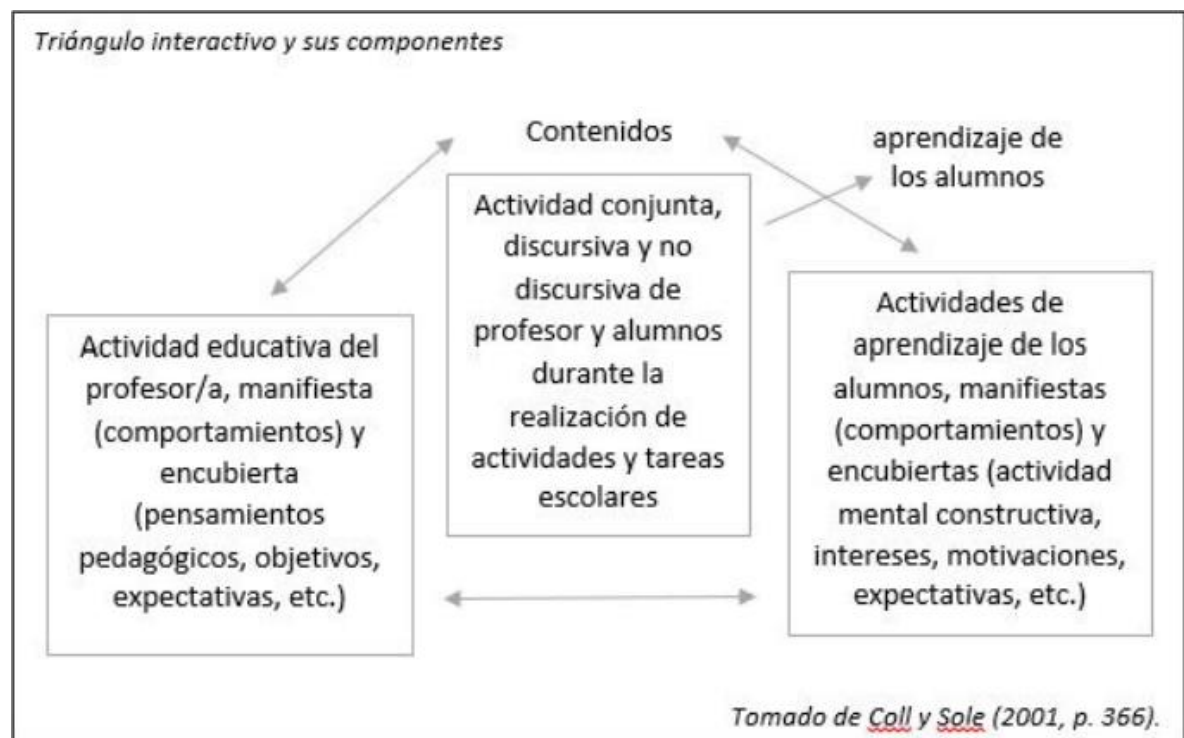
La interacción entre estudiantes, también puede generar zonas de desarrollo próximo que contribuyan a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En dicha situación se presenta la necesidad de exponer el propio punto de vista, de contrastar las ideas de unos y otros en la búsqueda de acuerdos, de aportar o ayudar al otro y de regular la actividad o tarea del grupo. Todo esto debe ir acompañado por reglas claras sobre los contenidos y las tareas a realizar (Onrubia, 2005).

De esta manera se presenta el acercamiento a la influencia educativa eficaz, entendida por Coll y colaboradores (2001), como la ayuda ajustada, constante, sostenida y flexible, según las “vicisitudes” del proceso de construcción que lleva a cabo el estudiante. Además, se complementa la concepción de enseñanza como “un proceso de naturaleza social, lingüística y comunicativa, en la que el papel fundamental del profesor es estructurar y guiar la construcción de significados que realizan los estudiantes en un entorno complejo de actividad y discurso, ajustando sus ayudas y apoyo en función de cómo los estudiantes van realizando esta construcción” (Coll, 2001, p.443).

En estos procesos de enseñanza y aprendizaje, el profesor apoya y guía al estudiante en su actividad mental constructiva, pero éste a su vez, da las pautas para dicha intervención por la manifestación explícita o implícita de los logros en su aprendizaje. En el transcurso de la interrelación profesor, estudiante, contenido, se va realizando una construcción compartida de significados y una construcción de la actividad conjunta en el aula. Estas acciones que no siempre son predecibles aunque sean planificadas,

sistematizadas y continuas, por la sucesión de eventos inesperados en el contexto del aula (Doyle, 2006).

Al llegar a este punto, el triángulo interactivo puede verse enriquecido por los aportes de sus componentes: el estudiante que atribuye sentidos y construye significados en forma conjunta, el profesor que apoya y guía dicha construcción y los contenidos como mediadores para la adquisición de conocimientos y capacidades.



Proceso de influencia educativa

Coll y colaboradores desde la década de 1980, han realizado diversos estudios sobre la interactividad e influencia educativa, en educación formal y no formal, en diferentes niveles escolares (educación básica primaria, secundaria y universitaria) y con diferentes contenidos, para comprender y detallar los mecanismos y procesos implicados (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992; Coll, Onrubia y Mauri, 2008).

Los mecanismos de influencia educativa, son entendidos como los “procesos interpsicológicos subyacentes a las formas y dispositivos concretos mediante los cuales es posible, de maneras distintas en situaciones diversas, ajustar la ayuda educativa a la actividad mental constructiva del estudiante” (Coll, 2001, p.444). Para ello, se recurre al análisis de la interactividad o la articulación e interrelación de las actuaciones del profesor y los estudiantes en torno a un contenido específico o una determinada tarea de aprendizaje a través del tiempo. La actividad conjunta alrededor de los contenidos puede estar mediada por las tecnologías de la

información y la comunicación, y puede ser presencial (cara a cara), virtual o mixta (presencial y virtual), en tiempo real (síncrona) o en diferentes tiempos (asíncrona).

En el caso de la utilización de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la interactividad, “remite al conjunto de actuaciones del profesor y de los estudiantes que, aunque se produzcan sin que los participantes estén cara a cara, cobran sentido únicamente en relación con las actuaciones que los otros participantes han realizado con anterioridad o posterioridad a las mismas”

Colomina, Rochera, Gispert (2005, p.3). Estos autores, reportan ayudas educativas del profesor en aspectos relacionados con:

- El aprendizaje significativo de contenidos
- Tareas y autorregulación
- El uso de los recursos tecnológicos
- El trabajo colaborativo en pequeños grupos y la comunicación efectiva entre profesor y estudiantes

En el caso del trabajo colaborativo en pequeños grupos, el profesor debe ser un mediador que proporciona ayudas educativas ajustadas a la actividad constructiva del estudiante, utilizando para ello tecnologías de la información y la comunicación. Es quien considerará el trabajo en equipo, para desarrollar actividades conjuntas en aspectos pedagógicos, tecnológicos y comunicativos (Mauri y Onrubia, 2008).

En este tipo de experiencias, el diseño tecnopedagógico es fundamental, consiste en la planeación interrelacionada de lo pedagógico y los recursos o herramientas tecnológicas al servicio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje para cada situación educativa particular (Coll y Monereo, 2008). Anderson y otros (2001) resaltan la importancia de la presencia docente como “el conjunto de actuaciones dirigidas a diseñar, facilitar y orientar los procesos comunicativos y cognitivos de los participantes con el fin de que alcancen unos objetivos de aprendizaje personalmente significativos y educacionalmente valiosos” (Bustos, Coll, Engel, 2009, p.105, Rochera, 2008).

Para el uso adecuado de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación, el profesor debe conocer las diferentes herramientas disponibles para la presentación y el acceso a la información, para el diseño de actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación, para la gestión académica, la comunicación, el trabajo colaborativo, el seguimiento y la evaluación (Mauri y Onrubia, 2005).

En el estudio de la interactividad, Coll (2001, p.450) describe dos mecanismos de influencia educativa: *"el proceso de construcción progresiva de sistemas de significados compartidos entre profesor y estudiantes, y el proceso de traspaso progresivo del control y la responsabilidad en el aprendizaje del profesor a los estudiantes"*. Estos mecanismos explican cómo los estudiantes aprenden gracias a la enseñanza de los profesores y cómo los profesores consiguen ajustar la ayuda educativa al proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes.

El proceso de construcción progresiva de sistemas de significados compartidos entre el profesor y los estudiantes, remite a "las diversas formas en que profesor y estudiantes presentan, representan, elaboran y re-elaboran las representaciones que tienen sobre los contenidos y tareas escolares en el transcurso de la

interactividad, así como a la incidencia de esa elaboración y reelaboración en la modificación de las representaciones que los estudiantes tienen de esos contenidos y tareas” (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001, p.450).

Este proceso de construcción de significados compartidos o sistemas de representaciones, inicialmente es de bajo grado, pero a medida que se realizan los intercambios y las negociaciones, va aumentando su potencial hasta lograr que los estudiantes construyan significados aceptados culturalmente (Coll, 1997). En dicho proceso es muy importante la actividad discursiva y no discursiva tanto del profesor como de los estudiantes y es posible que se presenten rupturas e incomprendiones a través del tiempo. Por ello, los interlocutores deben adoptar o establecer un marco de referencia común para considerar la información disponible y definir lo que intentan lograr conjuntamente (Mercer, 2001).

Para poder combinar la actividad intelectual, el profesor y los estudiantes recurren a *recursos contextuales* como el entorno físico, la experiencia y relación compartida, la experiencia en conversaciones similares y las tareas u objetivos que están compartiendo. Además, construyen progresivamente un contexto intermental que

responde a la interrelación con el contenido, durante la actividad conjunta o interactividad (Mercer, 2001).

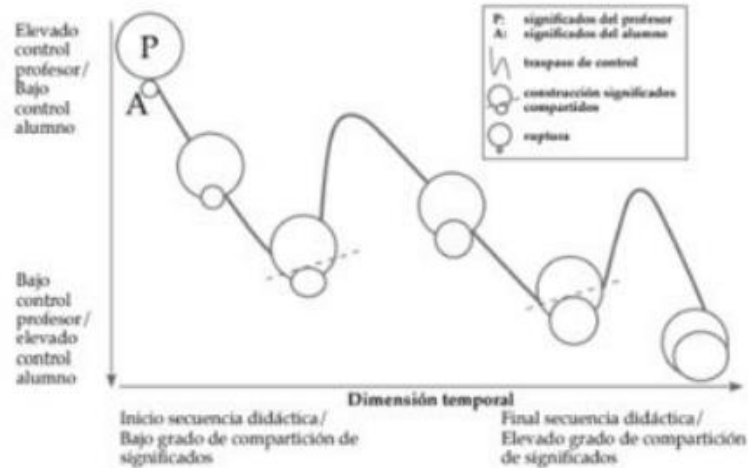
El traspaso progresivo del control y la responsabilidad en el aprendizaje del profesor a los estudiantes, constituye un “proceso por el cual los apoyos y ayudas al aprendizaje van evolucionando y modificándose en la línea de promover una actuación cada vez más autónoma y autorregulada del estudiante en la realización de las tareas, así como en la utilización de los contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje” (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001, p.452). Este proceso tiene relación estrecha con el *andamiaje*, mencionado previamente: en el que el estudiante participa desde el inicio de la actividad en distintos grados, el profesor ofrece apoyos y ayudas cualitativa y cuantitativamente diferentes según las habilidades y competencias del estudiante y, por último, el profesor retira dichos apoyos y ayudas progresivamente, buscando la autonomía del estudiante en futuras actividades. Es importante tener en cuenta que se está hablando de actividades que incluyen aspectos relacionados con los contenidos, las tareas y el control sobre el aprendizaje. Es una actividad conjunta en la que el profesor gradúa la dificultad de las tareas y proporciona al estudiante los apoyos necesarios para

afrontarlas, mientras que el estudiante, con su propia actuación, indica al profesor sus necesidades y su comprensión de la situación.

Los mecanismos de influencia educativa mencionados son complejos y no lineales: complejos porque hay multiplicidad de niveles y formas de actuación del profesor y los estudiantes. No lineales porque son discontinuos, con avances, retrocesos, y con variaciones potencialmente importantes, por ello no son fáciles de conseguir desde la posición tradicional del profesor o del estudiante (Coll, 2001, Coll, Onrubia y Mauri, 2008).

Al finalizar la situación educativa “el estudiante debe haber asumido el control sobre su proceso de aprendizaje y construido significados, compartidos con el profesor y más ricos y adecuados a los objetivos educativos” (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001, p.456). La figura 6.6, muestra la relación entre los mecanismos de influencia educativa y la dimensión temporal.

Relación entre los mecanismos de influencia educativa



Tomado de Colomina, Onrubia y Rochera (2001, p. 456).

Como se representa en la figura anterior, en la construcción de conocimientos, inicialmente hay bajo grado de relación entre los significados del profesor y los estudiantes (representado por círculos), al final de la situación educativa la construcción conjunta marca un alto grado de conocimientos compartidos. La actividad conjunta está inicialmente controlada en su mayor parte por el profesor y se traspa al estudiante gradualmente, de quien al final se espera que sea autónomo y que autorregule el aprendizaje.

Coll, Onrubia y Mauri (2008) consideran que “los mecanismos de influencia educativa actúan en el ámbito de la actividad conjunta que aprendices y agentes educativos despliegan en torno a los contenidos y tareas de aprendizaje, y lo hacen a través de las formas de organización que adopta esta actividad y de los recursos semióticos presentes en el habla de los participantes”. Desde un punto de vista práctico, los agentes educativos deben ofrecer criterios concretos y eficaces de actuación para facilitar la construcción. Se trata de una co-construcción de nuevas formas de organización mediadas por el uso del lenguaje, no sólo como medio de comunicación sino de desarrollo personal (Cubero, 2005). El lenguaje, en forma de discurso en el aula, permite apoyar y orientar los procesos de construcción de significados y atribución de sentidos mediante la participación del profesor y estudiantes en la clase.

En los resultados de investigaciones reportadas por Coll, Onrubia y Mauri, (2008), algunas aplicaciones de los conceptos examinados anteriormente, son:

- Una ayuda puede ser *la identificación y corrección de errores* cometidos por los estudiantes en contextos de juego (inicialmente detectados por el

profesor y luego por los estudiantes con frecuencia descendente y ascendente en el tiempo).

- La ayuda puede ser *explícita y de alta intensidad*, como resolver directamente problemas, hacer demostraciones o explicar detalladamente los pasos a seguir, en la enseñanza y el aprendizaje de una actividad concreta.
- Pueden *presentarse formas de ayuda a la reconstrucción de marcos de referencia compartidos*, como repetir preguntas, recordarlas, fragmentarlas o recapitular.

Características de la enseñanza en la perspectiva socioconstructivista

En esta perspectiva, la enseñanza tiene estrecha relación con el aprendizaje, el contenido y el contexto. Se configura en la actividad conjunta que es variable y diversa según los objetivos educativos, en la que es muy importante la construcción, la interacción y la comunicación, como se muestra en las siguientes

características. Planificación detallada y rigurosa, reflexión constante de lo que sucede, cómo sucede y por qué sucede, y actuación diversificada y flexible en función del progreso tanto de los objetivos como del análisis de la actividad conjunta (Onrubia, 2005). El profesor, así como las tecnologías de la información y la comunicación que puedan emplearse, son mediadores del aprendizaje de los estudiantes, contribuyen a que éstos puedan atribuir sentidos y a construir significados social y culturalmente válidos.

La construcción conjunta del conocimiento implica crear condiciones para la actividad individual, grupal, y para lograr aprendizaje significativo y funcional. Espacios para la selección, la comprensión, la gestión y la presentación de la información con diferentes finalidades y en diversos contextos.

El progreso de la actividad conjunta a partir de acuerdos claros de participación e intercambio, con identificación y ofrecimiento de ayudas adecuadas para la construcción de significados con niveles de complejidad cognitiva creciente y de autorregulación tanto individual como grupal (Mauri y Onrubia, 2005).

El establecimiento de pautas de comunicación entre los participantes que contribuyan al conocimiento mutuo y que la actividad conjunta sea efectiva, afectiva, y que incentive el trabajo colaborativo.

Características del profesor en la perspectiva socioconstructivista

En esta perspectiva, las características del profesor como profesional experto en la enseñanza y en uno o varios dominios de la realidad, en los que combina conocimientos y capacidades son las siguientes (Martín, 2009).

Comparte sus conocimientos y capacidades con los estudiantes y con otros profesionales, a medida que construye marcos de referencia comunes y específicos, que contribuyan a la atribución de sentido y la co-construcción de significados. Orienta y guía el aprendizaje de los estudiantes, diseñando situaciones educativas, prestando ayudas de diversa índole y cediendo progresivamente el control y la responsabilidad, que fomente la autonomía y la autorregulación.

Revisa su conocimiento profesional teórico y práctico con regularidad, toma conciencia de sus creencias (teorías implícitas) y procura ir reconstruyendo las representaciones que posee sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (Martín y Cervi, 2006).

Tiene concepciones constructivistas sobre el aprendizaje de los estudiantes, los enfoques de enseñanza y actúa en consecuencia, convencido de que se ayuda a aprender desde la diversidad y la capacidad de los estudiantes (Martín, 2009).

A manera de cierre y en palabras de Onrubia (2005), el profesor desde esta perspectiva, considera que la enseñanza es “posibilitar y enmarcar la participación de los estudiantes, adaptarse a ella de manera contingente y al mismo tiempo forzar formas cada vez más elaboradas e independientes de actuación por su parte, todo ello en la medida de lo posible en cada situación, y gracias a una conjunción de recursos y actuaciones muy diversas, tanto en el plano cognoscitivo como en el afectivo y relacional”

Bibliografía

- Bustos, A, Coll C. y Engel A (2009). Presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje. Definición teórica y perspectiva multimétodo para su estudio. En: Barriga, Hernández y Rigo. *Aprender y enseñar con TIC en Educación Superior: Contribución del socioconstructivismo*. Disponible en http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/cap_libros/Bustos_Coll_Engel_2009_cap3.pd
- Cazden, C. (1988). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C, Onrubia, J y Mauri, T (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. Disponible en www.psyed.edu.es/grintie
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En Coll, Palacios y Marchesi (comps.): *Desarrollo psicológico y educación II*. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza.
- Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En Coll, Palacios y Marchesi (comps.): *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (eds.) (1993). *El constructivismo en el aula*. (1ªed). Barcelona: Grao. Disponible en

www.psyed.edu.es/grintie

Colomina, R, Onrubia, J y Rochera, M. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En Coll, Palacios y Marchesi (comps.): *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.

Colomina, R. Rochera, M J. y Gispert. (2005). Cambios en la enseñanza con TIC. Una oportunidad para saber más sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y mejorar la ayuda educativa. Disponible en www.psyed.edu.es/grintie

Cubero, Rosario. (2005). Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso. Barcelona: Graó

Doyle, W. (2006). Ecological Approaches to Classroom Management. En: Everston, C. y Weinstein, C. (Eds.). *Handbook of classroom management: research, practice and contemporary issues*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Disponible en <http://books.google.com.co/books>

Martín, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: El reto del cambio docente. En: Pozo, J. y Pérez, M. *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.

Martín, E. y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones de los profesores. En: Pozo, J.; Scheuer, N.; Pérez, M.; Mateos, M.;

Martín, E. y de la Cruz, M. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Maurí, T y Onrubia, Javier. (2008). El profesor en entornos virtuales. Perfil y competencias. En: Coll, C y Monereo, C. (Eds.). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata

Mercer, N. (2001). Palabras y mentes. Barcelona: Paidós.

Novak, J. y Gowin, D. (1988). Aprendiendo a aprender. Barcelona: Marínez Roca S.A.

Onrubia, J. (2005). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En: Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I. y Zabala, A. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Rochera, María J. (2008). Proceso de enseñanza y aprendizaje con TIC.

Implicaciones para el diseño y la investigación desde una perspectiva constructivista. Disponible en www.psyed.edu.es/grintie

Vigotsky, L. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y aprendizaje*, 27/28, 105-116.

Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Capítulo 3

El aprendizaje escolar en la perspectiva constructivista sociocultural

“las herramientas más importantes de que pueden hacer uso los aprendices no son inanimadas, sino sociales” Claxton, 1999, 257

En el siglo XXI, en el que la información y el conocimiento son el motor de la sociedad, es necesario construir una nueva cultura educativa, donde la enseñanza y el aprendizaje adquieran la primacía que exigen las nuevas formas de vida social. Con la ampliación de la función social y socializadora de la educación (Pozo, 2009), hay factores de tipo sociocultural, epistemológicos y psicopedagógicos, que deben ser revisados con el propósito de pasar de la cultura transmisiva y reproductora del saber a una centrada en la comprensión y uso eficaz del conocimiento.

Los factores de orden sociocultural en la nueva sociedad basada en la información y el conocimiento, están centrados en los cambios de las prácticas sociales en casi

todos los campos de la vida cotidiana (salud, comercio, seguridad, recreación entre otros), ocasionados en parte por las tecnologías digitales de la información y la comunicación, y sin embargo, la escuela sigue apegada a las formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje, cuando hoy, hay exceso de información circulante que llega por distintos canales. Es necesario aprender a seleccionar y gestionar la información, en función, ya no de la verdad absoluta o centrada en la autoridad del texto o del profesor, sino desde la perspectiva que más se ajuste a las necesidades y posibilidades del contexto, tema o problema tratado.

El reto de la educación es enseñar y aprender que el conocimiento no es verdad absoluta e inmutable, sino una caja de herramientas con representaciones del mundo, que requieren reflexión para construir puntos de vista propios a partir de verdades parciales, en palabras de Morin (1999, p. 76), se trata de aprender a “dialogar con la incertidumbre” y a gestionar el conocimiento de manera permanente, en función del planteamiento y la solución eficaz de problemas.

En la nueva cultura educativa, en la que el conocimiento es incierto, flexible y relativo a determinadas perspectivas, la meta debe ser aprender a aprender de manera autónoma y permanente, con el “fin de generar soluciones a nuevos problemas, en vez de reproducir soluciones ya aprendidas” (Pozo, 2009).

Los factores relacionados con el cambio epistemológico en la concepción del conocimiento científico y académico, se refieren a la importancia de la teoría como referente de la realidad y no como reflejo de ella, sin caer en el relativismo del “todo vale”, sino aprendiendo a dialogar y confrontar posiciones para fundamentar representaciones de los problemas o situaciones, que contribuyan a construir perspectivas y a la movilización con eficacia en la realidad y en los distintos campos del conocimiento.

El cambio de enfoque en la adquisición y uso del conocimiento, implica asumir posturas epistemológicas constructivistas, en contraposición a las positivistas que han imperado en la educación convencional. Se trata de considerar el saber académico como un conocimiento “cada vez más inabarcable, de duración y

fiabilidad limitada, relativo a la perspectiva adoptada y en constante transformación” (Pozo, 2009, p. 22).

El carácter complejo y cada vez más inabarcable del conocimiento en, prácticamente, todos los campos del saber, hace necesaria la revisión de los currículos, los planes de estudio y las propuestas de enseñanza y aprendizaje, porque es imposible continuar con la tradición acumulativa y repetitiva del conocimiento que se obsolece con mayor rapidez, y en la que hay visiones tan amplias y contradictorias unas de otras, que obligan a construir perspectivas, a aprender a gestionar el conocimiento desde la incertidumbre, es decir, con criterios y argumentos sólidos y flexibles a la vez.

El otro factor a tener en cuenta en la construcción de una nueva cultura educativa, y relacionado con los dos factores anteriores, se centra en la necesidad de innovar la enseñanza y el aprendizaje, para que sean congruentes con la nueva sociedad, en la que el conocimiento es un flujo enciclopediante en permanente circulación y cambio (Morin, 1999). Es necesario aprender a gestionar este conocimiento desde

otras formas pedagógicas y didácticas, donde se enseñe y se aprenda a leer, interpretar, comprender, usar y transformar los saberes adquiridos.

En palabras de Pozo (2009), el desafío es promover el “aprendizaje constructivo y la formación de profesionales estratégicos”, capaces de comprender y transferir lo aprendido a nuevos contextos o situaciones, en las que haya innovación y generación de opciones o problemas que merezcan ser indagados y estudiados.

Se trata de comprender no sólo el qué y cómo hacer con el conocimiento, sino también el por qué y para qué hacerlo. Lo que implica formar estudiantes reflexivos, críticos y propositivos en el planteamiento de problemas y la gestión de soluciones que faciliten la renovación permanente del conocimiento de manera autónoma.

La relación entre los tres factores vinculados con la nueva cultura educativa, resalta la necesidad de pensar e implementar propuestas pedagógicas y didácticas en las que la construcción y/o reconstrucción de los saberes escolares esté centrada en el diálogo y la cooperación entre los estudiantes, y de ellos con los docentes. Por estas razones, el presente capítulo profundiza en la perspectiva constructivista

sociocultural del aprendizaje, como opción para la transformación educativa, pedagógica y didáctica.

El aprendizaje en la perspectiva socioconstructivista

En la orientación constructivista y sociocultural, el aprendizaje se analiza en el marco de la relación interactiva entre profesor, estudiante y contenidos, los cuales conforman el *triángulo interactivo* (Coll, 2001). Como se ha expresado en los capítulos anteriores, dicha relación es compleja, tiene en cuenta la interrelación de los tres elementos: el estudiante, que aprende desarrollando su actividad mental de carácter constructivo, el contenido objeto de enseñanza y aprendizaje, y el profesor, que ayuda al alumno en el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido a los contenidos de aprendizaje.

En la actividad conjunta o interactividad, el eje es la articulación e interrelación de las actuaciones de profesor y alumnos en torno a los contenidos o tareas de aprendizaje, y su evolución a lo largo del proceso de construcción del

conocimiento (Coll y Monereo, 2008). Este contempla varios aspectos a considerar en cada uno de los componentes del triángulo interactivo.



En el marco de la interactividad, el aprendizaje escolar se caracteriza especialmente por tres aspectos (Coll, 2007):

- En primer lugar, el principio de la actividad mental constructivista de los estudiantes como elemento mediador de la enseñanza y de su incidencia sobre el aprendizaje.
- En segundo lugar, el hecho de que esta actividad mental constructiva se aplica a formas y saberes culturales –los contenidos escolares- que poseen un grado considerable de elaboración; es decir, a contenidos que profesores y estudiantes encuentran ya en buena medida elaborados y definidos en el momento en que se aproximan a ellos. Para la concepción constructivista, ésta es una característica fundamental del proceso de construcción del conocimiento en la escuela, por una parte, los alumnos sólo pueden aprender los contenidos escolares en la medida en que despliegan entre ellos una actividad mental constructiva generadora de significados y de sentido. Por otra parte, el desencadenamiento de esta actividad mental constructiva no es suficiente para que la educación escolar alcance los objetivos propuestos: que el sentido y los significados construidos por los alumnos sean acordes y compatibles con lo que significan y representan los contenidos escolares como saberes culturales ya elaborados.

- Y en tercer lugar, y como consecuencia de lo anterior, el papel destacado del profesor en el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido que llevan a cabo los estudiantes. En efecto, además de favorecer la aparición y el despliegue de una actividad mental constructiva en los estudiantes, el profesor tiene la misión y la responsabilidad de orientarla y guiarla en la dirección que marcan los saberes y formas culturales incluidas en el currículo como contenidos de aprendizaje. En otras palabras, la función del profesor consiste en asegurar una conexión adecuada entre la actividad mental constructiva de los alumnos y los significados sociales y culturales que reflejan los contenidos escolares.

En esta perspectiva, el aprendizaje escolar implica un proceso de construcción de significados o representaciones de la realidad, así como también de atribución de sentido a lo aprendido por parte de los estudiantes (contenidos escolares), aspectos en los que se profundiza a continuación.

Definir el aprendizaje como “proceso de construcción” implica considerar que “aprender” tiene que ver con la elaboración y reelaboración de significados sobre aspectos o parcelas de la realidad y no simplemente con la repetición memorística de conceptos, datos o hechos para, luego, reproducirlos. Según Mauri (2007, 27), *“aprender algo equivale a elaborar una representación personal del contenido objeto de aprendizaje”*; e implica también considerar al estudiante como un ser que piensa, poseedor de esquemas mentales que sirven de base y punto de partida para las nuevas construcciones. Los esquemas o conocimientos previos, se entienden, desde la concepción constructivista, en términos de “esquemas de conocimiento”, y son *“la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad”* (Coll, 1983).

Los conocimientos previos le permiten al estudiante enganchar los nuevos contenidos y atribuirles significado en algún grado. Esta vinculación entre lo previo y lo nuevo es el resultado de un proceso activo de los estudiantes, que permite reorganizar el conocimiento y enriquecerlo. En este proceso, el profesor se convierte en un participante activo en la construcción de conocimiento en torno a esos contenidos que son objeto de enseñanza y aprendizaje y es el responsable de proporcionar andamiaje y ayuda ajustada a las necesidades del alumno.

La atribución de sentido es el proceso que moviliza lo cognitivo, y que conduce a revisar y a aportar los esquemas propios de conocimiento para dar cuenta de una nueva situación, tarea o contenido de aprendizaje (Coll, Martín, Mauri y otros, 2007).

Esa movilización no finaliza aquí, sino que, como resultado del contraste entre lo previo y lo nuevo, los esquemas aportados pueden sufrir modificaciones, con el establecimiento de nuevos esquemas, conexiones y relaciones en la estructura cognoscitiva. La movilización debe ser desencadenada por un interés, por una necesidad de saber, lo que demuestra que, en el aprendizaje, además de factores cognitivos relacionados con la existencia de conocimientos previos que se ponen en juego y que permiten el puente hacia la nueva construcción, están presentes también factores de tipo afectivo y relacional.

Miras (2007) plantea que el proceso de atribución de sentido a aquello que se aprende, supone poder elaborar algún tipo de respuesta a preguntas como: ¿qué importancia tiene este contenido para mí?, ¿tengo alguna razón personal por la

que considero que valga la pena aprenderlo?, ¿de qué me sirve o me servirá hacerlo?. Las respuestas a estas cuestiones remiten en último término a la dimensión afectiva y emocional del aprendizaje.

Para Onrubia (1996), el “sentido” remite, al conjunto de intenciones, propósitos y expectativas con las que los estudiantes se aproximan al aprendizaje de determinado contenido escolar, y da lugar a la adopción de cierta disposición, más o menos favorable, a aprenderlo de manera significativa. Sentido y disposición, desde esta perspectiva, reflejan, entre otros elementos, la manera en que los estudiantes se sitúan frente al doble carácter de dificultad y de oportunidad que, en tanto proceso de cambio, conlleva el aprendizaje escolar: “Aprender supone siempre un cierto reto o desafío, un cierto interrogante de apertura a lo nuevo, que puede experimentarse como algo estimulante o como algo difícil de soportar, como algo que vale la pena o que, por el contrario, debe rechazarse”.

Solé (2007) cita a Entwistle (1998), para mencionar la relación que ya Coll (1988) había establecido entre esa disposición para acercarse y profundizar en el tratamiento de la información que se pretende aprender, con los enfoques del

aprendizaje relatados por los estudiantes (Marton y cols., 1984, citado por Solé, 2007) que se resumen a continuación:

Enfoque profundo: intención de comprender; fuerte interacción con el contenido; relación de las ideas nuevas con el conocimiento anterior; relación de conceptos con la experiencia cotidiana; relación de datos con conclusiones; examen de la lógica de los argumentos.

Enfoque superficial: intención de cumplir los requisitos de la tarea; memoriza la información necesaria para pruebas o exámenes; encara la tarea como imposición externa; ausencia de reflexión acerca de propósitos o estrategias; foco en elementos sueltos sin integración; no distingue principios a partir de ejemplos.

Sin profundizar en las causas que llevan a optar por uno u otro enfoque, lo que interesa resaltar es la importancia de que el estudiante conozca el propósito de la tarea, para que pueda comprender de qué se trata y que logre vincularla con sus propias necesidades. La autora (Solé, 2007), concluye que el hecho de que los estudiantes tiendan por uno u otro enfoque, está relacionado con diversas

variables, entre las cuales está lo que se propone que hagan y los medios de evaluación.

En el aprendizaje como construcción de significados y atribución de sentido, hay que tener en cuenta que el proceso requiere tiempo, esfuerzo e implicación personal, así como ayuda experta, aliento y afecto; lo cual contribuye a que haya coherencia entre lo que se espera que los alumnos aprendan, la motivación de aprender y los logros alcanzados con la gratificación de los profesores, al comprobar que sus esfuerzos son útiles y valiosos.

De acuerdo con los enfoques mencionados para el abordaje de las tareas, también es importante conocer cómo los estudiantes las perciben, ya que de ello depende su emprendimiento y las estrategias de aprendizaje a poner en juego. La intencionalidad en el acercamiento a la tarea está directamente relacionada con la motivación (intrínseca o extrínseca), con la representación que se hace de la situación, las expectativas generadas, el propio autoconcepto y, en general, con todo lo que permite encontrar sentido a la complejidad de lo que implica aprender.

Otro aspecto a considerar en la atribución de sentido, es el “fenómeno de las expectativas” (Solé, 2007), término utilizado para designar lo que esperan estudiantes y profesores de los otros. Tanto los estudiantes como profesores ven al “otro” de determinada forma y, conforme a ello, esperan que se comporte en cierto sentido. Solé (2007), plantea que existe una relación entre la forma de actuar y de ofrecer las ayudas para el aprendizaje a los estudiantes, con la imagen que se tiene de ellos y lo que se espera que logren. En general, para que una actividad de aprendizaje tenga “sentido”, hay que saber de qué se trata, conocer el propósito, tener claro el objetivo o meta. Es fundamental que el profesor ayude a los estudiantes a comprender la finalidad de la tarea o actividad, de forma que éstos se sientan atraídos por hacerla y logren captar la necesidad de aprender; lo que implica la participación desde la planificación del trabajo, en su realización y en los resultados; para lograr procesos que favorezcan la gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje.

La metacognición y la autonomía en el aprendizaje constructivo

El aprendizaje constructivo promueve la transferencia y el uso eficaz del conocimiento en la solución de problemas o tareas nuevas (Pozo, 2009), y para lograrlo, es necesaria la planeación de actividades de enseñanza que favorezcan una actividad cognitiva más compleja, en la que el estudiante procese, relacione e interprete la información de manera cada vez más autónoma.

La gestión autónoma del aprendizaje exige el conocimiento y control de la actividad (metacognición), es decir, conocimiento del conocimiento y control sobre el uso de dicho conocimiento en una tarea o ejercicio concreto (Bruer, 1995).

El primer componente, el conocimiento del conocimiento o metaconocimiento, está referido a lo que cada uno sabe de los propios procesos y productos del aprendizaje e incluye tres aspectos de la actividad cognitiva (Pozo, 2009): la persona, la tarea y las estrategias.

- Lo relacionado con la persona incluye los conocimientos, habilidades, creencias, experiencias, motivación e interés por un tema o aspecto de este, que puede afectar de manera consciente o inconsciente el aprendizaje.
- La tarea se refiere a las características de esta y su incidencia en la definición de las estrategias para su comprensión.
- Las estrategias son aquellos procedimientos y técnicas que emplea cada sujeto en la organización, representación del conocimiento y su comprensión. El segundo componente de la actividad metacognitiva es el control o regulación del proceso y se relaciona con el uso que se hace del conocimiento en la realización de una tarea concreta, e incluye la planificación, la ejecución reflexiva y la evaluación (Pozo, 2009).
- La planificación implica partir de objetivos y metas a alcanzar, hacer el balance de los conocimientos previos y los recursos disponibles y con base en ello definir el procedimiento más idóneo para alcanzarlos en el tiempo y con los recursos previstos.

- La ejecución o desarrollo de lo planeado tiene a la base la supervisión y la regulación a partir de los objetivos propuestos. La primera se refiere a la reflexión permanente del proceso y lleva a la segunda -la regulación-, para ir introduciendo ajustes en busca del mejoramiento continuo.
- La evaluación se hace sobre el logro de los objetivos o metas planeadas, que facilite la regulación y toma de decisiones en acciones futuras, a partir de los avances y/o dificultades en el proceso y los resultados.

El proceso metacognitivo está relacionado con el aprendizaje reflexivo, en el que el conocimiento declarativo o “saber qué” (metaconocimiento), y el de carácter procedimental o “saber cómo”, se concreta en “el control activo de los recursos disponibles y se traduce en un funcionamiento eficaz en el contexto de una determinada tarea” en ámbitos específicos del conocimiento (Pozo, 2009).

Los procesos metacognitivos en el aprendizaje y la enseñanza están vinculados al desarrollo de habilidades en campos específicos del conocimiento (Garnham &

Oakhill, 1994), que de acuerdo con la investigación reciente son transferibles al mismo campo en el que se han formado, porque el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas no son independientes del contenido y el contexto de la tarea en el que se usan (Pozo, 2009; 2003).

Siguiendo los planteamientos vigotskyanos derivados de la “zona de desarrollo próximo” la apropiación e interiorización del conocimiento inicia en prácticas educativas bajo la responsabilidad total o parcial del docente, el cual va delegando progresivamente la responsabilidad y el control del aprendizaje en los estudiantes, en la medida que hay desarrollo de habilidades y procesos cognitivos y metacognitivos en prácticas basadas en construcción del conocimiento, que facilitan “aprender a aprender” y a gestionar autónomamente el aprendizaje, tal como se bosqueja en la siguiente figura.

Apropiación progresiva de la responsabilidad y el control del aprendizaje en los estudiantes



La apropiación de la responsabilidad y el control sobre el aprendizaje es un proceso gradual de construcción y toma de decisiones en las que el estudiante en una actitud reflexiva, planifica, supervisa y evalúa de manera consciente sus propios procesos y productos, ganando cada vez mayor independencia en el aprendizaje. El logro de la autonomía es trabajo conjunto de profesor y estudiantes, así como entre estudiantes, a través de estrategias pedagógicas y didácticas centradas en la participación, la argumentación y la cooperación, en las que el profesor se convierte en orientador y facilitador, a medida que el estudiante cumple metas que

le permiten asumir gradualmente la responsabilidad colectiva e individual del proceso educativo.

El aprendizaje reflexivo y la construcción de autonomía

El aprendizaje reflexivo está basado en el diálogo fruto de la interacción docente-estudiantes y entre éstos, en su ser, saber y en las relaciones con el mundo (Bronckbank, 1999). Tiene en cuenta varios requisitos: el carácter consciente de la educación, el contexto, la intencionalidad, los procedimientos y a su vez, las formas de diálogo.

- El carácter consciente remite a las percepciones, creencias, supuestos, formas de construir y actuar sobre la experiencia, que es necesario tener en cuenta en la enseñanza y el aprendizaje.
- La intencionalidad en las interacciones remite al diálogo reflexivo con finalidades explícitas y congruentes entre lo planeado y las prácticas realizadas.

- El contexto se refiere a los aspectos individuales, sociales y culturales del aprendizaje como fenómeno social y al mismo tiempo individual.
- Las formas de diálogo intencionado propuestas por Bronckbank en el aprendizaje reflexivo son las interactivas y reciprocas, que promuevan la construcción conjunta, al estilo de la construcción dialógica descrita por Cazden (1991) o la construcción compartida del conocimiento de Edwards y Mercer (1988).
- El procedimiento es la relación y, a la vez, la diferencia entre las tareas y la actividad misma; donde la tarea es lo que se hace y el procedimiento es el cómo se hace, que sean congruentes con las finalidades de enseñanza y aprendizaje; es decir, que articulen la idea de la reflexión y sus consecuencias para el aprendizaje. La importancia del procedimiento es hacer consciencia de la práctica, de la capacidad de reflexionar sobre ella, logrando aprendizaje reflexivo.

Para Barnett (1997) y Bronckbank (1999), el aprendizaje reflexivo estimula el diálogo crítico consigo mismo y con los demás, porque lleva a la interrogación sobre el pensamiento y la acción, donde no solo hay aprendizaje conceptual, sino también procedimental, en la acción, sobre la que se puede reflexionar solo o con otros, enseñando a “pensar sobre la marcha” y la reflexión sobre la práctica. En éste hay varias expresiones que Bronckbank aclara: *el saber qué; saber en la acción y saber de uso; reflexión en la acción.*

- El “saber qué”, se refiere a los saberes conceptuales o proposicionales que la escuela enseña en las diferentes materias o áreas escolares del currículo, por ejemplo aprender geografía e historia de un lugar determinado.
- El “saber en la acción y saber al uso”, es el que es tácito y produce resultados en la medida que la situación este dentro de los límites de aplicación de lo aprendido. Por ejemplo, la ubicación espacial en un territorio específico sobre la base de la cartografía aprendida.

- La “reflexión en la acción”, es la que se hace en medio de la acción consciente y que permite asumir posiciones o replantearlas en el acto educativo, en el que según Schon (2002), gracias al pensamiento se puede reestructurar la estrategia de acción o el fenómeno, lo que significa que el conocer y el conocimiento se construyen dentro y fuera de la práctica y no sólo derivados del saber qué o saber conceptual. Un ejemplo es la elaboración de rutas y medios de transporte para la exploración y conocimiento de una ciudad teniendo en cuenta las limitaciones de tiempo y recursos.

En suma, el saber en la acción y la reflexión en la acción se apoyan la una a la otra y se diferencian en que, el primero, es parte de la práctica académica habitual y la segunda, surge ante la sorpresa e incertidumbre en las condiciones habituales que llevan a modificar la forma de hacer o aprender algo. Este tipo de prácticas reconoce el papel activo del aprendiz en la construcción del conocimiento y la importancia de la conversación con otros participantes para que el estudiante se reconozca, reflexione sobre la acción pasada y la potencial, y aprenda a gestionar autónomamente el conocimiento.

Bibliografía

Barnett, R. (1997). *Higher Education. A critical Business*. Buckingham: Open University Press.

Bronckbank, A. y McGill Ian. (1999). *Facilitating reflective learning in Higher Education*. New York: McGraw- Hill Education.

Bruer, J. (1995). *Schools for thought. A science of learning in the classroom*. Cambridge: MIT Press.

Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Claxton, G (1999). *Wise Up*. Bloomsbury Publishing, R.U. p.257

Coll, C. (2007). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps).

Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza. 159-186.

Coll, C. y. (2007). Los profesores y la concepción constructivista. En Coll, C. *El constructivismo en el aula* (pág. 183). Barcelona: Grao.

Edwards, D., Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.

Garnham, A., & Oakhill, J. (1994). *Thinking and reasoning*. New York: Blackwell Publishers.

Harvey, L., Knight, A. (1996). *Transforming Higher Education*. Buckingham: Open University Press.

Martín, E. y Solé, I. (2007). El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación. En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps). *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza. 89-112.

Mauri, T. (2007). ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento. En: Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; et al. (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao. p. 71.

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: como usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.

Miras, M. (2007). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps). *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza. 309-329.

Morin, E. (1999). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral

Onrubia, J. (1996). Aprendizaje y Construcción de Conocimientos en Educación. En: Signos. Teoría y práctica de la educación, 18. Abril Junio 1996. ISSN 1131-8600.

Disponible en:

http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_46/a_667/667.html

Pozo, J. (2003). *Adquisición del conocimiento*. Cuando la carne se hace verbo.

Madrid: Morata.

Pozo, J. y. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.

Schon, D. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós

Capítulo 4

La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el constructivismo sociocultural

Analizar la educación escolar a partir de su naturaleza social y su función socializadora en la que se entretajan el desarrollo humano y el contexto social y cultural a través de la cual los sujetos se constituyen y llegan a ser “personas únicas, irrepetibles en el contexto de un grupo social determinado” (Solé y Coll, 2002 p.15), requiere la configuración de nuevos sistemas de evaluación que trasciendan el carácter sancionador, de control y verificación heredado de la racionalidad positivista. Esta postura deja la evaluación al margen de los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que el énfasis está en los resultados más que en los procesos, en el desarrollo de un pensamiento fusionado más que creativo y reflexivo, y el contexto no se reconoce como escenario de vida de los sujetos involucrados.

En la base de una concepción socioconstructivista, donde las preguntas y las respuestas se construyen desde el ser humano como sujeto histórico; la evaluación

surge dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que permite a los profesores regular su accionar docente y a los estudiantes autorregular sus propios procesos de aprendizaje. Este planteamiento será el eje orientador del presente capítulo, el cual se desarrolla a partir de cuatro apartados fundamentales. El primero da cuenta del significado de la evaluación en el marco del constructivismo sociocultural, incluyendo sus finalidades y características. El segundo, presenta los momentos y los sujetos implicados en la evaluación, reconociendo la categoría de proceso más que de suceso y las responsabilidades individuales y colectivas que se emplazan en la configuración de un proceso educativo, que por demás demanda estrategias nuevas y contextualizadas para su implementación, las cuales, dadas las realidades actuales, deben ser objeto de estudio y apropiación por parte de los actores de la educación. Estos dos últimos puntos constituyen, entonces, el tercero y cuarto apartado de este capítulo.

La evaluación escolar en la triada de los procesos de enseñanza y aprendizaje

La evaluación escolar asumida como proceso constructivo y formador, se incluye dentro de las ayudas dadas por el maestro, y de la construcción de significados y atribución de sentido hechas por los estudiantes; dicho de otra forma, la evaluación es parte constitutiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje y debe incluirse de principio a fin como elemento constitutivo de este proceso, de tal forma que se convierta en un factor decisivo para la cualificación y, por supuesto, para el logro de las competencias definidas.

En este escenario, las competencias se consideran como un saber hacer en contexto; es decir, son “capacidades demostradas con suficiencia” y flexibilidad (Villada, 2007, p68).

En el encuentro entre el docente y el estudiante como protagonistas del proceso educativo emergen los conceptos de evaluación formativa y evaluación formadora (Hunziati, 1990, citado en Coll, Rochera, Mayordomo y Naranjo. 2008, p18). El primero, alude al maestro y tiene como principal propósito la regulación interactiva del proceso de enseñanza y aprendizaje que le da la oportunidad de hacer

seguimiento a sus estudiantes y apoyarlos en el logro y utilización de competencias de regulación. El segundo, se refiere al estudiante y tiene como finalidad el logro de su máxima autonomía y responsabilidad, de tal forma que sea capaz de autorregular sus procesos de aprendizaje, fortaleciendo los triunfos alcanzados y planteando maneras de gestión de los errores que puedan aparecer.

En la convergencia de estos dos tipos de evaluación, se identifican (William 2000, citado en Rochera y Naranjo, 2007) dos elementos fundamentales: la necesidad y la acción. De un lado, el profesor tiene la necesidad de obtener información en cuanto al proceso de aprendizaje del estudiante; de igual manera, con referencia a la acción, el profesor debe devolver los resultados y tomar decisiones que le permitan cualificar el desempeño de los estudiantes. En ellos, la necesidad está dada en el conocimiento la forma y de los criterios de evaluación, siendo éste un requisito fundamental de esta propuesta de evaluación. La acción se define en la autorregulación que dan a sus procesos de aprendizaje.

La regulación como criterio definitorio de los procesos de evaluación, se lee en la capacidad de decisión y actuación de los estudiantes para lograr la autorregulación, situados en contextos socioculturales particulares en los que reflexionan los contenidos estudiados, los relacionan y aplican a su realidad, otorgándoles la posibilidad de construir significados compartidos.

De esta forma y parafraseando a Meirieru (1998) en los planteamientos sobre la educación escolar, la evaluación le permite a los estudiantes autonomía para la gestión de sus aprendizajes así como de los métodos y los medios que utiliza en el desarrollo de su proceso de aprendizaje. En este sentido es válido afirmar que “cada vez que un estudiante se apropia de un saber, lo hace suyo, lo re-utiliza por su cuenta y lo re-inventa en otra situación y momento, va ganando autonomía” (Meirieru, 1998, p75) y autorregulación de su proceso de aprendizaje.

La regulación se lee, también, en la capacidad docente para planificar y desarrollar procesos de enseñanza en perspectiva de la realidad de los estudiantes y de asumir la evaluación como parte del acompañamiento y la ayuda para que ellos puedan construir el conocimiento escolar. Así, la evaluación le permite al maestro, “analizar de manera habitual y sistemática las formas de enseñanza desarrollada y facilita el

ajuste de la enseñanza a las características del proceso de aprendizaje de sus estudiantes" (Mauri, 2007, p 7).

En el marco de la propuesta Vigotskiana (Álvarez Valdivia 2009), el concepto de autorregulación se caracteriza por dos aspectos fundamentales: el primero porque atiende a la implicación del sujeto en la actividad y en la tarea; la que asume de manera tranquila y reflexiva, y en la que identifica expresiones de la realidad que relaciona con la teoría estudiada. El segundo, por la preeminencia que asigna al lenguaje, en especial al diálogo, y al lenguaje interno como aspecto de autorregulación de las actuaciones. En el análisis de la evaluación, desde la perspectiva socioconstructivista, aparece el diálogo como posibilitador de encuentro que permite intercambiar información, sentimientos, ideas y pensamientos, desde un marco de confianza y empatía. Todo diálogo es un encuentro de intersubjetividades, las cuales no son construidas en el solipsismo sino en el encuentro cultural que permite crear y compartir significados, los cuales nacen de las interacciones y dependen de las percepciones que tengan los sujetos. De esta forma se superan los miedos y las jerarquías que han caracterizado a la evaluación en el escenario escolar. Con respecto al sentido de la regulación y la

autorregulación, Díaz y Hernández (2002) consideran que comprender la evaluación escolar a partir de esta intencionalidad es, “poner en primer término las decisiones pedagógicas, para promover una enseñanza que atiende a la diversidad del alumnado; en promover aprendizajes con sentido y con valor funcional para los estudiantes; en ocuparse del problema de la regulación de la enseñanza y el aprendizaje y en favorecer el traspaso de la heterorregulación evaluativa hacia la autorregulación de los estudiantes en materia de aprendizaje. En el reconocimiento de la diversidad como condición de la evaluación escolar, emerge la dimensión temporal y contextual como pretexto -para comprender las realidades particulares de los sujetos involucrados y lograr de esta forma un proceso de enseñanza-aprendizaje situado. En este orden de ideas, la intención evaluativa debe responder, tal como lo exponen Coll y sus colaboradores (2008), a situaciones de aprendizaje de la vida real y a problemas significativos que no pueden resolverse con respuestas sencillas, sino que requieren conocimiento, habilidades y actitudes reflexivas y propositivas frente a los contenidos estudiados y a la aplicabilidad de los mismos. Se configura así, un proceso complejo en el que se “demanda que los estudiante resuelvan tareas complejas y auténticas mientras usan sus

conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales”. (Díaz, 2005).

Retomando el planteamiento anterior, la evaluación (Díaz y Barriga, 2002) debe pensarse a la luz de las intencionalidades y contenidos de aprendizaje en una progresión continua que reconozca niveles de inclusividad, abstracción y generalidad; de igual manera debe fundamentarse en criterios que permitan identificar de manera clara y coherente lo que realmente se quiere valorar en relación con las competencias definidas. Se reconoce, como en este proceso de valoración además de lo cognitivo, se involucra el componente afectivo en el que se mezclan factores como el autoconocimiento, las motivaciones, las representaciones y las interacciones que se establecen entre los estudiantes y con los docentes.

En esencia y retomando los elementos expuestos sobre el significado de la evaluación en el constructivismo sociocultural, es necesaria una nueva visión de la evaluación escolar incluidos los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que se reconozca el proceso constructivo vivenciado por los docentes y los estudiantes con relación a las ayudas y a los aprendizajes propios de la actividad escolar. Se trata de una evaluación, centrada más en los procesos que en los resultados, en la que sea el estudiante con la ayuda docente y de los compañeros, quien asuma progresivamente la responsabilidad de su aprendizaje y que para ello comprenda y utilice la evaluación como un medio para el logro de las metas y propósitos.

El compromiso de docentes y estudiantes con la evaluación

Al afirmar que la evaluación es parte sustancial de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se reconoce, que tanto docentes como estudiantes son actores fundamentales para el logro de los objetivos y que como proceso debe ser transversal a la experiencia misma.

Se reconoce que son los estudiantes los responsables últimos del proceso de aprendizaje, el cual es subjetivo, personal e intransferible, pero este proceso no se realiza en solitario, son los maestros en su condición de mediadores quienes contribuyen a que los estudiantes logren todo lo que son capaces. En este contexto, y siguiendo los planteamientos de Colomina, Onrubia y Rochera (2008) se presentan mecanismos de influencia educativa mediante los cuales los maestros, consiguen incidir en los estudiantes ayudándoles a construir un sistema de significados y, por lo tanto, a realizar una serie de aprendizajes- relativos a una determinada parcela de la realidad, es decir, a un contenido concreto. De esta forma, tal como se expresa en diferentes apartados del texto, el maestro, en forma progresiva, traspasa al estudiante el control y la responsabilidad del aprendizaje, en el que pueda valorar de manera autónoma el logro de sus metas y propósitos.

La evaluación inicia desde el momento en que el docente piensa y planifica el proceso educativo, en el que proyecta el desarrollo de habilidades y competencias que tengan en cuenta las diferencias individuales y contextuales en la construcción del conocimiento, así como la intencionalidad de su función reguladora y

autorreguladora, en la que según Coll y su equipo (2008), se deben considerar tres aspectos fundamentales:

- Un seguimiento permanente y minucioso del proceso de aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta las competencias previstas.
- Valorar el proceso de aprendizaje con relación a los objetivos previstos y las competencias planteadas.
- Tomar decisiones tendientes a la cualificación del proceso.

En el transcurso de la valoración y comprensión de los aprendizajes de los estudiantes, el docente ofrece un conjunto de ayudas y de apoyos contingentes, que retira de manera progresiva en cuanto identifica que el estudiante es capaz de actuar con relación a la actividad propuesta, convirtiéndose en un dinamizador del proceso evaluativo a medida que entrega a los estudiantes la confianza para que asuman la valoración como una condición necesaria del proceso de aprendizaje y se acerquen a ella con la seguridad de potenciar sus logros y superar sus dificultades.

En la perspectiva del estudiante, la evaluación se enmarca en el socioconstructivismo, cuando hace parte de sus decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, cuando el estudiante se compromete con su aprendizaje, se autoevalúa, evalúa a sus compañeros, a su maestro y al proceso mismo. Para los estudiantes la evaluación es formativa en sí misma; cuando a través de ella adquieren o transforman capacidades, formas de sentir, actuar, comprender, aprender y de utilizar estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas. De esta manera, evaluar no es una cuestión de procedimiento sino un proceso de aprendizaje consciente que permite además de construir conocimiento, dar significado y aplicación a lo aprendido.

Si bien, la evaluación como parte constitutiva del proceso de enseñanza-aprendizaje es transversal, se identifican momentos que permiten su operacionalización y que sin lugar a duda contribuyen a la toma de decisiones de manera oportuna. Los momentos de la evaluación escolar están en relación directa con la intencionalidad que de ella se espera; por lo tanto, se utiliza uno u otro en

función del propósito y del tiempo de aplicación y de los sujetos comprometidos con el proceso evaluativo.

La evaluación según el propósito y el momento de aplicación

Evaluación inicial o evaluación diagnóstica:

Incluye la planificación del proceso educativo a desarrollar y la valoración inicial de los conocimientos de los estudiantes. La primera, corresponde al momento en el cual el docente proyecta el trabajo con relación a los objetivos y a las competencias que se pretenden alcanzar, teniendo en cuenta las realidades concretas de los grupos y los sujetos. La segunda, se refiere a la valoración de los conocimientos previos de los estudiantes con relación a los contenidos a trabajar. Este tipo de evaluación proporciona información importante para implementar estrategias que ayuden a los estudiantes a superar sus limitaciones, además de entrada puede reorientar el proceso con relación a la propuesta planificada.

Evaluación formativa o de proceso:

Este tipo de evaluación se hace visible a lo largo del proceso de enseñanza – aprendizaje y se constituye como una estrategia en sí misma, ya que permite la regulación y autorregulación. La evaluación formativa es permanente y continua, permite tomar decisiones sobre la marcha y de esta forma cualifica el proceso que se desarrolla.

Evaluación sumativa o terminal:

Hace relación a la evaluación de los procesos terminados para identificar el logro de los objetivos y competencias propuestas. Este tipo de evaluación da la posibilidad de certificación, y de avance a procesos superiores. Su condición de terminal, no le da menor valor en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siempre y cuando se tenga también un referente de evaluación formativa.

La evaluación según los sujetos involucrados

Autoevaluación:

Los estudiantes valoran de manera reflexiva su proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta la construcción de conocimiento, las destrezas, habilidades, las responsabilidades, las relaciones, la aplicación en contexto. Tobón (2006) presenta dos componentes para definir la autoevaluación: el autoconocimiento y la autorregulación. El primero, es un diálogo del estudiante consigo mismo que le permite tomar conciencia de sus competencias y para el maestro es una posibilidad para cualificar su accionar docente. El segundo, es la intervención sistemática y deliberada con el fin de orientar la construcción de los propósitos y las competencias planteadas.

Heteroevaluación:

El docente valora el proceso de aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta los propósitos y las competencias involucradas. Incluye aspectos cognitivos,

afectivos, relacionales y de aplicación en contexto. En este momento, para el maestro la evaluación es un proceso de comprensión, el cual, desde la complejidad, le implica hacer parte del proceso, involucrarse, colocarse en el lugar del estudiante sin perder su lugar social como maestro.

Coevaluación:

Corresponde a la valoración mutua que realizan estudiantes entre sí y con los profesores en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje. En ella se antepone el diálogo y la negociación como una forma de construcción de significados.

Cada una de las formas de evaluación descritas requiere la comprensión de la evaluación como parte sustancial del proceso de enseñanza y aprendizaje. De la misma manera, para el logro de la evaluación en su función formativa y formadora, es necesaria la generación de espacios de confianza y de respeto para consigo mismo y con los otros, que permitan el reconocimiento, la reflexión y el análisis de los logros y las limitaciones tanto propias como de los compañeros.

En síntesis, la evaluación es un proceso constante de responsabilidad compartida entre docentes y estudiantes, con la posibilidad de ayudar a regular y autorregular los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Aproximación metodológica a la evaluación escolar

En la evaluación escolar desde el enfoque socioconstructivista, las estrategias e instrumentos utilizados para la valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje no son fines en sí mismos sino medios para pensar, reflexionar y actuar a través de la experiencia educativa, y tienen sentido en los contextos y las prácticas que hacen posible los aprendizajes.

La evaluación escolar desde el constructivismo sociocultural se basa en la reflexión y la articulación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pensar en qué y cómo evaluar permite develar realidades para recrear saberes, para significar y aplicar conocimientos y para transformar las prácticas educativas utilizadas. En últimas, pensar la metodología en la evaluación escolar es la posibilidad de problematizar el proceso educativo en su complejidad.

La problematización sólo se hace en tanto responde a realidades concretas y cercanas a los sujetos; de ahí que el diseño de la evaluación requiere tareas auténticas que permitan la regulación y la autorregulación. Desde esta intencionalidad, los distintos autores que se han ocupado de la evaluación escolar, en el marco del constructivismo sociocultural, coinciden en afirmar que los proyectos, el aprendizaje basado en problemas y el análisis de casos constituyen una alternativa para valorar en contexto y, de manera recíproca, los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Coll y su equipo (2008), refieren a la necesidad de abordar lo pedagógico a partir de la presentación y resolución de casos que demanden al estudiante la superación de dificultades en situaciones realistas y trascendentales desde el punto de vista de los contenidos y del contexto social; diseñando indicadores que den cuenta de la autorregulación lograda por los estudiantes a través del proceso. Los indicadores se construyen en estrecha relación con los propósitos del aprendizaje, y pueden definirse a partir de tres momentos: la orientación de la tarea, la ejecución del plan de acción y la autoevaluación del proceso y de respuesta de la tarea.

De acuerdo con los autores referenciados, en el desarrollo de los casos se debe asegurar el aprendizaje de los conocimientos esenciales (necesarios y suficientes), la realización de tareas individuales y grupales por parte de los estudiantes, la obtención de información en cuanto al proceso de aprendizaje de los estudiantes y la devolución de la valoración dada. Es necesario además, el acompañamiento para la cualificación del proceso.

Relacionando los planteamientos de Coll y colaboradores (2008) con los de Álvarez Valdivia (2009, p6) se identifican indicadores para cada uno de los momentos enunciados:

- En la orientación de la tarea: Conocimientos y experiencias previas, motivación por la tarea, expectativas de logro y acciones o estrategias de resolución prevista
- En la ejecución del plan de acción: acciones desarrolladas, logro de competencias comunicativas orales y escritas, la rigurosidad en el desarrollo del trabajo, apoyos utilizados, obstáculos y dificultades, proceso de grupo y

cooperación, esfuerzos, habilidades comprometidas, profundización, dominios alcanzados, dedicación, motivación.

- En la autoevaluación del proceso y de respuesta de la tarea: autorreflexión sobre el proceso de aprendizaje, alcances y limitaciones, perspectiva de cambio y de transformación.

En coherencia con la perspectiva socioconstructivista, los criterios e indicadores de evaluación “deben ser conocidos previamente por los estudiantes, como medio para: guiar y orientar su actividad; y para contrastar su competencia con parámetros públicos y consensuados que permitan revisar, modificar y redirigir su aprendizaje” (Mauri, 2007, p13). La concertación y negociación del proceso de evaluación constituye factor de retroalimentación del proceso y de seguridad frente al mismo, estos factores implican, además, el compromiso y el mejoramiento continuo. En el ámbito metodológico, y en relación directa con los momentos de la evaluación, citados anteriormente, Álvarez (2009) presenta tres niveles de acción, a través de los cuales se puede ajustar la ayuda educativa a los procesos de regulación: proactivo, interactivo y retroactivo.

- En el nivel proactivo, el docente ajusta la ayuda en el momento mismo de la interactividad (relación maestro, estudiante, contenido) y se presenta un nivel de conciencia inmediato frente a los avances o limitaciones del proceso.
- En el nivel interactivo, el profesor puede decidir el ajuste de algunos aspectos del proceso una vez terminado el encuentro en el aula y posterior a la revisión de la planeación hecha al inicio.
- En el nivel retroactivo, el maestro tiene la opción de volver sobre algunos de los contenidos desarrollados con el propósito profundizar o ampliar ciertos aspectos que considera que aún no están claros. Esta forma de regulación implica la planeación de actividades de apoyo que permiten a los estudiantes identificar sus deficiencias y potenciar sus conocimientos; además de reconocer la evaluación realmente formativa.

Cada una de las propuestas de ayuda es, en términos de Álvarez (2009), una posibilidad para lograr y reafirmar el desarrollo de competencias, así como una

estrategia para lograr el proceso de autorregulación que se propone con la evaluación. En síntesis, la metodología en la evaluación escolar debe caracterizarse por permitir al docente regular su proceso de enseñanza y al estudiante autorregular su proceso de aprendizaje.

Forma y actuar en la evaluación

El desarrollo del proceso evaluativo en el marco de los postulados del constructivismo sociocultural, requiere ante todo el reconocimiento de la educación como una práctica social en la formación humana, que se construye a partir de la experiencia y del reconocimiento de la heterogeneidad y la diversidad; así como de la dimensión temporal y contextual en la que se ubican los sujetos que hacen parte de la experiencia educativa. En este sentido, avanzar en propuestas de evaluación imbricadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje invita al reconocimiento y a la práctica de una educación diferente, donde el docente es un mediador para la construcción de significados en un proceso formativo en sí mismo.

Si la premisa es evaluar para formar, es importante también (Hernández, 2006) formar para evaluar. Esta expresión admite que la evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje (Álvarez 2009, Coll y otros 2008, Solé y Coll 2008, Mari 2007) presenta una serie de limitaciones dadas, en esencia, por las exigencias de dedicación y compromiso tanto de los maestros como de los estudiantes. Al respecto, Ahumada (2001), encuentra distancia entre las propuestas que plantean los administradores de las políticas educativas, los investigadores y académicos con el accionar de los maestros en el aula, expresándose de esta manera una paradoja entre la teoría y la práctica o entre el pensamiento y la acción, o la decisión política y la ejecución.

Según Mauri (2007), muchas veces cambian las propuestas curriculares pero no se modifican las prácticas evaluativas de los profesores, quienes, de un lado, siguen arraigados a la tradición y del otro, no tienen las condiciones para implementar procesos de evaluación mediados por el acompañamiento y la tutoría. Hoy la mayoría de las experiencias educativas definen sus planes y propuestas curriculares a partir del sistema de competencias, pero los docentes, por diversas razones,

siguen evaluando al margen de la enseñanza y el aprendizaje, a partir de objetivos y con estrategias de medición orientadas hacia la certificación.

En suma, la incorporación de una propuesta evaluativa como la expuesta, no puede evidenciarse solamente en el lenguaje ni en las propuestas curriculares formuladas, se trata de hacerla práctica y real en las interacciones que se dan en las experiencias educativas, así como en la formulación e implementación de políticas educativas que la legitimen y la instituyan como parte del accionar de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los diversos campos y niveles del sistema.

Bibliografía

Ahumada, P. (2001) *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*.

Santiago de Chile: Ediciones universitarias de Valparaíso.

Álvarez Valdivia, I. M. (2009). *Evaluar para contribuir a la autoevaluación del aprendizaje*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology. No. 19 V7 (3) pp. 1 – 24.

Coll, C. Rochera, M. J., Mayordomo R. M. y Naranjo, M. (2007). Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en educación superior con ayuda de las TIC. Revista Electrónica de Investigación y Psicología. No. 13 V 5 (3) pp. 783-804.

Coll, C. Rochera, M. J., Mayordomo R. M. y Naranjo, M. (2008) *La evaluación continuada como instrumento para el ajuste de la ayuda pedagógica y la enseñanza de competencias de autorregulación*. Cuadernos de docencia universitaria. Barcelona: Octaedro.

Coll, C. Martín, E. (2007). La evaluación del aprendizaje en el curriculum escolar: una perspectiva constructivista. Pp. 163 – 183. En: Coll, C. Martín, E., Mauri, T. Ornuvia, J. Solé, I. y Zabala, A. El constructivismo en el aula. Barcelona: Grao

Colomina, R., Onrubia, j. y Rochera M. J. (2008). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. Pp 437-458. En: Coll, c., Palacios, j., Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.

Díaz Barriga, F. (2005). La evaluación auténtica centrada en el desempeño: Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. En: *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

Díaz B. y Hernández R. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, D.F. Mc Graw Hill.

Hernández, C. A. (2006). Evaluación y formación. K1 – k7. En: *Senderos y horizontes de la evaluación educativa*. Primer seminario internacional sobre “Evaluación de la Educación”. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Editorial de la Secretaria General del ICFES.

Mauri, T. (2007). *Evaluación, autorregulación y proceso de enseñanza y aprendizaje. Hacia una evaluación formativa, continua y auténtica*. Conferencia presentada en las Jornadas de Inspección educativa. “Evaluación, autorregulación y proceso de enseñanza y aprendizaje. Hacia una evaluación formativa, continua y auténtica”. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid 24 al 26 de octubre de 2007.

Mauri T. Colomina R. de Gispert, I. (2009) *Diseño de propuestas docentes con TIC para la enseñanza de la autorregulación en la Educación Superior*. Revista de Educación, 348. Enero-abril pp. 377-399.

Meirieru, P (1998). *Frankestein educador*. Barcelona: Anthropos.

Rochera, M. J y Naranjo, M. (2007). *Ayudar a autorregular el aprendizaje en una situación de evaluación*. Revista electrónica de investigación psicoeducativa. No. 13, V5 (3) pp.805-834.

Solé y Coll (2001) en: EL constructivismo en el Aula. En: Coll, C., Palacios, J.,

Marchesi, A. (2008) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. (pp. 157 – 186). Madrid: Alianza.

Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias*. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Digiprint.

Villada, D. (2007). *Competencias*. Manizales: Sintagma.