

EVALUACIÓN EDUCATIVA: UN ENFOQUE PARA EL APRENDIZAJE HUMANO

**EVALUACIÓN EDUCATIVA: UN ENFOQUE PARA EL
APRENDIZAJE HUMANO**

FR. OSCAR ANDRÉS GARCÍA GIRALDO, O.P.

Director

Msc. GUSTAVO ALEJANDRO LABRADOR MANCILLA

BOGOTÁ, D.C., NOVIEMBRE DE 2018

Nota de Aceptación

Eduard Andres Quitian Álvarez

Presidente del Jurado

Johan Andrés Nieto Bravo

Jurado

Joaquín Darío Huertas

Jurado

Edgar Lemus

Jurado

BOGOTÁ, D.C., NOVIEMBRE DE 2018

Dedicatoria

Este artículo ha requerido de mucho esfuerzo, dedicación y largas horas de trabajo, éste no hubiese sido posible culminarlo sin la ayuda y el apoyo de algunas personas que han estado apoyándome en los momentos de desánimo, en primer lugar, quiero agradecer a Dios Padre, por acompañarme en cada uno de los momentos cruciales de mi vida, por regalarme el don de la perseverancia, pero sobre todo por haber puesto en mi camino a tantas personas que me han apoyado y acompañado en mis estudios de la Licenciatura en Filosofía Pensamiento Político y Económico, a mi madre, amiga y confidente Mercedes Giraldo Ramírez por su acompañamiento amoroso y desinteresado, por sus palabras de aliento y de fortaleza en los momentos de flaqueza y debilidad académica, a la memoria de mi padre Armando García Garzón, a mi hermano Juan Carlos García Giraldo por sus palabras de ánimo constante para culminar mis estudios, a mis hermanos de comunidad en la Orden de Predicadores por acompañarme durante este camino, a mi tutor Gustavo Alejandro Labrador Mancilla que con su experiencia y conocimientos me ha guiado durante éste camino, convirtiéndose así mismo en referente de maestro, por las largas horas de trabajo que dedicó en la corrección constante de este artículo hasta su culminación para optar por el grado de la Licenciatura en Filosofía Pensamiento Político y Económico, a través de ellos a la Universidad Santo Tomas: directivos, administradores, docentes y funcionarios por el acompañamiento y animo constante para culminar mis estudios.

Agradecimientos

Quiero manifestar mis más sinceros agradecimientos a toda la Universidad Santo Tomás por abrirme las puertas y permitir elaborar éste artículo como una opción de grado para la Licenciatura en Filosofía Pensamiento Político y Económico.

Quiero agradecer de manera particular a mi mamá, Mercedes Giraldo Ramírez y a mi hermano Juan Carlos García Giraldo por su apoyo incondicional durante todo el proceso, quienes me han animado en cada paso de mi vida, brindándome su ayuda incondicional en los momentos difíciles, de manera particular durante la elaboración de éste artículo.

De igual manera quiero agradecer al tutor Gustavo Alejandro Labrador Mancilla que con sus conocimientos y enseñanzas guio mi proceso de aprendizaje y me hizo crecer como profesional, y por medio de él, doy infinitas gracias a toda la Universidad, a sus directivos, docentes y funcionarios, por dedicar parte de su tiempo en mi formación profesional.

Finalmente quiero extender mi agradecimiento con la Orden de Predicadores por confiar en mí y darme la oportunidad de crecer tanto a nivel humana, cristiana y profesionalmente.



Bogotá, noviembre 16 de 2018

Señores

Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación CRAI-USTA
Universidad Santo Tomás Abierta y a Distancia
Bogotá

Estimados Señores

Yo, Oscar Andrés García Giraldo, identificado con Cédula de Ciudadanía No. 1.121.823.836 autor del trabajo de grado titulado: EVALUACIÓN EDUCATIVA: UN ENFOQUE PARA EL APRENDIZAJE HUMANO presentado y aprobado en el año 2018 como requisito para optar por el título de Licenciado en Filosofía, Pensamiento Político y Económico, autorizo al CRAI-USTA de la Universidad Santo Tomás, para que con fines académicos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad representado en este trabajo de grado, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios pueden consultar el contenido de este trabajo de grado a través del Catálogo en línea y el Repositorio Institucional de la página Web del CRAI-USTA, así como de las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad Santo Tomás.
- Se permite la consulta, reproducción parcial, total o cambio de formato con fines de conservación, a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al trabajo de grado y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”, de los cuales son irrenunciables, inembargables e inalienables.

Cordialmente

Oscar Andrés García Giraldo.
C.C 1'121.823.836 de Villavencio.

OSCAR ANDRÉS GARCÍA GIRALDO
C.C 1.121.823.836 de Villavencio



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704



Bogotá D. C., 16 de noviembre de 2018.

Señores:

Centro de Recursos de Aprendizaje y la Investigación CRAI - USTA
Universidad Santo Tomás
Bogotá

Estimados Señores:

El Coordinador del programa de Licenciatura en Filosofía Pensamiento Político y Económico presenta al estudiante **OSCAR ANDRES GARCIA GIRALDO**, identificado con Cédula de ciudadanía No. 1.121.823.836 autor del trabajo de grado titulado: "Evaluación Educativa: Un Enfoque Para El Aprendizaje Humano.", presentado y aprobado en el año 2018, como requisito para optar al título de *Licenciado en Filosofía Pensamiento Político y Económico*.

Cordialmente,

Eduard Andrés Quitián Álvarez
Coordinador
Licenciatura
Filosofía Pensamiento Político y Económico
Tel. 5950000 Ext. 2515 – 2530





UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

CRAIÚSTA

Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación

Formato Entrega Documento Digital

Facultad	Educación		
Programa	Licenciatura en Filosofía, Pensamiento Político y Económico		
Modalidad	A distancia		
Centro de Atención Universitaria	Bogotá		
Título	EVALUACIÓN EDUCATIVA: UN ENFOQUE PARA EL APRENDIZAJE HUMANO		
Autor (es)	Oscar Andrés García Giraldo		
Director	Mg. Gustavo Alejandro Labrador Mancilla		
Asesor temático	Mg. Gustavo Alejandro Labrador Mancilla		
Palabras Clave (Mínimo 3 y máximo 6)	Evaluación Educativa		Humanismo
	Diálogo		
	Modelo Pedagógico		

<p>Resumen del Contenido (Mínimo 80 máximo 120 palabras)</p>	<p>El presente trabajo busca analizar e interpretar la evaluación educativa como centro del proceso de enseñanza y aquella que reúne al maestro y al estudiante alrededor del conocimiento y del aprendizaje de lo humano. Para ello se establece el rol epistemológico de la evaluación educativa, los tipos de evaluación educativa, los diversos actores involucrados, sus roles y aportes. En este sentido, se toma como base de trabajo el modelo interestructurante, en el que la relación con la estructura de enseñanza-aprendizaje y la relación maestro estudiante presentan una tensión que es posible superar en un modelo pedagógico dialogante, en el que la evaluación cumple un papel central en el plano educativo.</p>			
<p>¿Incluye anexos?</p>	<p>Mapas</p>		<p>Planos</p>	
	<p>Imágenes</p>		<p>Tablas - Cuadros</p>	
	<p>Fotografía - Retratos</p>		<p>Diagramas - Gráficas</p>	
	<p>Grabaciones</p>		<p>Diapositivas</p>	
	<p>Otros (Cuáles) :</p>			

Resumen

El presente trabajo busca analizar e interpretar la evaluación educativa como centro del proceso de enseñanza y como aquella que reúne al maestro y al estudiante alrededor del conocimiento y del aprendizaje de lo humano. Para ello se establece el rol epistemológico de la evaluación educativa, los tipos de evaluación educativa, los diversos actores involucrados, sus roles y aportes. En este sentido, se toma como base de trabajo el modelo interestructurante, en el que la relación con la estructura de enseñanza-aprendizaje y la relación maestro estudiante presentan una tensión que es posible superaren un modelo pedagógico dialogante, en el que la evaluación cumple un papel central en el plano educativo.

Palabras Clave: Evaluación Educativa; Modelo Pedagógico; Diálogo; Humanismo.

Abstract

The present article seeks to analyze and interpret the educational evaluation as the center of the teaching process and as the one that brings together the teacher and the student around the knowledge and learning of the human. For this, the epistemological role of the educational evaluation, the types of educational evaluation, the various actors involved, their roles and contributions are established. In this sense, the interstructuring model is taken as the basis of work, in which the relationship with the teaching-learning structure and the student teacher relationship present a tension that is possible to overcome a pedagogical dialogue model, in which the evaluation fulfills a central role in the educational level.

Keywords: Educational evaluation; Pedagogical Model; Dialogant; Humanism.

Tabla de Contenido

Introducción.....	3
Capítulo 1 La Evaluación Educativa en el Centro del Proceso de Enseñanza	7
1.1 Rol Epistemológico de la Evaluación Educativa.....	7
1.2 La Evaluación Educativa.....	9
1.3 Los Actores Involucrados en la Evaluación Educativa y sus Roles y Aportes	10
Capítulo 2. Modelo Interestructurante de la Relación	11
Enseñanza Aprendizaje Maestro Estudiante.....	11
2.1 Modelo Interestructurante y la relación maestro-estudiante.....	11
Capítulo 3. Actual Tendencia del Modelo Pedagógico.....	14
3.1 Hacia un modelo pedagógico dialogante.....	14
Conclusiones	17
Bibliografía	21

Introducción

Una de las principales denuncias de Montaigne (2008) frente al proceso de la educación se refiere a la falta de aprovechamiento de los diferentes recursos que se pueden encontrar en la naturaleza y la sociedad, es decir, elementos y cosas externas que pueden enriquecer las enseñanzas de los maestros, a este caso manifiesta:

En las escuelas se enseñan muchas cosas, pero no se aprende a pensar ni a hacer: los estudiantes acumulan en su memoria más y más información, pero son incapaces de usar sus conocimientos en forma independiente, y no relacionan de ninguna manera lo que saben con sus vidas (p. 1).

En efecto, los sujetos no se forman solos, sino que su conocimiento se estructura en la interacción con el entorno, con los sujetos a los que se encuentra vinculado en el espacio sociocultural en el que habita, ya que es allí donde se construyen los saberes, los conocimientos previos a la formalidad del aprendizaje, se afianzan las individualidades, se desarrollan los modos en la relación con los otros (familia, escuela, sociedad).

En últimas, el individuo se constituye como tal en el modo de relacionarse con el afuera y su diálogo interno con estos estímulos, lo que en definitiva implica que cada sujeto es diferente en la medida que su experiencia interna y externa también lo es; lo que no implica que se deba afectar necesariamente las relaciones con los otros. Razón por la que la educación interviene como mediador en el desarrollo de las habilidades sociales para la cooperación entre sujetos.

La importancia de abordar esto, radica en el rol del docente y su función en la formación de los sujetos como seres sociales, más allá de las condiciones propias de conocimiento que le son inherentes al proceso de enseñanza – aprendizaje; y el rol del estudiante, quien más que agente pasivo tiene un papel fundamental en el proceso de aprendizaje, pues, como se menciona más

arriba, es responsable como individuo de la interpretación y diálogo de los estímulos educativos en el proceso de construcción de su yo individual.

De este modo, ambos cumplen una función dentro del proceso, ya como mediadores en el desarrollo individual, ya como agentes activos del aprendizaje, el cual, antes que todo, debe tener como virtud la planificación, organización, selección, y jerarquización de los propósitos y contenidos de trabajo, garantizando que los propósitos y contenidos sean acordes al nivel de desarrollo del estudiante (De Zubiría, 2014, p. 28).

En este sentido, para que el aprendizaje cumpla la función formadora que se le atribuye, es preciso contar una evaluación diseñada para este fin, que a partir de criterios de objetividad y de validez universal garanticen la fiabilidad de los procesos de enseñanza aprendizaje, la previsión de resultados y el consenso entre actores involucrados, y de esta manera, superar la evaluación como calificación y como punición sobre el deber de lo que es menester aprender.

En virtud de lo anterior, la pregunta generadora para la redacción del presente trabajo tiene como interés principal, determinar la manera en la que se comprende la evaluación en relación a los procesos de enseñanza aprendizaje dentro de un modelo pedagógico interestructurante, para proponer una posición dialogante en el vínculo educativo que tienen los actores del proceso enseñanza aprendizaje, desde las consideraciones de teóricos y desde la experiencia propia como sujeto de aprendizaje y en el futuro inmediato, sujeto también de enseñanza.

La dificultad en la evaluación de la filosofía radica en el origen mismo de su concepto, cuya definición de por sí es problemática.

Si recortar algo bajo el nombre de filosofía (y mucho más, definirla) es ya un problema filosófico, la necesidad práctica de tener que enseñarla y, por lo tanto, evaluarla, debe, de alguna forma, ocultar o diferir este problema de origen. Aquello que bajo el nombre de “filosofía” será enseñado, u

ofrecido al aprendizaje, debe operar como una decisión docente y, a su vez, como un supuesto filosófico-pedagógico. La pregunta “¿qué es filosofía?” constituye un tema propio y fundamental de la filosofía misma, y no admite una respuesta única (Cerletti, 2012, p. 62).

Por lo anterior es que cada corriente filosófica (o cada filósofo) responde ese interrogante desde su horizonte teórico, lo que muchas veces complica el diálogo con otras respuestas ofrecidas a la misma pregunta desde referencias diferentes.

Lo anterior conlleva a que más allá de que se explicita o no, la concepción de filosofía que asuma un docente debería tener algún tipo de correlación con su enseñanza y con el significado de “evaluación” que adopte.

En cuanto a los elementos involucrados en el proceso de evaluación de la filosofía, Muñoz (2008) refiere la evaluación del documento filosófico como el proceso de constatación de la calidad de las fuentes consultadas, la calidad del punto de vista del autor, la ergonomía del escrito, o lo que es lo mismo, la comodidad para el lector con la que dicho documento puede ser leído, y por último la relevancia de sus aportes.

Otros elementos involucrados en el proceso de evaluación de la filosofía deben referirse a la evaluación de las partes del quehacer filosófico mismo: la ontología, epistemología y la ética, lo cual plantea dificultades en su evaluación.

Frente a la ética, ésta se ocupa de reflexionar filosóficamente acerca de en qué consiste el hecho moral, el por qué, para qué y cómo del acto moral, el deber ser moral y cómo aplicar ese conocimiento a la vida para que ésta tenga sentido, análisis que comporta tres dimensiones: 1) La ética trata de aclarar en qué consiste lo moral para aclarar los desacuerdos que se derivan del uso del lenguaje. Precisar por ejemplo, qué quieren decir las personas cuando piden justicia, qué es la confianza o en qué consiste la responsabilidad si se aplica a la empresa; 2) Intenta dar razón de por

qué tiene sentido cumplir deberes morales o practicar ciertas virtudes y responde a esta pregunta desde diversas tradiciones éticas: el eudaimonismo (porque para ser felices debemos cumplir ciertos deberes), el hedonismo (porque para obtener todo el placer posible a veces es necesaria la obediencia), el kantismo (porque nos humaniza el actuar conforme a lo que es racional), la ética del discurso (porque la acción humana se organiza a partir de las normas que definimos al comunicarnos), etcétera; 3) Cada perspectiva ética nos ofrece criterios para orientar la acción humana en el conjunto de nuestra vida (Cortina, 2000, s/p).

Como se aprecia, la evaluación de dichas dimensiones de la ética como componente de la reflexión filosófica comporta grandes dificultades.

Una última dificultad de la ética como componente de la reflexión filosófica radica en la acción de materializar la ética en los principios fundantes de la sociedad, lo cual solo es posible a partir de la adopción de las denominadas por Cortina y Conill (2009) una “ética pública” y una “ética cívica”, las cuales son de imperativa aplicación por la sociedad civil y Estado en virtud de los puntos de encuentro de los roles de los distintos sectores y fuerzas sociales (públicos y privados), que se encuentran realmente entreverados.

Capítulo 1 La Evaluación Educativa en el Centro del Proceso de Enseñanza

1.1 Rol Epistemológico de la Evaluación Educativa

El proceso de conocimiento no solo implica el despliegue y confrontación del sujeto con su objeto de conocimiento, sino que además está condicionado por el contexto, por el espacio-tiempo en el que se desarrolla, por la sociedad y la cultura en el que se encuentra el sujeto en situación de aprendizaje; lo cual implica que dicho proceso de conocimiento comporta un carácter tanto subjetivo y personal, como colectivo y social, no obstante, siempre en procura de conexión con referentes epistemológicos universalmente válidos.

Por lo anterior, “adquirir y descubrir el conocimiento es un esfuerzo profundamente colectivo y profundamente individual” (Ponchek, 2016, s/p). Todo esfuerzo de aprendizaje conlleva a unas relaciones con la sociedad del conocimiento y a una especial manera de comprender los saberes, determinada por las condiciones subjetivas propias de la naturaleza individual que determinan la manera en la que se comprenden los sujetos y objetos del afuera; ciertamente que estas comprensiones están dotadas de vínculos colectivos y es por ello que en esa dialéctica de lo subjetivo y lo colectivo, el aprendizaje debe ser comprendido.

En efecto, desde lo subjetivo por cuanto el aprendizaje en un proceso individual, y desde lo colectivo por cuanto dicho aprendizaje individual ha de conectar con el saber colectivo en donde se verifica su correcta adecuación.

Así esto comprendido, se reconoce que “la ciencia es causada en nuestra alma a partir de las cosas sensibles y de la enseñanza del maestro” (Aquino, 2008, p. 65), donde el proceso en el que intervienen las causas externas es asimilado por el individuo de manera propia, en el marco de un entorno de colectividad que media en la comprensión de las cosas aprendidas. En

definitiva, se reconoce el papel del maestro como *colaborador* del ejercicio de aprendizaje, del *medio* como espacio de comprensión de lo que se aprende y el *sujeto que aprende* como intérprete de lo aprendido.

Así, el conocer requiere de las habilidades interpretativas de la razón, como de las habilidades sociales para la cooperación con otros sujetos, puesto que, solo se transforma el conocimiento en la medida en que entra en contacto con el otro y se integra como consenso, como realidad intersubjetiva y como conocimiento válido socialmente. Esto quiere decir que, el ejercicio de aprender vincula las partes del proceso educativo en una relación cooperativa que, pese a su singularidad, necesita ser corroborada objetivamente. He ahí la necesidad del evaluar, como instrumento de consenso y validación individual/colectiva.

En este sentir, los criterios de evaluación educativa deben conformar estructuras epistemológicas a partir de criterios de objetividad y de validez universal que garanticen la fiabilidad de los procesos de enseñanza aprendizaje, la previsión de resultados, el fortalecimiento de los aprendizajes y el diálogo entre actores involucrados; más difieren de los dispositivos de control y calificación y todavía más, de los dispositivos de segregación que terminan constituyendo las “evaluaciones” tradicionales.

Es por ello que, la estructura de criterios de evaluación educativa que se consolida a partir del trabajo de diversas organizaciones nacionales (públicas o privadas) de estandarización y que proveen criterios, descripción de procesos, acciones, normas, etc., se convierten en referentes de institucionalidad para la evaluación, lo cual permite el amplio consenso sobre los saberes y actitudes, estableciendo los conocimientos y los criterios de validez objetiva para garantizar la fiabilidad de los procesos, la previsión de resultados y el consenso entre actores involucrados.

De este modo, la cita a Polanyi (1958) resulta pertinente en cuanto que el conocimiento, si bien se explica por un proceso cognitivo individual, se inicia apoyándose en la estructura ya lograda de conocimientos precedentes alcanzados por esfuerzos colectivos presentes en el sistema cultural, social, político, económico, tecnológico, etc.

Cabe concluir entonces que, con el tiempo e interacción de las partes involucradas en el diseño y aplicación de pruebas de evaluación educativa, se logra el afianzamiento de las mismas, además que tiene lugar el surgimiento de innovaciones que refuerzan la estandarización ya lograda. Las innovaciones que surjan, aún del esfuerzo de la investigación individual o de los procesos particulares, no se puede predicar sin reconocer que se apoyaron en la estructura ya lograda de conocimientos precedentes alcanzados. El mismo Newton lo reconoce cuando descubre el cálculo y expresa: “Si he visto más lejos es porque estoy sentado sobre los hombros de gigantes”, haciendo referencia a que para su descubrimiento se apoyó en los avances matemáticos logrados por Nicolás Copérnico (1473-1543), Galileo Galilei (1564-1642) y Johannes Kepler (1571-1630).

1.2 La Evaluación Educativa

La evaluación, como actividad crítica del aprendizaje, debe estar implementada en el aula de manera adecuada, ya que es a partir de la evaluación como el estudiante reafirma sus conocimientos, reconoce sus dificultades y resignifica su aprendizaje. Por ello, los juicios que una prueba evaluativa emite, las apreciaciones que formula y la retroalimentación que realiza debe sustentarse en el plano del ejercicio ético y en el reconocimiento como actividad humana. Todo ello ya que, “[...] El alumno aprende de y a partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesor, que será siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificada ni penalizadora” (Álvarez, 2003, p. 12).

El profesor pues, como encargado de garantizar los medios para el aprendizaje, debe disponerse a evaluarse él también en la misma evaluación de los estudiantes; pues es ella la que le dice las necesidades que tienen los segundos y las acciones que debe tomar él. Por esta razón, se destaca el interés particular de la evaluación en conformidad con lo que el estudiante necesita aprender, de tal manera que pueda reafirmar sus saberes. Así lo sostendrá Álvarez (2003) al señalar que “En las tendencias actuales de la evaluación educativa la preocupación se centra más en la forma en que el alumno aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende” (p. 17).

1.3 Los Actores Involucrados en la Evaluación Educativa y sus Roles y Aportes

Si bien las estrategias metodológicas promueven el trabajo grupal y en equipo, y se disponen de actividades y momentos diferenciados de aprendizaje. Al momento de evaluar cada proceso se establecen campos de diálogo con el fin de determinar los avances individuales en cada una de las dimensiones del proceso educativo (instructiva, educativa, desarrolladora), esto permite dialogar con los actores vinculados en cada proceso, a fin de retroalimentar los avances y brindar sugerencias que contribuyan a hacer parte del proceso.

Por un lado, el maestro, a quien se le imputa el cargo de ejecutor de la evaluación, actúa como un mediador en el proceso de enseñanza aprendizaje. En su caso, es juez y parte del proceso evaluativo, ya que el diseño del instrumento de evaluación, constituye también, instrumento para su propia evaluación y la del proceso que adelanta. Cabe resaltar que sobre la construcción de todo dispositivo evaluativo, actúan los prejuicios de quien lo elabora y los supuestos sobre el proceso que el observa mientras participa; es por ello mismo que el desarrollo y retroalimentación de la evaluación, pone en diálogo estos supuestos y los transforma, según los resultados que se alcancen.

Así también, en el plano individual, el dispositivo evaluativo arroja las necesidades especiales de sujetos individuales y su manera de interpretar la realidad.

En segundo lugar está el estudiante, que lejos de ser un actor pasivo en el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje, participa del mismo activamente; ya porque es quien resuelve la prueba, ya porque la prueba lo enfrenta a sí mismo; a su propia comprensión del proceso, a sus intereses, a su *mundo de la vida* en sentido de lo que le es querido aprender, necesario aprender y sentido aprender. En definitiva, la evaluación es un espacio de *confronte* para el sujeto consigo mismo y el lugar en el que también el evalúa las herramientas que su maestro le ha brindado.

Por último, el espacio cumple un rol determinante en la construcción y puesta en marcha del acto evaluativo; ya que los agentes externos pueden ser motivo de distracciones y presiones, que terminan alterando los resultados que pretenden ser objetivos en la *Evaluación Educativa*.

Capítulo 2. Modelo Interestructurante de la Relación

Enseñanza Aprendizaje Maestro Estudiante

2.1 Modelo Interestructurante y la relación maestro-estudiante

La educación es el ejercicio humano a partir del cual es posible transmitir el espíritu construido históricamente por la sociedad y así transmitir la cultura, en ese sentido, los maestros transmiten la ciencia y son, por consiguiente, “verdaderas causas de nuestro conocimiento, pero los primeros principios del conocimiento, sin los que no habría saber alguno, vienen de Dios por ser connaturales al entendimiento” (Aquino, 2008, p. 73).

El proceso cognoscitivo no es un proceso pasivo de simple percepción de la afectación que las cosas causan en el sujeto, sino que, por el contrario, se trata de un proceso activo que requiere el despliegue del sujeto hacia el objeto de conocimiento, al cual impone determinaciones de carácter universal que permitan ordenar los objetos de conocimiento en categorías, clases, especies, etc.

Para motivar a los estudiantes a que orienten sus acciones hacia un determinado objeto de conocimiento e inicien así el proceso cognoscitivo, se requiere que el contexto que los rodea (docentes, padres, familia, sociedad, cultura) propicien los medios y acciones que motiven al estudiante para que despliegue su interés por conocer el mundo que lo rodea.

Teniendo en cuenta que los sujetos no se forman solos, sino que su conocimiento se estructura en la interacción con el medio en el que el individuo está inmerso, dicho entorno funge como contexto interestructurante, ya que incide y condiciona los conocimientos previos del sujeto, sus individualidades, los ritmos de desarrollo y el aporte de las familias y de sus contextos culturales y sociales. El sujeto no se hace solo de manera totalmente autónoma.

De manera análoga, la construcción de conocimientos no se da de forma individualizada; es inimaginable la construcción de representaciones por fuera de la cultura, de la época o del medio social en el que se vive. Sin cultura no podría haber construcción conceptual.

[...] ¿Qué pasaría si por alguna extraña circunstancia desaparecieran todos los adultos de la faz de la tierra y sobrevivieran todos los niños? ¿Qué pasaría con la cultura humana? [...] en este caso hipotético, la historia humana tendría que empezar de nuevo y volveríamos a las cavernas, a la caza y a la recolección, ya que sería imposible que las nuevas generaciones accedieran por sí solas a todas las conquistas y desarrollos de la cultura (De Zubiría, 2014, p. 184).

A partir de esta premisa se entiende la importancia de establecer el modelo pedagógico dialogante como el vehículo de entendimiento entre el aprendizaje y el desarrollo. Como bien lo expone De Zubiría (2014) el objetivo principal del enfoque es garantizar el desarrollo cognitivo, valorativo y praxiológico de los estudiantes, promoviendo el desarrollo como eje fundamental y esencial en el proceso de aprendizaje.

Este modelo propone un enfoque interestructurante, el cual reconoce el papel del estudiante y a su vez el del docente en el proceso de aprendizaje, destaca la importancia del rol del estudiante en el aula y lo menciona. En tal sentido se pronuncia Wallon en De Zubiría (2014) “un individuo autónomo, un ser pensante, que ama y actúa” (p.195). En ese sentido el modelo pedagógico a proponer se fundamenta en la formación, ante todo de seres humanos, pues como lo afirma De Zubiría (2014):

El desarrollo tiene que estar ligado con las dimensiones humanas. La primera dimensión está ligada con el pensamiento, la segunda con el afecto, la sociabilidad y los sentimientos; la última con la praxis y la acción. En un lenguaje cotidiano es obligación de la escuela enseñarnos a pensar mejor, amar mejor, y actuar mejor (P. 197).

En cuanto a las funciones del docente, éste, al igual que el estudiante, tiene un papel fundamental en el proceso de aprendizaje ya que ellos son los mediadores en el desarrollo individual, cumplen la función esencial de planificar, organizar, seleccionar, jerarquizar los propósitos y contenidos a ser trabajados, garantizando que los propósitos y contenidos sean acordes al nivel de desarrollo del estudiante (De Zubiría, 2014).

Los docentes buscan crear dinámicas flexibles que garanticen los procesos individualizados de cada estudiante, para ello parten de una caracterización inicial con el fin reconocer en ellos su

zona de desarrollo proximal (ZDP) estableciendo sus debilidades y fortalezas en cada área del desarrollo y así acercar los contenidos y propósitos a las necesidades de cada uno de los estudiantes.

La Zona de Desarrollo Proximal ZDP es entendida como la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo del alumno (aquello que es capaz de hacer por sí solo) y el nivel de desarrollo potencial (aquello que sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto o un compañero más capaz) (Malbrán & Villar, 2002, p. 2).

Es así como se logra reconocer a cada estudiante como un ser único y capaz de desarrollar habilidades en ritmos distintos y de formas diferentes. El diálogo que se da antes, durante y después de cada actividad promueve en los estudiantes experiencias socializadoras que los vinculan no solo con sus pares sino a su vez con el contexto social, logrando mayor interacción en las relaciones docente-alumno. De Zubiría (2014) sostiene esta postura en los siguientes términos:

La discusión y la cooperación entre compañeros y sociedad enriquecen a todos, la explicación del uno al otro es muy favorable, ya que están en una edad de desarrollo cercana entre sí y eso les permite acercarse a explicaciones dadas en un lenguaje y contexto emocional y cognitivo más próximo a sí mismo (p. 232).

Capítulo 3. Actual Tendencia del Modelo Pedagógico

3.1 Hacia un modelo pedagógico dialogante

Si bien, el uso de estrategias metodológicas que promuevan el trabajo grupal estimula todo ejercicio de fortalecimiento de los equipos humanos, no siempre se disponen de actividades y momentos diferenciados de aprendizaje que fortalezcan los lazos de acción comunicativa y

cooperante que el aprendizaje requiere. Es por eso que en los dispositivos de evaluación, al momento de reconocer cada proceso, se establecen campos de diálogo con el fin de determinar los avances individuales en cada una de las dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto permite dialogar con los actores vinculados en cada proceso, a fin de retroalimentar los avances y brindar sugerencias que contribuyan a hacer parte del proceso.

Ferrada y Flecha (2008) concretan el modelo de aprendizaje estableciendo que, ante todo, su realización se basa en la interacción dialógica entre todas las personas que participan en las instancias educativas o que, sin participar, son claves para el aprendizaje de los estudiantes. A partir de estos postulados, el modelo de aprendizaje se organiza en torno al siguiente conjunto de principios básicos:

- Diálogo igualitario, el cual se produce cuando todas las personas involucradas en el proceso educativo (profesionales de la educación, familiares, administradores, participantes en asociaciones y entidades del barrio, estudiantes) tienen las mismas oportunidades para intervenir en igualdad de condiciones en los procesos de reflexión y de toma de decisiones sobre temas educativos relevantes.
- Inteligencia cultural, entendida como la capacidad de aprender a través del diálogo y de las habilidades comunicativas que tienen las personas. Como el proceso de aprendizaje dialógico requiere reconocer por igual los tres tipos de inteligencia (académica, práctica y comunicativa), la inteligencia cultural coadyuva en la transferencia de unas a otras.
- Transformación, principio por el cual se pone en práctica todos los medios para que cada persona llegue al máximo de sus posibilidades de aprendizaje, logrando superar el dictamen social o del entorno y que actúa como etiquetaje paralizador.

De este modo, la transformación como principio contribuye a superar la marca social que imposibilita toda capacidad de mejora de una persona.

- Dimensión instrumental, la cual hace referencia a los conocimientos científicos y técnicos y el desarrollo de las habilidades instrumentales necesarias para actuar con éxito en la sociedad.
- Creación de sentido, que en el modelo de aprendizaje dialógico implica, de una parte, el despliegue activo del sujeto en la construcción del necesario sentido para todo aquello que realiza y que lo rodea; y de otra parte, la apertura hacia el conocimiento de diferentes estilos de vida que posibiliten mayores opciones de elección con las cuales encontrar sentido de vida mediante la adopción de una nueva identidad subjetivada.
- Solidaridad, como valor que se consigue y afianza sólo a través de la práctica solidaria mediante las interacciones que los estudiantes desarrollan en el aula, tanto con sus pares como con los docentes, generándose convivencia multicultural, multisocial, multiprofesional y que contrasta con la separación competitiva y excluyente del alumnado en virtud de niveles de capacitación, interés o motivación.
- Igualdad de diferencias, principio orientado a favorecer la diversidad en un contexto de igualdad de oportunidades sin exclusión de ningún grupo, por minoritario que sea, pues la imposición de una igualdad homogenizante propicia la exclusión de los grupos minoritarios.
- Emocionalidad, entendida como el principio por el cual el sujeto se reconoce a sí mismo en la interacción y reconocimiento de la corporalidad, relaciones sociales y

afectivas del otro. La adopción de una identidad subjetivada de sí, es lograda por el sujeto en virtud de la interacción empática con otros sujetos.

Con estos principios del modelo de aprendizaje dialógico se concreta un modelo pedagógico con el que es posible transformar e involucrar a todas las partes del proceso educativo, a saber, institución educativa, directivos, docentes, estudiantes y padres de familia, logrando una dinámica institucional, familiar y social que contribuya efectivamente en el desarrollo cognitivo de los niños y jóvenes.

Conclusiones

El método pedagógico tradicional se ve obligado a transformar el proceso educativo, lo cual implica una reflexión sobre las condiciones culturales y sociales en las que tiene lugar el proceso de enseñanza y que permite la reunión y el encuentro entre el maestro y el estudiante alrededor del conocimiento y del aprendizaje humano. En virtud del fundamento socio-político de la educación, fueron surgiendo nuevas situaciones en las que se pusieron en evidencia importantes factores histórico-culturales no estudiados antes y, con ellos, condiciones de la vida social y política que debían tenerse en cuenta en las concepciones educativas.

Por tal razón, a medida que la biología, la psicología y las ciencias sociales iban perfeccionándose en medio del contexto de una pedagogía tradicional, se preveía que la formación no dependía simplemente de algunos aspectos particulares del ser humano, sino que también en ello influía el aspecto social, en donde, además, la formación emocional y el desarrollo de la personalidad no se apartan de los contactos y relaciones humanas.

La educación es entonces una responsabilidad y una función que no es exclusiva de los docentes sino, además, de los padres de familia, familiares y el entorno social y cultural, pues todos, directa o indirectamente, constituyen ese entorno social, cultural y pedagógico en el que tiene lugar el conocimiento y aprendizaje humano.

En el proceso de formación no solamente se deben contemplar las necesidades personales, sino que también se ha de tener presente las condiciones sociales en las que tiene lugar la reunión y el encuentro entre el maestro y el estudiante alrededor del conocimiento y del aprendizaje humano, entonces se requiere el fortalecimiento institucional del centro educativo, que a su vez redunde en un mayor acompañamiento y guía de la institución con las familias, para que éstas, a su vez, estén mejor preparadas y dispuestas a brindar acompañamiento en el proceso de educativo de sus hijos.

Se pueden diseñar acciones formativas orientadas a la evaluación, propiciando de este modo el desarrollo de la potencial capacitación en formas y estrategias evaluativas, que coadyuven al fortalecimiento institucional y la relación con la comunidad educativa, en la que los padres, como parte por extensión de la evaluación, reactiven el propio proceso formativo y ganen mayor autonomía académica con la que a su vez apoyen a sus hijos en dicho proceso, gestionando las relaciones con los docentes y la institución.

En efecto, la realización, plenitud y el descubrimiento del sentido de vida sólo son posibles en la simbiosis de la familia, de la sociedad y del Estado. Sin embargo, la educación, no obstante ser un proceso multidireccional mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar, bien puede ser, como en efecto lo ha sido, instrumentalizada como forma de colonización y dominación, para lo que la evaluación ha servido como dispositivo de clasificación y exclusión.

Latinoamérica, y específicamente Colombia no ha sido ajena a ello, ha predominado un marcado de procesos de lo que se podría llamar de subordinación histórica que produjo en todos los campos de la historia un proceso de acentuación de las diferencias con los países civilizados, y la educación fue uno de los espacios sociales en los que tuvo mayor incidencia la dominación colonial, adoptando para la realización de este proceso, los dispositivos de control de la conducta y la cultura.

En este contexto, en los modelos pedagógicos nacionales y tradicionales predominaron las posturas epistemológicas, políticas y éticas concebidas en conexión con un paradigma social excluyente, con el cual se subsumieron y cooptaron los intentos de significación de diferentes lógicas, saberes, prácticas y modos distintos y diversos de pensar, actuar y vivir; y el cómo evaluarlos estuvo subsumido al control de la memoria de “lo que se debe saber”.

Es en este sentido que la educación colombiana, con la necesidad de reconocerse como multicultural y con el imperativo de adoptar nuevas interpretaciones de su propia realidad, las cuales permitan superar el conflicto social y armado y construir un nuevo orden social; debe adoptar también, en la educación, una lógica de diálogo en los saberes que a su vez, implica reconocer la evaluación como parte integral de ese diálogo, de ese reconocimiento y posibilitadora de las nuevas interpretaciones necesarias para la deconstrucción de las formas coloniales de sujeción.

Se requiere entonces una nueva concepción de la educación, y junto con ella de un nuevo modelo de evaluación educativa. Una en la que se conciba la educación como un factor de materialización de las necesarias articulaciones sociales que a su vez contribuyan a la realización de un orden social ideal con una autentica emancipación y plenitud de la sociedad y de los individuos.

A partir de los postulados de la educación, y desde una perspectiva hermenéutica y de comprensión de la experiencia del sentido y la verdad, es necesario sentar las bases de nuevos paradigmas con los cuales, diferentes comunidades, con lógicas, saberes, prácticas y modos distintos y diversos de pensar, actuar y vivir, en su comprensión de sí involucren su propio momento de proyección anticipativa de una cierta totalidad de significación por referencia a la cual y a partir de la cual lo comprendido se haga accesible en su sentido. Tal es el sentido de la reconciliación nacional y de la construcción de un periodo de postconflicto en el que se haga realidad una sociedad justa e incluyente.

Bibliografía

Álvarez Méndez, Juan Manuel. *Evaluar para conocer, examinar para excluir* P. 11 – 40.

Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones MORATA, S. L. P. 11 – 40.

Aquino. T. (2008). *El Maestro, cuestiones disputadas sobre La Verdad, c. 11 Suma Teológica I c. 117*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Católica Sede Sapientiae.

Cerletti, A. (2012). *La evaluación en Filosofía: aspectos didácticos y políticos*. *Educación en Revista*, (46), 53-68. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000400005&lang=pt

Cortina, A. (2000). *Presentación. El sentido de las profesiones, en: 10 palabras clave en ética de las profesiones*. Navarra: Verbo Divino, pp. 13-28.

Cortina, A. y Conill, J. (2009). *La responsabilidad ética de la sociedad civil* [en línea]. Valencia: Universidad de Valencia [citado 21 noviembre, 2018]. Recuperado de: <http://www.publicacionescajamar.es/pdf/publicaciones-periodicas/mediterraneo-economico/26/26-684.pdf>

Dewey, J. (2004) *Democracia y educación*. Madrid: Morata

Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). *El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 41-61. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art03.pdf>

Gómez, M. (2003). *Introducción a la didáctica de la Filosofía*. Pereira: Ed Papiro.

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata.

Hoyos, G. (1998). *Filosofía latinoamericana como uso ético de la razón práctica*. En: *Isegoría 19*. P. 79 – 96

Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa y la formación del profesorado*. En: *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Grao.

Klimovsky, G. *Las desventuras del conocimiento científico*. Buenos Aires: A-Z.

Malbrán, M. y Villar, C. (2002). *La evaluación del potencial de aprendizaje: un procedimiento*. *Orientación y sociedad*. vol. 3, P. 141-148. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-88932002000100009&lang=pt

Montaigne, M. (2008). *Dos ensayos sobre la educación*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Gemma, A. (2008). *Principios teóricos para la evaluación del documento filosófico*. *Investigación bibliotecológica*, 22(45), 41-62. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2008000200003&lang=pt

Platón. (1985). *Diálogos I, Apología, Critón, Eutifrón, Ion, Lisis, Cármides, Hippias Menor, Hippias Mayor, Laques, Protágoras*. Trad. Calonge, J., Lledó, E. y García, C. Madrid: Editorial Gredos, S. A.

Platón. 1982. *Protágoras 310b-319^a*. En Diálogos I, Apología, Critón, Eutifrón, Ion, Lisis, Cármenes, Hipias Menor, Hipias Mayor, Laques, Protágoras, Platón. (Calonge, J; Lledó, E; García, C). Madrid: Editorial Gredos.

Ponchek, T. (2016). *To Collaborate or Not to Collaborate? A Study of the Value of Innovation from a Sectoral Perspective*. Journal of the Knowledge Economy. March 2016, Volume 7, Issue 1, pp 43–79 <https://link.springer.com/article/10.1007/s13132-015-0290-3>