
APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN AUTÉNTICA

Experiencias y perspectivas de aplicación

Editores Académicos:
Fidel Antonio Cárdenas Salgado
Luz Helena Pastrana Armírola

UNIVERSIDAD DE
LA SALLE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA
2016

Herrera Torres, Norha Elena
Aprendizaje y evaluación auténtica : experiencias y perspectivas de aplicación / Norha Elena Herrera Torres. --
Edición Fidel Antonio Cárdenas Salgado, Luz Helena Pastrana Armírola. -- Bogotá : Universidad de la Salle, 2016.
152 páginas ; 17 x 24 cm.
Incluye índice de contenido.
ISBN 978-958-8939-98-8
I. Evaluación educativa 2. Investigación educativa 3. Aprendizaje 4. Prácticas de la enseñanza I. Cárdenas Salgado,
Fidel Antonio, editor II. Pastrana Armírola, Luz Helena, editora III. Tít.
371.26 cd 21 ed.
A1552483

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN AUTÉNTICA

Experiencias y perspectivas de aplicación

© 2016
Primera edición, octubre de 2016

Pedro Nel Zapara Castañeda
Fidel Antonio Cárdenas Salgado
Luz Helena Pastrana Armírola
Katerine Infante Ospina
Óscar Andrés Rojas Pineda
Olga Lucía Toro Anzola
Gina Paola Camacho Ventura
Jorge Ricardo Cortés Roncancio
Alexandra Franco Vargas
Carolina Franco Vargas
Carmenza Bernal Soriano
Jhon Jairo González Orozco
Cecilia Bustamante
Mery Clementina García Betancur

Norha Elena Herrera Torres
Sandy Yubely Ortiz Urquijo
Maryouri Castillo Moreno
Lizeth Hernández Gaitán
Ana Isabel Rivera Lugo
Lucila Fuentes
Leonardo Ramírez
Diana Rozo
Diana Marcela Aux Bello
María Alejandra Cerón Achicano
Nancy Juliet Pineda Rojas
Claudia Patricia Chaparro
Gloria González Mongua
Andrea Restrepo Castillo

Editores Académicos
Fidel Antonio Cárdenas Salgado
Luz Helena Pastrana Armírola

Coordinación editorial
Fernando Vásquez Rodríguez

Corrección de Estilo
María Angélica Ospina

Ilustración Carátula
Gerard Dubois

Diagramación
Nancy Patricia Cortés Cortés

ISBN papel: 978-958-8939-98-8
ISBN digital: 978-958-8939-99-5

Impresión:
Editorial Kimpres S.A.S.
PBX: 413 6884
Bogotá, D.C., Octubre 2016

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra -incluido el diseño tipográfico y de portada- sea cual fuere el medio, mecánico o electrónico, sin el consentimiento por escrito del autor o el editor.

CONTENIDO

• 7 •

Presentación

Pedro Nel Zapata Castañeda

• 11 •

Capítulo I

**El aprendizaje por investigación y la evaluación auténtica:
dos escenarios de formación complementarios**

Fidel Antonio Cárdenas Salgado, Luz Helena Pastrana Armírola

• 33 •

**La virtud de la medida en el maestro como componente esencial
para el desarrollo del aprendizaje social y emocional**

Katerine Infante Ospina, Óscar Andrés Rojas Pineda

• 41 •

El aprendizaje mediado: una intención con trascendencia

Olga Lucía Toro Anzola, Gina Paola Camacho Ventura

• 61 •

El debate escolar: aprender a argumentar

Jorge Ricardo Cortés Roncancio, Alexandra Franco Vargas, Carolina Franco Vargas

• 73 •

**Dificultades en el aprendizaje e implicaciones
para la enseñanza de la química**

Carmenza Bernal Soriano, Jhon Jairo González Orozco

• 85 •

**El aprendizaje de la escritura a partir de la producción
de textos narrativos**

*Cecilia Bustamante, Mery Clementina García Betancur, Norha Elena Herrera Torres,
Sandy Yubely Ortiz Urquijo*

• 95 •

Capítulo 2

**Reflexiones sobre la evaluación auténtica en relación
con la competencia escritural en inglés**

Maryouri Castillo Moreno, Lizeth Hernández Gaitán, Ana Isabel Rivera Lugo

• 105 •

**Prácticas evaluativas de la lectura y su incidencia
en el placer de leer**

Lucila Fuentes, Leonardo Ramírez, Diana Rozo

• 123 •

Capítulo 3

**Sobre la importancia de desarrollar habilidades
investigativas a temprana edad**

*Diana Marcela Aux Bello, María Alejandra Cerón Achicanoy,
Nancy Juliet Pineda Rojas*

• 139 •

**Reflexiones sobre la investigación fenomenográfica
y su relación con los enfoques de enseñanza y aprendizaje
del idioma inglés**

Claudia Patricia Chaparro, Gloria González Mongua, Andrea Restrepo Castillo

Presentación

Las reflexiones sobre el aprendizaje humano no son una cuestión de moda en el campo educativo. No obstante, sorprende encontrar un gran número de publicaciones sobre experiencias educativas, aunque en ellas, precisamente, falta una reflexión profunda sobre la concepción de aprendizaje que las sustenta. Es probable que lo anterior se deba a una cierta actitud desfavorable de los investigadores y el profesorado hacia el tema por considerarlo *psicologista*, pero se olvida que el principal objetivo de cualquier experiencia educativa es esencialmente el logro de algún tipo de aprendizaje bien sea de actitudes y valores, bien de habilidades, competencias y conocimientos, entre otros.

Si se acepta que el aprendizaje implica considerar las múltiples variables que intervienen en el proceso educativo —respecto al profesor, el estudiante y el contenido de la enseñanza—, es necesario aceptar que se trata de un proceso con diversas *rutas*, lo que equivale a decir que no hay una única vía para aprender y para enseñar. La diversidad de estrategias es deseable para atender las diferencias individuales de los estudiantes. No se trata entonces de buscar *la estrategia ideal* que resuelva los problemas del aprendizaje de todos los estudiantes y *un modelo de profesor* que se deba seguir y a partir del cual deban ajustarse todos los procedimientos en el aula de clase. Por el contrario, dadas las múltiples variables que allí intervienen, se requiere de un maestro que sea capaz de identificarlas, valorarlas y, en lo posible, controlarlas para alcanzar los objetivos propuestos.

Al respecto, habría que señalar algunas diferencias entre los profesores expertos y los novatos. Una de las más notorias radica, precisamente, en que los primeros se preocupan más por los niveles de aprendizaje que alcanzan los

estudiantes durante las sesiones de clase, mientras que los segundos se preocupan más por su actuación y sus estrategias en el aula, sin percibir, en muchas ocasiones, si los estudiantes alcanzan los niveles de aprendizaje esperados.

En tal sentido, este libro, que hoy se presenta ante la comunidad académica, constituye un intento sistemático por convertir el aprendizaje en un tema central de reflexión en la actividad educativa. Se trata de una serie de trabajos en donde las recientes perspectivas sobre el aprendizaje mediado y la evaluación auténtica les dan sentido a nuevas experiencias educativas en el contexto escolar. Bajo este enfoque, los profesores Fidel Cárdenas y Luz Helena Pastrana nos enseñan este intento por integrar los avances en el campo del aprendizaje por investigación y la denominada evaluación auténtica.

Ya desde los años sesenta del siglo pasado, los enfoques sobre aprendizaje basado en problemas (ABP), la resolución de problemas, la enseñanza problemática y el aprendizaje por investigación tenían un origen y unos principios relativamente comunes, los cuales hacían énfasis en que el estudiante podía aprender siguiendo los modos de actuación de quienes producían conocimiento. De igual manera, la tradición de los estudios sobre la evaluación del aprendizaje, desde la década de 1930, contribuyó a la configuración de un campo de investigación propio que, en la actualidad, avanza hacia nuevas conceptualizaciones y metodologías de la evaluación y que los autores de esta publicación recogen desde la perspectiva de la evaluación auténtica.

En relación con las temáticas exploradas en la obra, se resalta la preocupación por el aprendizaje de una segunda lengua. Al respecto, Maryouri Castillo Moreno, Lizeth Hernández Gaitán y Ana Isabel Rivera Lugo presentan una experiencia en la que se pretende el desarrollo de la competencia escritural en inglés a partir de la evaluación auténtica. De igual manera, Claudia Patricia Chaparro, Gloria González Mongua y Andrea Restrepo Castillo presentan su reflexión sobre la fenomenografía como metodología de investigación en relación con los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Por otra parte, Olga Lucía Toro Anzola y Gina Paola Camacho Ventura exponen su estudio acerca del aprendizaje mediado y su incidencia en la activación de las categorías funcionales cognitivas en el área de inglés. La investigación se basó en referentes conceptuales como las etapas de desarrollo cognitivo propuestas por Piaget, las habilidades comunicativas necesarias para el aprendizaje de un idioma y la teoría de la modificabilidad cognitiva de Reuven Feuerstein.

Presentación

En el marco de las habilidades investigativas, se destaca el trabajo de Diana Marcela Aux Bello, María Alejandra Cerón Achicanoy y Nancy Juliet Pineda Rojas, cuyo objetivo es el desarrollo de las habilidades interpretativa, argumentativa y propositiva en el área de ciencias naturales mediante la estrategia de la resolución de problemas. En este mismo ámbito, Jorge Ricardo Cortés Roncancio, Alexandra Franco Vargas y Carolina Franco Vargas exponen su experiencia con la implementación del debate escolar como género discursivo, con el objetivo de potenciar el proceso de aprendizaje y la evaluación auténtica de la argumentación oral.

En cuanto al aprendizaje del español como lengua materna, el trabajo de Cecilia Bustamante, Mery García, Norha Herrera y Sandy Ortiz nos ilustra sobre el aprendizaje de la competencia escritural a partir de la utilización del texto narrativo y diversas estrategias como la interacción, la toma de conciencia de la audiencia, la planificación del texto, la lectura en voz alta, la revisión del texto y el apoyo. Así mismo, en el campo de la lectura, el trabajo realizado por Lucila Fuentes, Leonardo Ramírez y Diana Rozo presenta los resultados de un estudio sobre la incidencia de las prácticas evaluativas en el *placer de leer* y, con base en los postulados de la evaluación auténtica, se sugiere esta como tarea prioritaria en la construcción de proyectos de vida.

Por otra parte, en la obra también se incluyen algunas experiencias educativas relacionadas con el aprendizaje social y emocional. Al respecto, Katerine Infante Ospina y Óscar Andrés Rojas Pineda nos hablan sobre su investigación acerca de la relación entre el aprendizaje social y emocional de los estudiantes con algunas de las virtudes del maestro. La tesis que les sirve a estos autores como punto de partida afirma que “(...) para que exista un aprendizaje social y emocional en los niños y niñas, el maestro debe poseer ciertas virtudes”, una de las cuales es la medida.

Respecto al aprendizaje de las ciencias naturales, el trabajo adelantado por Carmenza Bernal Soriano y Jhon Jairo González Orozco tuvo como objetivo identificar las principales dificultades en el aprendizaje de conceptos químicos relacionados con las disoluciones. El estudio tuvo como principal referente conceptual la teoría propuesta por Kempa (1991). Tales dificultades se evaluaron a través de un diseño mixto de tipo descriptivo, con la aplicación de instrumentos como la recopilación documental, el interrogatorio y las evaluaciones escritas y orales.

Otro aspecto importante para destacar en esta publicación es el hecho de que las experiencias investigativas se adelantaron con niños en nivel de educación primario, lo que plantea una revisión de las clásicas teorías del aprendizaje por descubrimiento inductivo propuestas en los años cincuenta del siglo pasado por autores como J. Bruner. Adicionalmente, aunque se puedan aceptar diversos planteamientos sobre el desarrollo cognitivo de los niños, también habría que aceptar que ellos están transformando sus maneras de interactuar con el mundo y sus experiencias de aprendizaje como consecuencia de la influencia de los medios de comunicación y los medios interactivos, lo que supone la necesidad de revisar el papel de la educación y, más específicamente, las formas de comunicación y de aprendizaje en el aula.

Con todo lo anterior, este libro es, sin duda, una oportunidad para reflexionar sobre uno de los aspectos más importantes de la actividad educativa como lo es el aprendizaje humano. Sea pues esta una invitación a descubrir en sus páginas nuevas miradas y horizontes para enriquecer la labor docente.

Pedro Nel Zapata Castañeda

Capítulo I

EL APRENDIZAJE POR INVESTIGACIÓN Y LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA: DOS ESCENARIOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIOS

Fidel Antonio Cárdenas Salgado¹
Luz Helena Pastrana Armírola²

INTRODUCCIÓN

Podemos señalar que, del mismo modo que se ha escrito acerca del aprendizaje, mucho se ha escrito sobre la evaluación, su introducción y asentamiento en el contexto educativo formal, hasta ser considerada hoy como uno de los cinco elementos esenciales de toda experiencia educativa formal (Novak, 1998). Sin abandonar toda la tradición escrita y oral sobre el tema del presente capítulo y a diferencia de lo que podría esperarse, no se aborda el aprendizaje ni la evaluación en sus concepciones tradicionales. A cambio, como complemento, se procura abordar los procesos de formación de docentes investigadores bajo la perspectiva de *aprender haciendo o del aprendizaje por investigación*, por

¹ Licenciado en Educación con Estudios Principales en Química, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Máster en Enseñanza de Ciencias y Matemáticas, Universidad Estatal de Campinas, Brasil. PhD. Química Strathclyde University, Glasgow, Reino Unido. Profesor de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: fcardenas@unisalle.edu.co

² Licenciada en Educación, Filosofía y Letras. Universidad Santo Tomás, Bogotá. Magíster en Docencia. Universidad De La Salle, Bogotá. Magíster en Evaluación Educativa. Universidad Santo Tomás, Bogotá. Profesora de cátedra de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle y Coordinadora Académica, Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. lpastrana@unisalle.edu.co

una parte, y por otra, postular algunas relaciones entre estos procesos de formación adelantados bajo la perspectiva de la evaluación auténtica, ilustrando hasta dónde ha sido posible establecerlas en la experiencia vivida durante dos años en el acompañamiento de diez proyectos de investigación del macroproyecto “Aprendizaje y evaluación auténtica” en la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, realizado a 24 docentes, en su mayoría de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá y que se desempeñan en diferentes áreas y niveles de la educación básica.

En procura de alcanzar esta meta, el artículo se encuentra estructurado alrededor de tres ideas fuerza: la primera tiene que ver con la relación entre la evaluación auténtica y el aprendizaje por investigación; la segunda está planteada en la relación que se establece entre la formación de profesores investigadores con el aprendizaje por investigación y la evaluación auténtica; la tercera plantea algunas de las relaciones posibles, con sus respectivas ilustraciones, entre la investigación y la evaluación auténtica a la luz de la experiencia vivida. Ya ustedes pueden intuir que, desde luego, las dos primeras ideas tienen un abordaje teórico fundamentado, mientras que la tercera tiene una perspectiva de reflexión y, eventualmente, de aplicación de lo dicho en los dos primeros apartados desde la reflexión sobre la práctica.

SOBRE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA: SUS ALCANCES Y LIMITACIONES

En el desarrollo de este apartado es conveniente comenzar con el significado de la expresión evaluación auténtica y, para hacerlo, tal vez sea necesario partir de una pregunta: ¿por qué hablar de evaluación auténtica?, ¿acaso la tradicional no lo ha sido? Precisamente, la búsqueda de un significado cada vez más auténtico, en el sentido de real, útil y funcional en el proceso de formación del ser humano, para el término tradicional o, lo que es lo mismo, para la expresión evaluación tradicional, ha sido quizá el continuo acicate que ha llevado a teóricos e investigadores de este elemento de la educación a escribir tanto acerca de ella y a postular en la actualidad la evaluación auténtica o evaluación centrada en el aprendizaje (Carless, 2007; Norton, 2009).

Entre los antecedentes más recientes de esta forma de evaluación vale la pena considerar el proyecto Learning Oriented Assessment Project (LOAP) y sus

fundamentos teóricos, adelantado en la Universidad de Hong Kong (Carless, 2007 y 2009). Si bien en su traducción literal la expresión *learning oriented assessment* podría traducirse como “evaluación orientada al aprendizaje” —como lo ha tomado la corriente española (Padilla y Gil, 2008) —, en otros contextos se ha preferido llamarla “evaluación auténtica” (Norton, 2009).

Al amparo de cualquiera de las dos formas de nominación anteriores, que en el presente contexto se usan como sinónimos, la evaluación es considerada como aquella actividad que, realizada de una forma sistemática y concertada con quien aprende o se forma, conduce a aprendizajes más eficientes y, aun mejor, para el caso de la formación de docentes investigadores, a entregar a la sociedad maestros capaces de hacer investigación educativa y socializar sus resultados. De esta manera, se busca que quienes han pasado por un proceso de formación investigativa —como es el caso de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle—, más allá de la terminación de un trabajo de grado o de una tesis, puedan realmente continuar ejerciendo el oficio de investigadores de manera independiente y autónoma. Esto lo corrobora uno de los estudiantes participantes en el macroproyecto: “*No solo hemos aprendido herramientas sino hemos crecido en la escritura, en la planeación y hemos madurado como personas y maestros. Ahora sabemos que debemos seguir aprendiendo*”.

En busca de un mayor grado de discriminación para conceptualizar la evaluación auténtica es pertinente traer al escenario algunas ideas tomadas de Carless (2007) y del Proyecto LOAP (Learning Oriented Assessment Project). Carless, (2009). En general, independientemente del objetivo que cumpla la evaluación en el aula —formar, calificar o ambos—, es claro que ha de ser un proceso de reflexión permanente que comprometa a quien aprende y a quien enseña. Mediante este proceso y la concertación, los dos se hacen conscientes de sus metas, mientras quien enseña guía y orienta a quien aprende hacia el logro de los objetivos propios de la educación, expresados usualmente en términos de cultura, de formación y de un saber y un saber hacer uso de aquello que se aprende.

Para alcanzar este propósito, se requiere que dicha actividad vaya más allá de la calificación y la certificación, más allá de la producción de una nota para emitir un juicio de aprobado o no aprobado. En el contexto de la literatura mencionada, la evaluación auténtica se ha de realizar basada en tres preguntas orientadoras que se ha de plantear cada docente, cada comité curricular o

cada institución: “Qué se quiere que”, “Cómo se sabe que...” y “Qué actividades se deben diseñar para...”. La primera está relacionada con todo lo que el docente, el comité o la institución quieren que sus estudiantes sean, sepan y sepan hacer al final de su curso, semestre o carrera y que no lo saben hacer al comienzo. La segunda hace referencia al proceso de reflexión que ha de acompañar las actuaciones del docente en el aula para asegurarse de que sus estudiantes están yendo hacia las metas que se quieren alcanzar en un contexto particular; esto es, con la evaluación y el uso de sus resultados. Finalmente, la tercera pregunta está centrada en las actividades o tareas que el docente o los docentes deben diseñar para que, a medida que sean realizadas por los estudiantes, se progrese en el camino de alcanzar los objetivos que se ha propuesto cumplir al final del curso, del semestre, del año o de la carrera.

Respecto a la relación entre estas tres preguntas, es pertinente notar que, en primer lugar, la evaluación determina en gran medida lo que el estudiante aprende, la forma como lo hace e incluso, en muchos casos, lo que el docente enseña; en segundo lugar, que el docente ve y proyecta la evaluación en función de sus objetivos, en función de aquello que él quiere lograr con sus estudiantes, mientras que estos la ven en función de una meta a corto plazo: aprobar el curso o el semestre o culminar su carrera. Así, con pocas excepciones, la mirada del docente no coincide con la mirada del estudiante y ambos terminan persiguiendo metas diferentes: lo que el maestro quiere no es lo que el alumno busca, las actividades de evaluación que el docente realiza no siempre están encaminadas a lograr lo que aquél quiere, por lo que la evaluación no apoya el aprendizaje que se procura. Es entonces cuando se escuchan de parte de algunos estudiantes expresiones como “*Profe, usted nos dijo que ese tema no entraría en la evaluación y nos puso n preguntas acerca del mismo*” o “*Eso tan fácil no pensé que lo iba a preguntar en el examen, profe*”, entre otras.

Cuando la evaluación no mantiene a los estudiantes ligados a un proceso continuo de trabajo y reflexión acerca de lo que se debe ser, aprender y aprender a hacer, ni las actividades de evaluación —mejor sería decir las pruebas o exámenes— se constituyen en actividades de aprendizaje, se puede decir que las tres preguntas anteriormente planteadas no están alineadas. He aquí el propósito fundamental de la evaluación auténtica: centrar la mirada del docente y del estudiante en alcanzar objetivos comunes, lo que el docente quiere que aprenda y aprenda a hacer. Por ello, la evaluación es una actividad más de aprendizaje, un medio para aprender y un medio para mejorar la

docencia (Biggs, 1996 y 1999; Biggs y Collis, 1982; Biggs y Tang, 2007 y 2009; Boud y Falchikov, 2006; Cárdenas Salgado, 2012; Rust, 2002).

Las actividades de evaluación deben ser diseñadas de tal manera que estimulen y fundamenten prácticas eficientes de aprendizaje alrededor de metas claras previamente establecidas y conocidas ampliamente tanto por los docentes como por los estudiantes, de modo que se comprometa activamente a estos últimos para abordar con criterio y calidad su propio desempeño y el de sus compañeros. El análisis del camino recorrido y por recorrer hacia las metas trazadas debe ser oportuno y con perspectiva de futuro a fin de fundamentar el aprendizaje presente, inmediato y posterior de los estudiantes, teniendo que ser continuo y fundamentado en el diálogo claro y transparente entre docentes y alumnos.

Desde luego, lo anterior solo se logra a partir de la preparación y selección por parte del docente de excelentes tareas de evaluación basadas, entre otros aspectos, en los atributos de la evaluación ya mencionados y entendidas como aquellas que vinculan a los estudiantes activamente y con el compromiso de construir su propio significado para la experiencia vivida al realizarlas, así como fundamentadas en el diálogo sistemático, claro y oportuno con los estudiantes a fin de estimular en ellos el desarrollo de habilidades de pensamiento superior. Dicho de otra manera, se logra a partir de tareas de evaluación que estén alineadas con tales principios y con la estructura curricular a través de la cual avanzan los aprendices.

En relación con las limitaciones asociadas a una práctica de la evaluación auténtica, podría decirse que las principales emergen justamente de los atributos mencionados y de su realización incrustada en los ambientes educativos colombianos. En primer lugar, no siempre diseñar una buena actividad de evaluación es fácil y factible máxime cuando la cultura de la evaluación e incluso la normatividad institucional para su realización, en la mayoría de los casos, está hecha básicamente para una evaluación y seguimiento del aprendizaje de los estudiantes a partir de pruebas escritas; es cierto que este tipo de pruebas deja evidencias que pueden ser útiles en caso de reclamos, pero también es cierto que son muy limitadas en cuanto a su validez y confiabilidad, particularmente cuando en la cotidianidad no siempre se procede sobre pruebas estandarizadas. En segundo lugar, no en todo momento los estudiantes están dispuestos a abordar con criterio y calidad su propio desempeño y el de sus

compañeros; esto sin mencionar la tarea actual que tienen los docentes de generar en sus estudiantes cierta vocación de aprendizaje y de estimular el trabajo colectivo. En tercer lugar, hay cada vez menos oportunidades para que los docentes hablen con sus estudiantes, debido a la excesiva confianza que se ha venido depositando en las tecnologías de la información y la comunicación, así como a los escasos espacios físicos y temporales existentes en las instituciones para conversar sobre su aprendizaje y su grado de logro frente al aprendizaje pasado, presente y futuro; es precisamente en este diálogo permanente donde se genera verdaderamente una oportunidad de evaluar con perspectiva de aprendizaje. Y, finalmente, algo que seguramente ya ronda en la mente de los lectores: el tiempo; ¿con qué tiempo se cuenta cuando se tiene que atender un número tan alto de estudiantes y otros menesteres propios de la vida institucional? Sí, es preciso aceptar que esta modalidad de evaluación requiere mayor compromiso y dedicación por parte del docente y de los estudiantes, pero también es cierto que a largo plazo esta dificultad se supera con creces cuando se alcanza un mayor grado de desarrollo de la capacidad de pensar y de relacionarse con el conocimiento y con el entorno; cuando los estudiantes propenden por un aprendizaje funcional y no solamente por un aprendizaje declarativo, para utilizar las expresiones de autores como Marton y Säljö (1976), Biggs (2009) y Cárdenas Salgado (2012), entre otros.

En contextos asociados a la evaluación auténtica, cualquier esfuerzo que se haga por practicar y perfeccionar el diálogo entre el maestro y sus discípulos es poco comparado con todo lo que se puede lograr a través de él. No en vano el diálogo ocupa el lugar privilegiado en esta evaluación como medio de enseñanza y de aprendizaje y, ante todo, como escenario de formación del sujeto. A manera de ilustración del enorme potencial que ofrece el diálogo en materia de educación, a continuación se describen algunos de sus posibles alcances.

Uno de ellos es el grado de conocimiento y la construcción de confianza entre profesores y estudiantes. Con algún pequeño temor a equivocación es posible afirmar que, en la actualidad, ese grado de conocimiento y confianza mutua entre docente y estudiantes en el aula es muy bajo, particularmente cuando se trata de la evaluación. Pero seguramente existe poco desacuerdo en afirmar que la confianza y el conocimiento mutuo entre los docentes y los estudiantes son fundamentales para la formación de los futuros ciudadanos y para el aprendizaje; es a través del diálogo continuo y sincero como los estu-

diantes conocen más a sus docentes y estos a sus aprendices, y a medida que se alcanza ese conocimiento, crece también el grado de confianza.

Una consecuencia directa de los avances en el conocimiento mutuo y la consolidación de la confianza es la apertura que se da para la resolución de los conflictos que inevitablemente se presentan en la interacción de los seres humanos y que, en el contexto de la cultura académica, se resuelven por la vía de la razón, del diálogo y de la concertación. Si solamente este aspecto de formación se lograra a través de la educación en Colombia, la sociedad del futuro en el país habría ganado mucho; ganaría nada más ni nada menos que buena parte de la formación de una cultura para la resolución de sus conflictos por la vía del diálogo y la concertación que tanto se requiere en la actualidad.

Sin embargo, el conocimiento y la confianza entre el docente y sus estudiantes no solo tienen el alcance mencionado, sino que además, en materia de aprendizaje propiamente dicho, se constituyen en el medio más real y eficaz para establecer los avances del estudiante en el camino de llegar a esas metas preestablecidas, para conocer estilos de aprendizaje, dificultades e intereses mutuos en general, pero ante todo para reorientarlo en ese camino cuando sea necesario, fijando nuevas metas de aprendizaje y de desempeño. El diálogo y la confianza permiten que, en un momento dado, se lleve a cabo la evaluación de los aprendizajes que está alcanzando el estudiante y el nivel en el cual lo está logrando.

Todo lo anterior tan solo es una parte de los logros que se podrían derivar del diálogo y la confianza en materia de mejoramiento de los climas de trabajo, vale decir ambientes de aula. Si toda la información se da y se recibe de primera mano, cada estudiante podría mantenerse continuamente informado acerca de su progreso, de sus debilidades y fortalezas que, en el día a día, su docente va identificando. Por esta razón, el diálogo también ayuda a los estudiantes y a los docentes a conocerse cada vez más como individuos y como ciudadanos.

INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DE INVESTIGADORES

Usualmente, la investigación es entendida como una actividad humana y social tendiente a resolver un problema de manera sistemática, controlada e intencionada siguiendo algunos protocolos propios de quienes han sentado tradición

en ella, aunque sin someterse totalmente a estos. Si bien ha sido descrita de formas distintas por diversos autores, como tal la investigación deja en quien la realiza huellas en su formación que no se borran, como las que genera toda experiencia humana con significado; por el contrario, perfeccionadas continuamente por quienes les dieron en un momento dado ese significado, conducen a la realización de dicha actividad con propiedad y experticia. Gracias a esta experticia y solvencia, los investigadores pueden más tarde compartir de manera didáctica y formativa con sus estudiantes cómo fueron sus primeros pasos en el camino de formarse como productores de conocimiento; es esa experticia y esa competencia la que les ha de permitir ser investigadores formadores de otros, ser didactas de la investigación o formadores de nuevos investigadores, como debería decirse, la investigación es en realidad hoy una estrategia didáctica (Marín y Cárdenas 2011).

¿Qué entender entonces por investigación y por formación? Conceptualizar sobre qué es la investigación quizás no sea lo más complejo o difícil. Existe variada literatura y el “doctor Google” fácilmente saca de apuros en pocos segundos a cualquiera que —como en el caso de quienes escriben este texto— lo requiere: el primer intento de navegar por el buscador en la perspectiva de hallar una concepción de investigación arrojó 1.820.000 resultados en 0,15 segundos. Pero después de enfatizar a los aprendices de investigadores que Google no es para navegar sino para bucear, mal se haría en acoger la primera concepción que allí se encuentre; esto sin mengua, por supuesto, del debido respeto que se ha de tener por cualquier fuente de información, sino más bien por la condición de verificabilidad y espíritu crítico que ha de caracterizar a los investigadores al seleccionar fuentes de información que tengan algún grado de confiabilidad y validez.

Para efectos de esta discusión y solo a modo de ilustración, se ha tomado como punto de partida la conceptualización presentada por el investigador en educación J.W. Creswell (2002). Según este autor, la investigación es un proceso que usualmente comienza con la identificación de un problema o de un acontecimiento que se quiere estudiar, continúa con una revisión de literatura, la declaración del propósito de esta, la recolección de los datos y su posterior análisis e interpretación; el ciclo se cierra con la escritura del reporte final.

Lejos de caer en la tentación de entrar a describir cada uno de los pasos implicados en el proceso mencionado y sin desconocer la importancia que

tiene para un investigador la claridad de este esquema general o plataforma de acción cuyo orden no es necesariamente secuencial y mucho menos lineal, por la naturaleza propia de este escrito y de su contexto es más pertinente orientar su desarrollo hacia aquello que un formador de investigadores requiere para el ejercicio de sus funciones; vale decir, para avanzar cada vez más en el camino de convertirse en un investigador poseedor de una didáctica para la formación de investigadores noveles. Sin embargo, antes de proceder a desarrollar esta parte y para seguir el orden trazado para el documento, conviene ahora decir algo acerca de los procesos de formación de investigadores, qué se entiende por formar un investigador y cómo llevar a cabo este proceso con algún grado de éxito.

Como en el caso de cualquier otro proceso educativo, para lograrlo se pueden seguir varios caminos: uno de ellos es la autoformación, la formación autodidacta de los investigadores; en efecto, los primeros investigadores seguramente se formaron de este modo. Otro camino es el de estudiar y aprender del proceso investigativo a través de los textos de quienes han practicado la investigación a lo largo de su vida y los han escrito como orientaciones para la formación de nuevos investigadores; esta vía ha demostrado ser la menos eficiente para alcanzar una formación real para la investigación, pues muy difícilmente se forman investigadores eficientes a partir de aprobar cursos de cómo hacerla. Por otro lado, está el camino de aprender haciendo, quizás el más eficiente y así mismo el más difícil, el cual ha seleccionado la Maestría en Docencia y al que se dedica más tiempo en este apartado.

En términos muy concretos, formar maestros investigadores ha de entenderse como un proceso mediante el cual un investigador con un poco más de experiencia crea las condiciones para que los interesados desarrollen al máximo sus potencialidades en este ámbito y se genere en ellos vocación de aprendizaje como punto de partida para formarse. En otras palabras, orienta todos sus esfuerzos para lograr que los magísteres en Docencia, una vez terminados sus estudios, se sientan poseedores de los elementos mínimos necesarios para seguir caminando, ahora solos, por los senderos de la producción de conocimiento. Tal como lo expresa un magíster: “He aprendido que debo seguir aprendiendo”.

Así, en la formación de investigadores tiene poca cabida la *pedagogía del usted*, ya que se da prioridad a una *pedagogía del nosotros*. La formación de investigadores

es una tarea que compromete a directores y dirigidos; sin embargo, esta pedagogía mancomunada se irá desvaneciendo en la medida en que el tiempo pase y comenzará a aparecer gradualmente la madurez para la investigación en los nuevos hacedores de conocimiento.

¿Pero de dónde bebe didáctica el formador para formar? En principio, puede pensarse en dos opciones: primero, como ya se mencionó, de los textos de metodología de la investigación que, aunque es el camino preferido por muchos, conlleva el riesgo de caer en una didáctica para la erudición, para el conocimiento erudito, no para el conocimiento funcional (Cárdenas Salgado, 2012). Segundo, acudir a esa literatura solo en el momento en que sea estrictamente necesario, cuando sus dirigidos lo requieran, leerla para aplicarla, para dar de manera inmediata y oportuna el apoyo que sus dirigidos necesitan para vencer sus obstáculos. He aquí el saber sabio, parafraseando a Chavelard, (1998) sobre la didáctica: “Director, suministre ayuda a sus dirigidos cuando estos lo necesiten, cuando lo requieran, no en todo momento, ya que puede generarles dependencia”. Y así lo reconocen los estudiantes cuando afirman que “*al principio vamos de la mano con los tutores y luego sin estar ellos ahí, somos capaces de hacer las cosas*”.

En la vía de procurar una didáctica para la supervisión y formación de investigadores, tal vez sean de utilidad algunas orientaciones planteadas por Norton (2009) cuando habla de las relaciones entre la supervisión y el supervisado en el desarrollo de un proyecto y su disertación. De conformidad con este autor, la ejecución de un proyecto está orientada a la generación de datos primarios, es decir, a obtener datos o resultados propios, de autoría de quien desarrolla el proyecto, mientras que las disertaciones se orientan a generar fuentes o datos secundarios, por lo general en forma de extensos ensayos, estados del arte o monografías. No obstante, tal distinción se sostiene cada vez menos a causa de que en ambos casos se requieren habilidades de manejo de proyecciones, cronogramas concretos, planificación de acciones, uso adecuado del tiempo, seguimiento de procesos y entrega de un producto final terminado en un tiempo específico y acompañado de seguimiento y evaluación.

Nótese que tanto en los proyectos como en las disertaciones aparece un tiempo en el que el estudiante establece los parámetros dentro de los cuales opera para culminar su tarea entregando un producto determinado por agentes o factores externos con ciertos estándares de calidad, extensión y

otras condiciones establecidas previamente, entre ellas una normatividad; en dicho lapso, el estudiante estaría en condiciones óptimas para desarrollar sus intereses en un área disciplinar específica. Así, el rol del supervisor se aleja mucho del rol de maestro para establecer los límites dentro de los cuales el estudiante se debe desempeñar; más bien es un facilitador que construye ciertos niveles de compromiso con el desarrollo de un grupo de habilidades muy propias del quehacer investigativo.

Entonces, la formación de investigadores resulta distinta de la docencia en el sentido de que implica el desarrollo de actividades enmarcadas en un tiempo específico, requiere habilidades de manejo de proyectos y de presentación de uno o varios productos concretos al final, tanto de quien supervisa como de quien es supervisado. Tales habilidades implican de parte del supervisor, entre muchos otros aspectos, saber en qué momento debe dejar solo a su dirigido para que avance por sí mismo; razón por la cual, en la medida en que avanza el proceso formativo, el apoyo del supervisor es menor y disminuye tanto que el investigador en formación termina superando a su director en cuanto al conocimiento acerca del tema y, en particular, en lo que se refiere al objeto de investigación. De este modo, puede decirse que es por ello que el tiempo de dedicación a los supervisados por parte del supervisor decrece a medida que el tiempo pasa.

LA INVESTIGACIÓN: UN ESCENARIO DE EVALUACIÓN AUTÉNTICA

En este último apartado se trata de plantear y analizar algunas relaciones entre la investigación y la evaluación auténtica, además de resaltar aquellos aspectos de la formación investigativa en los cuales los estudiantes necesitaron mayor ayuda, a la luz de los planteamientos teóricos realizados y de la experiencia vivida durante el acompañamiento de la cohorte que trabajó el aprendizaje y la evaluación auténtica.

El apoyo necesario para consolidar el proyecto

Es el proceso de identificación y delimitación del problema alrededor del cual se estructura el proyecto y se constituye en una de las etapas en donde quienes empiezan su formación requieren más intervención por parte del director;

al fin y al cabo, es el comienzo, por una parte, del proyecto y, por otra, del proceso mismo de formación.

Uno de los primeros problemas que se observa es el de “abrir mucho”, querer hacer más de lo que realmente es posible hacer en el tiempo estipulado para la formación, lo cual es característico de quienes se encuentran en este punto de partida pues quieren hacer un proyecto muy amplio alrededor de un problema igualmente amplio. En este punto, la evaluación auténtica comienza a ejercer su función a través del diálogo entre el director y el tesista, un diálogo a partir del cual aquél asesora en la delimitación del problema. Ayuda mucho en ese momento escuchar al tesista, entender lo que él quiere hacer, conocer sus intereses y, por qué no decirlo, conocerlo como persona y reconocerlo como ser humano, escudriñar su pasado, su presente y su futuro, lo cual es básico para desarrollar confianza mutua; esto es, ganar una confianza fundamentada en el reconocimiento y la aceptación mutua de que se inicia una empresa académica conjunta en la cual los dos apuntan en la misma dirección, hacia el logro de un objetivo muy definido: la concepción y el desarrollo de un proyecto que tiene un comienzo hoy y tendrá un final en el tiempo establecido por un calendario académico. Un compromiso tal también puede darse fuera de los ambientes educativos, en cuyo caso normalmente se rige por un contrato laboral y, por tanto, conlleva un determinado reconocimiento económico.

Muchas cosas pueden salir mal en este punto, por ejemplo: que no sean compatibles los estilos de aprendizaje con los estilos de dirección, o bien hay algunos tesistas que son o se creen independientes y aceptan poco las sugerencias del director, o bien otros son tan dependientes que no dan un paso sin la anuencia de quienes tienen la responsabilidad de dirigirlos; que no haya un trabajo continuo y decidido entre dirigido y director, ambos solo se ven cuando la casualidad los reúne; que el tesista no esté convencido de las capacidades y conocimientos de su director, lo que hace que se trabaje sobre la desconfianza.

En este momento de la formación investigativa, el exceso de lectura de autores que hayan trabajado en el tema es un enemigo que acecha a toda hora: cada vez que un tesista que recién comienza su proceso de formación se encuentra con un nuevo autor, este le parece más importante que el anterior y ese grado de importancia crece en la medida que el estudiante se inserta en el enmarañado mundo de perspectivas propuestas para abordar un tema; nuevamente

es el momento de la evaluación auténtica. ¡Recuerde que para leer tiene toda la vida, pero para graduarse tiene un tiempo límite! Recuerde además que la primera investigación no siempre es la más importante ni la mejor para un investigador, pueden ser algunas frases que forman parte del diálogo en esta temprana etapa de la iniciación tanto del proyecto como de la formación. Es importante además tener presente siempre que se trata de un proceso de formación, no de un concurso de investigadores, aunque se tienda a ello; por eso, no todos los informes de tesis en el nivel de maestría llevan resultados publicables de inmediato, a pesar de que sea la perspectiva ideal.

Desde luego, los eventos descritos en los párrafos anteriores que están presentes en una dirección uno a uno, es decir, un tesista con un director, también lo están en los procesos de formación de investigadores desde una perspectiva grupal, solamente que en este último contexto son mucho más complejos y requieren del director una mayor dedicación, sobre todo mientras el grupo evoluciona hacia un grupo productivo.

La interpretación de los resultados y las conclusiones

Si bien en la estructuración del proyecto propiamente dicha los estudiantes, de manera individual o grupal, necesitan mucho apoyo de parte de quien los dirige, existe otro paso en el cual la necesidad de esa asesoría se acentúa: se trata del análisis e interpretación de los resultados y la redacción de las conclusiones. Allí también el director requiere pericia y didáctica para actuar de tal forma que no desaproveche la información recolectada y su interpretación se haga a la luz de los planteamientos teóricos, alineados con los objetivos y con la pregunta guía. Solo así se alcanzan los máximos logros de un trabajo demandante y llevado a cabo con metodología, dedicación y sacrificio.

De particular importancia en esta última etapa del proceso de formación inicial, entre otros, es la depuración de la información que, independientemente de que varía según el tipo de investigación, es sustancial que reúna datos pertinentes y de calidad. En otras palabras, se hace fundamental proceder partiendo de la pregunta objeto de la investigación y de una información clara, completa, comprensible, posible y válida o verificable acerca del problema. No son pocos los casos en los cuales se recoge mucha información durante el proceso, pero que, a la hora de relacionarla con el problema, con los objetivos o con la pregunta, resulta no ser importante ni necesaria o no tiene la suficiente

confiabilidad o validez, bien sea por su procedencia o por los procesos de recolección empleados.

Un poco más adelante y camino al establecimiento de las conclusiones o cierre de la investigación, es pertinente tener en cuenta los aspectos técnicos propios de la presentación de los datos, lo que es particularmente importante cuando se trata de datos cuantitativos que, por lo general y cuando se está en las primeras etapas de la formación como investigador, se reducen al cálculo, la presentación e interpretación de porcentajes. Se trata, por ejemplo, del cuidado que se ha de tener cuando los proyectos incluyen una prueba inicial y otra final, y para cuya valoración y calificación se ha propuesto el uso de niveles o de escalas de intervalo; casi siempre se comete el error de redactar conclusiones o generalizaciones con fundamento solamente en la diferencia global entre los resultados de la prueba final y la prueba inicial. Se dejan así de lado las posibles variaciones que tales generalizaciones sufren cuando el análisis se adelanta teniendo en cuenta que en la primera, por ejemplo, no necesariamente todos los participantes pueden ubicarse en el primer nivel o nivel más bajo, sino que puede haber algunos estudiantes para quienes sus puntajes los ubiquen en el medio o en los niveles superiores.

Es necesario entonces tomar en consideración estas posibilidades con mucho más detalle, puesto que no todos los estudiantes parten del mismo punto ni llegan al nivel esperado de mayor desempeño, algunos pueden solamente progresar de manera parcial y otros quedarse en el nivel donde estaban o incluso descender. El siguiente ejemplo, cuyos datos han sido tomados parcialmente de uno de los trabajos de la cohorte solamente para la competencia propositiva y que se condensan en la Tabla I, sirve para ilustrar y ampliar lo esbozado en los párrafos anteriores.

Como se puede observar, en la parte izquierda de la Tabla I aparecen los resultados correspondientes a la prueba inicial y en la derecha los de la final; a medida que se progresó de izquierda a derecha se muestran, entre otros datos, los correspondientes a la evolución de los estudiantes, identificados con los números de 1 a 33. Variados son los aspectos acerca de los cuales el director puede dialogar con los autores del proyecto en ejercicio de la evaluación orientada al aprendizaje o evaluación auténtica, comenzando por algunos puramente formales y terminando con los relacionados con la redacción de conclusiones, pasando por el significado y la lectura de los porcentajes. En lo

referido a los aspectos formales y más prominentes en la tabla, podría analizarse con los autores, por ejemplo, cuál es sentido de escribir luego de cada número el signo %, cuando en el encabezado de las columnas cuarta, séptima y última se indica el tipo de datos que se encuentran en ellas; en este diálogo se espera que los autores, además de “darse cuenta” de que el signo % es innecesario, aprendan formas técnicas de elaborar gráficas, de numerarlas y de proponer convenciones para su elaboración.

Tabla I. Datos correspondientes a la ubicación de los estudiantes en la prueba inicial y final para la competencia propositiva

Prueba Inicial				Prueba de Final							
Nivel	Estudiantes	Distribución	Porcentaje	Nivel	Descripción	Porcentaje	Estudiantes	Movilidad	Suma	Resultado	Porcentaje
Alto	0	0	0%	Alto	0	0%	2, 6, 9, 12, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 27, 28, 29	2 + 14	6,06% 42,43%	16	48,49%
Medio	11, 15, 25, 26, 33	5	15,15%	Medio 2 personas abajo 1 quedó en medio 2 progresaron a alto	40% 20% 40%	1, 13, 22, 33	1 + 3	3,03% 9,09%	4	12,12%	
Bajo	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32	28	84,84%	Bajo	11 permanecen en bajo 3 pasaron a medio 14 pasaron a alto	39% 10,71% 50%	3, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 14, 17, 26, 30, 31, 32	2 + 11	6,06% 33,33%	13	39,39%
Totales		33	100%	Totales		200%	0	33	100%	33	100%

Fuente: Elaboración propia.

Una mirada más detallada e interpretativa a los porcentajes que aparecen en la tercera columna correspondiente a la prueba final, permite ver cómo el total alcanza un valor de 200%; sin duda, el diálogo con los autores ofrece al director la oportunidad de establecer si ellos han construido o no un significado para el concepto de porcentaje y hasta qué punto lo han logrado correctamente. En caso de que los autores necesiten ayuda para construirlo, es el momento más propicio para que el docente lo haga, les provea las explicaciones necesarias del tema y les solicite que las apliquen en la lectura interpretativa de esos porcentajes.

Una vez se obtenga lo anterior, lo cual no necesariamente implica un proceso secuencial o lineal, el paso siguiente podría ser dialogar con ellos en busca del porqué de ese valor (200%), puesto que significaría el absurdo de que, durante el proyecto, ¡hubo duplicación de los participantes iniciales! Nótese que esta aproximación permite evaluar conocimientos, concertar una nota si se quiere, pero como evaluación es muy distinta —y seguramente lo serán también sus resultados en los estudiantes— a la mera asignación de una nota y quizás una expresión cualitativa como, por ejemplo, “Es que los estudiantes ni siquiera saben qué es un porcentaje”. La asignación concertada de una nota que sin ambages se necesita proviene entonces de la concertación y del juicio profesional del director; sería una evaluación con referencia a criterio antes que con referencia a una norma (Biggs, J.B. 2007).

Agotada la discusión en relación con los aspectos anteriores que usualmente es propia del comienzo del tratamiento de los datos, viene la parte central que es la de la interpretación y el análisis propiamente dicho de los resultados, es la oportunidad que la investigación brinda al investigador de aplicar los conocimientos que tiene o de hacer nuevos aportes al campo de conocimiento donde está ubicada; es el momento en que el autor tiene la posibilidad de “mostrarse como productor de conocimiento”; con un poco de exageración es el momento de demostrar que el autor “amerita el grado”, utilizando una expresión de naturaleza coloquial; es el momento de “hacer hablar los datos y explotar las tablas y las gráficas construidas”. Esto se puede lograr bien sea a partir de los datos o a partir de los —en no pocos casos— extensos marcos teóricos que acompañan a las investigaciones.

Tratando de aplicar lo expuesto en estos últimos párrafos a los datos de la tabla 1, es tiempo de dialogar con los estudiantes acerca de preguntas tan puntuales como las siguientes: cuántos y quiénes fueron los estudiantes que quedaron ubicados en el nivel bajo, en el nivel medio y en el nivel alto. De conformidad con los datos presentados allí, las respuestas a estas preguntas están en la parte izquierda, bajo el encabezado “Prueba inicial”, en la columna “Distribución”.

Nótese que en la columna “Estudiantes” aparecen, para el nivel alto, el número 0, para el nivel medio, los números 11 y 26 en rojo, 15 y 25 en negrilla y el número 33 en azul: son cinco números que representan cinco estudiantes de los 33 participantes en la investigación. Estos números responden a la pregun-

ta de quiénes fueron los estudiantes que quedaron en el nivel medio, que el investigador debe conocer. Debe tenerse en cuenta también que los colores son convenciones para el seguimiento de la movilidad de los participantes durante el desarrollo del curso.

Que el investigador sepa quiénes son esos estudiantes es fundamental, particularmente más adelante cuando una posible conclusión del proyecto requiera de más soporte empírico, por ejemplo, al preguntarse por qué este estudiante descendió, progresó o no avanzó en su puntaje en la prueba final, porque una entrevista con ellos podría ayudarle a producir una mejor —o complementaria— explicación a la de “Es que no toda estrategia didáctica es funcional para todos” u otra explicación que pueda derivarse del marco teórico o de los aportes de otras investigaciones, esto es, de los antecedentes.

Continuando con los comentarios acerca de los datos de la tabla I, en la columna encabezada como “Descripción”, bajo “Prueba final”, se encuentra una lectura de los datos relacionados con los resultados de la prueba inicial en términos del número de estudiantes que progresaron hasta el nivel alto, hasta el nivel medio, que no progresaron o que descendieron de nivel según su desempeño en la prueba final, discriminados por color para identificar quiénes fueron. Desde el punto de vista de la evaluación auténtica, es el momento para dialogar con los autores del proyecto acerca de interrogantes como quiénes fueron los que progresaron, qué relación puede existir entre el desempeño de cada uno de ellos a lo largo del curso y el puntaje final.

Es pertinente recordar que en muchas pruebas está presente el azar, que para algunos estudiantes su fuerte no es la expresión escrita, que no siempre el desempeño en una prueba es el mejor indicador de aprendizaje, etc., pero en el contexto del desarrollo de un proyecto se tiene la oportunidad de que los estudiantes vayan discutiendo con su director la redacción de posibles conclusiones parciales derivadas de descripciones como la mencionada. Una posible redacción para una conclusión parcial podría ser: los resultados de la prueba inicial muestran que 28 estudiantes quedaron ubicados en el nivel bajo, 5 en el nivel medio y no hubo estudiantes que alcanzaran el nivel alto.

El diálogo en este momento entre el director del trabajo y los autores puede orientarse a la búsqueda de explicaciones para las puntuaciones de los cinco estudiantes que se ubicaron en el nivel medio, ellos pudieron haber estudiado

ya los temas objeto de la investigación en otro contexto, ser repitentes, ser autodidactas, provenir de ambientes académicos o simplemente tuvieron suerte en la prueba. Quizá lo más importante de hacer el análisis de los datos de esta prueba al comienzo de la investigación es que orienta en mucho las acciones a seguir en el curso del proyecto; a manera de ejemplo, puede suponerse que el camino a seguir con este grupo hubiera sido diferente si todos los estudiantes hubieran puntuado para el segundo nivel.

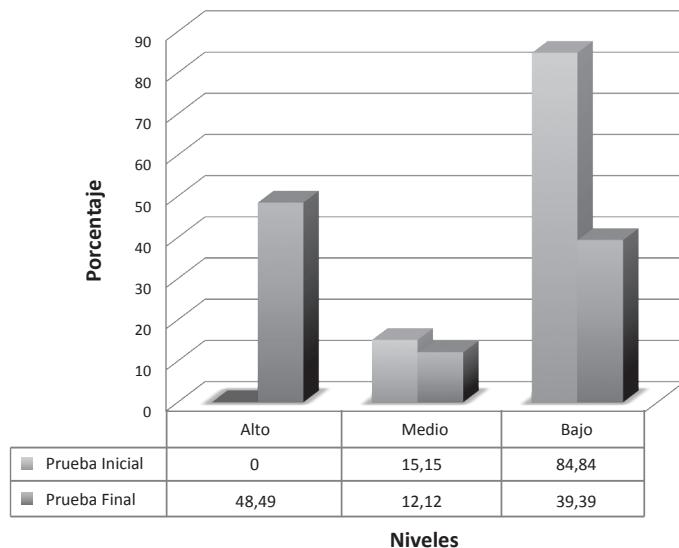
Un paso más en el análisis implica ahora interpretar los datos correspondientes a la prueba final, presentados en la columna “Estudiantes” en la parte derecha de la Tabla I. Por un proceso semejante al seguido para interpretar los datos de la prueba inicial, se llega a la conclusión de que, en el nivel más alto, hay 16 estudiantes, en el nivel medio hay 4 y en el nivel bajo quedaron 13.

A pesar de que desde esta descripción se puede ya hacer la redacción de una conclusión parcial y de que se pueden incluso sacar porcentajes para comparar con los de la prueba inicial, proceduralmente puede no ser conveniente. Por ejemplo, falta ver rigurosamente si los 16 estudiantes que alcanzaron el nivel alto provienen del nivel bajo; al respecto, los datos muestran que no, que los estudiantes identificados en la investigación con los números 15 y el 25 vienen del nivel medio, que solamente 14 progresaron del nivel más bajo al más alto, y que además, en nivel medio, hay cuatro estudiantes de los cuales uno de ellos, el 33, ya estaba en ese nivel, y que de los 13 estudiantes que quedaron en el nivel bajo, once ya estaban allí, y dos, el 11 y el 26, descendieron del nivel medio al bajo. Una vez más, en este caso, para los investigadores emerge la necesidad de explicar por qué estos estudiantes obtuvieron una puntuación menor que en la prueba inicial; podría interpretarse, de manera muy ligera, que su participación en el curso les causó un des-aprendizaje, pero tal vez una mejor respuesta podría encontrarse a partir de una entrevista con uno de ellos y mucho mejor con los dos.

Avanzando con los comentarios de los datos de la tabla I, se puede ver que los valores porcentuales de la última columna (48,49%, 12,12% y 39,39%) se obtienen a partir de la suma de dos valores que se muestran en la columna encabezada con la expresión total porcentual por nivel. El diálogo entre el director y los autores sobre el informe final está centrado ahora en temas como la importancia de todo el proceso descrito y discutido con ellos antes de llegar a este punto como fundamento para entender la dinámica de los 33

estudiantes a lo largo del curso, para redactar las conclusiones finales en las cuales deben reflejarse los respectivos matices ya comentados para evitar así generalizaciones, que si bien se pueden apoyar en la comparación de los resultados globales, no tienen total validez en cuanto a lo que realmente significan. Tales generalizaciones, que podrían tener como asidero además la lectura de gráficas como la figura 1, serían por lo menos incompletas y, sin duda, carentes de toda representación de aquello que realmente sucedió durante el proceso. Quizá lo más grave académicamente podría ser que los autores se gradúen convencidos de que su trabajo ha sido exitoso en un alto grado para todos los participantes de la investigación, cuando a lo sumo ha producido resultados altamente satisfactorios para algunos, satisfactorios para otros e incluso no exitosos para los demás.

Figura 1. Resultados comparativos entre prueba inicial y prueba final para el desempeño de los estudiantes en la competencia propositiva



Fuente: elaboración propia.

De todo lo descrito en los párrafos anteriores, podría decirse, en términos generales, que la investigación acompañada de la evaluación auténtica no solamente es un escenario para la formación de nuevos investigadores, sino también una

estrategia didáctica por excelencia para el aprendizaje significativo de conceptos, para el perfeccionamiento docente y, por extensión, para la formación de ciudadanos autónomos, rigurosos y disciplinados. Son estas algunas de las razones por las cuales en la actualidad tanto se aboga en el ámbito internacional, y más recientemente en el nacional, por la investigación como una de las formas de aprendizaje activo junto con el aprendizaje basado en problemas o en proyectos.

REFERENCIAS

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 1-18.
- Biggs, J. (1999). What the student does: teaching for enhancing learning. *Higher Education Research and Development*, 18 (1), 1-19.
- Biggs, J. y Collis, K. (1982). *Evaluating the quality of learning. The SOLO taxonomy*. New York: Academic Press.
- Biggs, J. y Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Biggs, J. y Tang, C. (2009). *Applying constructive alignment to outcomes-based teaching and learning*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 399-413.
- Cárdenas Salgado, F.A. (2012, julio/diciembre). Del conocimiento declarativo al conocimiento funcional: la necesidad de una transformación didáctica. *Actualidades Pedagógicas*, 60, 193-214.
- Carless, D. (2007, febrero). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovation in Education and Teaching International*, 44 (1), 57-66.
- Carless, D. (2009). Learning-oriented assessment: principles, practice and a project. En L. H. Meyer, S. Davidson, H. Anderson, R. Fletcher, P. M. Johnston y M. Rees (Eds.), *Tertiary Assessment & Higher Education Student Outcomes: Policy, Practice & Research* (pp. 79-90). Wellington, New Zealand: Ako Aotearoa.
- Chavelard, Y. (1998). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber Enseñado. AIQUE.Grupo Editor.
- Creswell, J. D. (2002). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Marín, M. N. y Cárdenas Salgado, F.A. (2011). Valoración de los modelos más usados en la enseñanza de las ciencias basados en la analogía “El alumno como científico”. *Enseñanza de las Ciencias*, 29 (1), 035-046.

- Marton, F. y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology* 46, 4-11.
- Norton, L. (2009). Assessing student learning. En F. Heather, K. Steve y M.A. Stephanie (Eds.), *Handbook for teaching and learning in higher education. Enhancing academic practice* (3a. ed.). New York/London: Routledge.
- Novak, J. D. (1998). *Learning, creating and using knowledge. Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Padilla, C.T. y Gil, F.J. (2008, septiembre/diciembre). La evaluación orientada al aprendizaje en la educación superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 66 (241), 467-486.
- Rust, C. (2002). The impact of assessment on student learning. *Active Learning in Higher Education*, 3 (2), 145-158.

LA VIRTUD DE LA MESURA EN EL MAESTRO COMO COMPONENTE ESENCIAL PARA EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE SOCIAL Y EMOCIONAL

Katerine Infante Ospina¹
Óscar Andrés Rojas Pineda²

*El maestro va poco a poco conociendo a su estudiante;
el aprendiz poco a poco va comprendiendo a su maestro.
Uno y otro son exploradores en eso de descubrir a otro ser humano.*
Fernando Vásquez (2013)

Estas palabras de Vásquez (2013) nos hacen un llamado de atención sobre el compromiso que debe tener el maestro para cautivar a sus estudiantes y despertar el gusto, el placer y la alegría de estar en la escuela, a partir de relaciones afectivas y respetuosas, procurando un acercamiento al aprendizaje desde experiencias vinculares y sociales armónicas que les permitan a los

¹ Normalista Superior con énfasis en Educación Artística de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Pedagogía de la Lúdica de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: kateinfante@yahoo.com

² Licenciado en Educación con especialidad en Estudios Religiosos de la Universidad de La Salle. Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad de La Salle. Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Cooperativa de Colombia. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: oscar_rojasp@yahoo.es

niños formar conceptos positivos sobre sí mismos, sobre sus potencialidades y dificultades, además de expresar sus opiniones y sentimientos, lo que influirá notablemente en el deseo por el conocimiento. Tal como lo expresaba San Juan Bautista de La Salle sobre la necesidad de “ganar los corazones de los alumnos, de ‘tocar’ los corazones” (como se cita en Lauraire, 2006).

El presente capítulo se deriva de la investigación “Relación entre el aprendizaje social y emocional y las virtudes del maestro” (2015) de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, la cual tuvo como objetivo analizar la relación entre el aprendizaje social y emocional de los estudiantes con algunas de las virtudes del maestro y generó la siguiente tesis: para que exista un aprendizaje social y emocional en los niños y niñas el maestro debe poseer ciertas virtudes. Una de ellas es la mesura, la cual se desarrollará en este capítulo a partir de dos momentos: en el primero se hará una caracterización del aprendizaje social y emocional, mientras que en el segundo se abordará la virtud de la mesura en el maestro y su incidencia para desarrollar este tipo de aprendizaje, convirtiéndolo en referente afectivo y emocional de imitación para los niños y niñas.

PRIMER MOMENTO: LA CARACTERIZACIÓN DEL APRENDIZAJE SOCIAL Y EMOCIONAL

Es propicio mencionar que el concepto de aprendizaje social y emocional se toma de la organización Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL, por sus siglas en inglés), según la cual este tipo de aprendizaje se define como la enseñanza sistemática de las competencias sociales y emocionales en el contexto escolar (CASEL, 2013). Es decir, es el proceso mediante el cual los niños adquieren los conocimientos, actitudes y habilidades necesarios para reconocer y manejar sus emociones, demostrar interés y preocupación por los demás, formar buenas relaciones, tomar decisiones responsablemente y manejar los desafíos de manera constructiva.

Las habilidades sociales y emocionales son fundamentales para las interacciones escolares y deben surgir en el contexto de relaciones afectivas y de apoyo desde los maestros, los compañeros y la familia. En este sentido, CASEL (2013) afirma que el desarrollo de las competencias sociales y afectivas permite un aprendizaje interesante y significativo, promoviendo un estado de autocon-

ciencia, conciencia social y habilidades para la toma de decisiones responsables, además de mejorar los ambientes escolares y las actitudes de los estudiantes frente a su propio aprendizaje y sus interacciones con pares y maestros.

Teniendo en cuenta las anteriores afirmaciones, se considera que si bien la escuela debe fomentar variados aprendizajes, uno de los más preponderantes ha de ser el aprendizaje social y emocional porque, como lo manifiestan diversos autores, los niños son seres sociales por naturaleza y dependiendo del tipo de relaciones que se establezcan durante los primeros años se podría dar lugar a la formación de estructuras de autonomía y control de sí mismo o, por el contrario, de inseguridad y pasividad, las cuales estarían relacionadas con daños o problemas a nivel afectivo, emocional y social y son de difícil recuperación.

Como asegura Lantieri (2010), ser competente en el aspecto social y emocional es fundamental no solo para el desarrollo social y emocional, sino también para la salud, el desarrollo de las cuestiones éticas, ciudadanas, el desarrollo de la motivación al éxito y también el aprendizaje académico. Para el desarrollo de este tipo de aprendizaje, CASEL ha identificado cinco grupos de competencias que comprenden lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual: la conciencia de sí mismo, la conciencia social, las habilidades de relación, la autogestión y la toma de decisiones responsables.

La *conciencia de sí mismo* implica “valorar de forma precisa los propios sentimientos, intereses, valores y fuerzas” (Lantieri, 2010, p. 71). Para el desarrollo de esta competencia es necesario generar un ambiente escolar agradable, que les permita a los niños expresar sus emociones sin temores, además de poder controlar sus emociones en los momentos de tensión. También se relaciona con la autoeficacia, es decir, la convicción o motivación que tienen los niños para realizar las actividades escolares.

La *conciencia social* es definida por CASEL (2013) como esa capacidad de poder situarse en el lugar de los demás y lograr empatizar, reconocer y valorar las semejanzas y diferencias personales y las de grupo, así como identificar todos los recursos que lo rodean para tal fin. Se comprende entonces que el maestro debe privilegiar el desarrollo de la empatía que les permita a los niños entender las emociones de los demás y conectarse con ellas, además de fortalecer los valores sociales necesarios para una buena convivencia.

La tercera competencia está vinculada con las *habilidades de relación* y es entendida como la capacidad de establecer y mantener relaciones beneficiosas y satisfactorias, permitiendo una comunicación asertiva y la resolución de conflictos de manera constructiva, según lo refiere Lantieri (2010). Aquí es imprescindible una comunicación asertiva que facilite un diálogo abierto con un lenguaje verbal y corporal educado, fortaleciendo las herramientas para la resolución de conflictos. Esta competencia está directamente relacionada con la de conciencia de sí mismo, debido al control de las emociones y el autodominio.

Por su parte, la *autogestión* se concibe como la capacidad de “regular las emociones propias para lidiar con el estrés y el impulso de control y para perseverar ante los obstáculos; ponerse metas personales y académicas y monitorizar su progresión; expresar adecuadamente las emociones” (Lantieri, 2010, p.71). Aquí se debe propiciar el manejo de las emociones, los impulsos y las conductas en situaciones de tensión, permitiéndoles a los niños expresar sus sentimientos.

Otro aspecto a tener en cuenta es el trabajo por el logro y, en este punto, vale la pena resaltar que el maestro tendrá que garantizar que cada una de las acciones emprendidas en el ejercicio pedagógico sean orientadas con instrucciones y lenguajes claros para que los niños puedan lograr una autorregulación en la realización de las actividades académicas.

La quinta y última competencia del aprendizaje social y emocional se denomina *toma de decisiones* y se entiende como la capacidad que tiene la persona para tomar decisiones constructivas y respetuosas que afectan su comportamiento personal y su forma de interacción con los demás, partiendo de principios como la justicia, la equidad, el respeto, la solidaridad, el bienestar individual y comunitario, realizando un ejercicio de visualización de las consecuencias ante cada opción tomada en situaciones académicas y sociales, según lo referido por CASEL (2013). Por consiguiente, los niños tendrán la posibilidad de reconocer sus motivaciones personales para actuar, previendo los efectos de sus decisiones y asumiendo sus responsabilidades. Por su parte, la misión del maestro será promover la participación de los niños en la vida escolar, fortaleciendo su conciencia para la toma de decisiones, convirtiéndolos en actores propositivos de su propio aprendizaje.

Después de todo lo anterior, cabe afirmar que el desarrollo del aprendizaje social y emocional permite mejorar la capacidad para entender y manejar los

sentimientos, relacionarse con otros, tomar decisiones responsables y resolver eficazmente los conflictos, logrando que los niños se sientan más motivados para aprender y satisfechos con sus relaciones interpersonales.

SEGUNDO MOMENTO: LA VIRTUD DE LA MESURA EN EL MAESTRO

En este apartado, se aborda la virtud de la medida en el desarrollo del aprendizaje social y emocional, convirtiéndolo en referente afectivo y emocional de imitación para los niños y niñas, retomando los postulados de San Juan Bautista de La Salle, para posteriormente identificar la vinculación de esta virtud con dicho aprendizaje.

Para comenzar, se considera necesario aclarar que existen “demasiados conceptos de virtud diferentes e incompatibles, y no puede darse unidad alguna en el concepto, ni en realidad en la historia. Homero, Sófocles, Aristóteles, el Nuevo Testamento, y los pensadores medievales difieren entre sí en muchos aspectos” (MacIntyre, 2001, p. 226). Sin embargo, estos pensadores coinciden al identificar la virtud como cualidad necesaria que permite alcanzar diferentes metas, ya sea para poder desempeñar un papel social (Homero), para dominar lo irracional del ser humano (Aristóteles), o hasta para alcanzar el éxito terrenal y celestial (Santo Tomás).

No obstante, en esta ponencia se emplea el concepto propuesto por Vásquez (2007), quien nos dice que las virtudes son “las cualidades admirables y loables de un carácter; son esas cualidades excelsas que ratifican lo mejor de nuestra condición humana” (p. 259). Desde esta perspectiva, las virtudes surgen del ser mismo de la persona, de su motivación interior para hacer las cosas bien y deben evidenciarse para poder ser aprendidas por otros.

El campo de las virtudes es muy amplio y, tal como lo señalamos al iniciar la ponencia, nos referiremos únicamente a las virtudes relacionadas con el maestro y su quehacer pedagógico. Es por eso que retomamos la propuesta de San Juan Bautista de La Salle (1651-1719) y las virtudes del buen maestro, relacionadas con la formación humana, imagen y dignidad de la actividad docente, no con la intención de reproducir un proyecto que fue válido para el siglo XVIII, sino con el propósito de volver sobre lo que pueda servir de

inspiración para dar respuesta a las necesidades de los niños en este nuevo momento histórico.

En este punto, es necesario resaltar que San Juan Bautista de La Salle pretendía destacar en los educadores sus valores y virtudes, con el propósito de acercarlos más al estudiante y que su labor fuera más significativa. Dentro de su propuesta hizo un llamado a los maestros y les presentó las doce virtudes para ser un buen educador, virtudes que buscaban tener un perfil más humano y profesional del maestro; una de ellas fue la mesura.

Para el tiempo de San Juan Bautista de La Salle, la mesura se vinculaba al auto-dominio de sí mismo, de los movimientos del cuerpo y el uso de las palabras. Y fue considerada de tal envergadura por La Salle que en tres de sus obras hace referencia a la mesura en forma muy detallada; la considera como mucho más que una virtud de dimensión social, es una originalidad, porque cuando un educador quiere formar a los niños en las prácticas del cuidado será desde la mesura, según lo refiere el Hno. Augustine Loes (1998).

Podría afirmarse, entonces, que un maestro que posee la virtud de la mesura se destaca por una conducta moderada en sus actos y palabras, conoce sus límites en el actuar y la forma de manejar las situaciones, tiene conciencia plena de todas sus acciones, convirtiéndolo en testimonio imitable para sus estudiantes. Los maestros son el ejemplo a seguir, por lo tanto, es prioritario que un maestro tenga en cuenta la forma en la que se dirige a los niños porque ellos se apropien de las formas de expresión verbales y gestuales. Desde el aspecto metodológico, el uso mesurado y reglamentado de la palabra garantiza en un grupo el orden, la disciplina, la escucha y el respeto mutuo, como lo refieren los Hnos. Lauraire y Scaglione (1998).

Cuando un maestro es mesurado en su actuar, transforma la escuela en un lugar donde los niños quieren permanecer, porque se sienten seguros y acogidos, respetados y queridos. Es, entonces, labor del maestro construir ambientes propicios que fortalezcan la autonomía, el desarrollo de hábitos, la construcción de aprendizajes, las habilidades para la vida y la conciencia ciudadana, las competencias afectivas, los valores sociales y que contribuyan a que los niños sean más felices.

Un maestro que vive la virtud de la mesura comprende que es modelo para sus estudiantes, porque cada uno de ellos lo visualiza como camino a seguir.

El Hno. Agatón (1785), en su explicación de las doce virtudes del maestro, menciona que la mesura implica:

que en todas partes obremos siempre según los miramientos, las precauciones y consideraciones que reclaman la inocencia de los niños, la flaqueza de su edad, su facilidad en recibir toda clase de impresiones y en imitar el mal recordando que una palabra, un gesto, una sonrisa, una mirada, una nonada en apariencia, les pone en juego la imaginación, suscita en ellos multitud de fantasías, les es abundante manantial de deducciones y hasta decide a veces de sus costumbres para lo venidero. (p. 198)

Cabe afirmar que un maestro con la virtud de la mesura está convocado a controlarse en las ocasiones de tensión, de manera que no se permita nada que no sea correcto. Se entiende, pues, que un maestro enseña a regular desde su propia conducta, de forma que los niños perciban solamente ejemplos imitables y correctos. Se invita a que el maestro actúe teniendo en cuenta sobre todo la consideración que exige la inocencia de los niños, su facilidad en impresionarse y la emotividad contenida en sus experiencias, según lo refiere el Hno. Alfredo Morales (1990). Como la mesura en los pensamientos produce la moderación en las palabras y en las acciones, es importante aprender a pensar bien, es decir, a reflexionar mucho sobre las cosas, así como a juzgar correctamente.

Se falta a la mesura cuando el maestro no se preocupa por dar buen ejemplo, cuando realiza acciones inadecuadas que pueden afligir aunque sea en lo más mínimo a los niños, cohíbiéndoles la expresión de sus emociones y rompiendo los posibles lazos de comunicación, convirtiendo la escuela en un ambiente adverso para el aprendizaje.

A manera de conclusión, se puede afirmar que existe una directa vinculación entre el aprendizaje social y emocional y la virtud de la mesura en el maestro. Porque desde un actuar moderado, discreto, modesto, respetuoso del espacio personal de sus estudiantes, justo en sus juicios y decisiones, el maestro se convierte en ejemplo para el manejo de las emociones, además de crear ambientes propicios para que sus estudiantes formen conceptos positivos sobre sí mismos, sobre sus potencialidades y dificultades, lo que les permitirá expresar sus opiniones y sentimientos, influyendo notablemente en el deseo por conocer.

Finalmente, los invitamos a reflexionar sobre estas palabras de San Juan Bautista de La Salle: “¿Queréis que se aficionen al bien vuestros discípulos? Practicadlo vosotros. Mucho mejor los convenceréis con el ejemplo de un proceder reservado y modesto que con todas las palabras que pudierais decírles” (Valladolid, 2001, p.338).

REFERENCIAS

- Agatón, Hno. Fsc. (1785). *Explicación de las doce virtudes del buen maestro*. Melun: Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, La Salle.
- CASEL (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. Recuperado el 05 de noviembre de 2013 de: <http://static.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a220de4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-casel-guide.pdf>
- Lantieri, L. (2010, 12 de mayo). Las emociones van a la escuela. Recuperado el 04 de noviembre de 2013 de: http://www.lindalantieri.org/documents/NationalGeographicarticleElthroughSEL_Spanish.pdf
- Valladolid, J. (2001). *Obras completas de San Juan Bautista de la Salle*. Madrid: Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, La Salle. Recuperado el 19 de marzo de 2015 de: <http://biblio.lasalle.org/bitstream/001/371/8/07-Meditaciones.pdf>
- Lauraire, L., Hno. Fsc. (2006). *La guía de las escuelas enfoque pedagógico* (Hno. Tomás Muñoz, Fsc., Trad.). Roma: Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, La Salle. (Obra original publicada en 2001).
- Lauraire, L., Hno. Fsc. y Scaglione, S., Hno. Fsc. (1998). Virtudes del maestro. En Hermanos de las Escuelas Cristianas (ed.), *Temas Lasalianos 3* (pp. 318-321). Roma: Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, La Salle.
- Loes, A., Hno. Fsc. (1998). Modestia. En Hermanos de las Escuelas Cristianas (ed.), *Temas Lasalianos 3* (pp. 230-233). Roma: Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, La Salle.
- MacIntyre, A. (2001). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Morales, A., Hno. Fsc. (1990). *Espíritu y vida. El ministerio educativo lasallista* (t. 2). Bogotá: Amigo del Hogar.
- Vásquez, F. (2007). *Educar con maestría*. Bogotá: Unisalle.
- Vásquez, F. (7 de agosto de 2013). Sobre el maestro (II). Recuperado el 08 de octubre de 2013 de: <https://fernandovasquezrodriguez.wordpress.com/2013/08/07/sobre-el-maestro-ii/>

EL APRENDIZAJE MEDIADO: UNA INTENCIÓN CONTRASCENDENCIA

Olga Lucía Toro Anzola¹
Gina Paola Camacho Ventura²

INTRODUCCIÓN

El presente texto se deriva de la tesis de maestría *El aprendizaje mediado en la activación de las categorías funcionales cognitivas en el área de inglés del grado primero del colegio Colsubsidio Chicalá* (Camacho y Toro, 2015), cuyo tema central fue el *aprendizaje mediado* y su incidencia en la activación de las *categorías funcionales cognitivas* en el área de inglés. La investigación se basó en referentes conceptuales como las etapas de desarrollo cognitivo propuestas por Piaget, las habilidades comunicativas necesarias para el aprendizaje de un idioma y la teoría de modificabilidad cognitiva, así como la experiencia de aprendizaje del psicólogo rumano Reuven Feuerstein. Del mismo modo, se consideraron investigaciones previas sobre el aprendizaje mediado que proporcionaron elementos importantes para dar inicio a este recorrido.

El estudio se adelantó en cuatro etapas. En la primera, se definió la situación problema y se plantearon objetivos que buscaban dar respuesta a la situación

¹ Licenciada en Humanidades e Inglés, docente de inglés en el Colegio Colsubsidio Chicalá, Magister en Docencia de la Universidad de la Salle, Bogotá, gpcamacho@gmail.com

² Licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés, docente de inglés en el Colegio Colsubsidio Chicalá, Magister en Docencia de la Universidad de la Salle, Bogotá, olgaluciatoroanzola@gmail.com

planteada; se tomaron algunos referentes teóricos sobre aprendizaje, especialmente de la teoría de modificabilidad cognitiva, y finalmente, se seleccionaron las técnicas e instrumentos de recolección de información, teniendo en cuenta el diseño de investigación cuasiexperimental. En la segunda etapa, denominada ejecución, se realizó el pilotaje de los instrumentos seleccionados y, a partir de allí, se establecieron estrategias para analizar los resultados y se dio inicio a la primera aplicación de los instrumentos sin la intervención de los criterios de mediación; luego de esto, se relacionó la segunda aplicación usando criterios de mediación enmarcados en los referentes teóricos que rigen esta investigación. En la tercera etapa, denominada *análisis de los resultados*, se dio paso a la interpretación de los resultados obtenidos a través de un análisis de tipo estadístico-descriptivo en coherencia con los objetivos planteados. Finalmente, en la última etapa, se realizó la escritura del informe, en el que se dio cuenta del impacto de la teoría del aprendizaje mediado en la activación de las categorías funcionales cognitivas, y se plantearon las conclusiones en relación con el problema y los objetivos propuestos a la luz de los referentes teóricos.

JUSTIFICACIÓN

Este proyecto de investigación pretendía estudiar el aprendizaje mediado y su incidencia en la activación de las categorías funcionales cognitivas en los estudiantes de grado primero del colegio Colsubsidio Chicalá, con el fin de establecer cómo esta metodología favorece la activación de las habilidades comunicativas en el área de inglés aportando a la cualificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto en el diseño de las planeaciones de clase como en las prácticas en el aula. Este interés surgió en el marco de la línea de investigación en Didáctica, Pedagogía y Formación Docente, y del macroproyecto “Aprendizaje y evaluación auténtica”, propuestos por la Universidad de La Salle.

Ubicados en esta línea, se hacen posibles los aportes para futuras prácticas docentes y estructuración de saberes pedagógicos a la luz de nuevas y renovadas metodologías como la expuesta en esta investigación. Así, se apunta a la revisión de modelos de enseñanza en el área de inglés para que responda a los requerimientos de la educación básica desde la perspectiva de lo comunicativo, y se propone la mediación como elemento fundamental no solo para facilitar y cualificar el proceso de aprendizaje en el aula, sino también la formación de docentes con un perfil mediador.

CONTEXTUALIZACIÓN

Con el ánimo de fortalecer los procesos de pensamiento en los estudiantes, desde el año 2012 en el colegio Colsubsidio Chicalá, se decidió implementar la teoría del aprendizaje mediado de Feuerstein en el diseño y desarrollo de las planeaciones de clase. Sin embargo, aún no se ha establecido un parámetro que indique la eficacia de esta teoría en la activación de las funciones cognitivas en los estudiantes en todas las áreas de conocimiento desde grado párculos hasta grado once.

A partir de la situación anterior y teniendo en cuenta que las autoras de la investigación pertenecen al área de inglés y la orientan en grado primero, los cuestionamientos sobre la eficacia de la teoría mencionada fueron generados desde esta área. Estos, además, se enmarcaron en la edad de los estudiantes, su etapa de desarrollo y las categorías funcionales cognitivas que se encuentran en capacidad de activar, focalizadas en las habilidades comunicativas (oral, escucha, lectura y escritura) necesarias en el aprendizaje del inglés.

ANTECEDENTES

Alrededor del aprendizaje mediado y su incidencia en la activación de las funciones cognitivas, se han desarrollado algunas investigaciones que apuntan a la mediación por parte de los docentes para promover en el aula la adquisición y práctica de dichas funciones. Entre estas se encuentra la presentada por Cedillo Quizphe en la Universidad de Cuenca en el año 2010 como trabajo de grado de maestría en la facultad de Filosofía y Letras y Ciencias de la Educación, titulada *El aprendizaje mediado y las operaciones mentales de comparación y calificación*, trabajo que buscó mostrar las consideraciones teóricas que pueden servir para reorientar y actualizar el papel de los docentes en el proceso de aprendizaje. Además, profundizó en dos categorías principales, *aprendizaje mediado* y las operaciones mentales de *comparación* y *clasificación*, a partir de las cuales se observó si la mediación llevada a cabo por los profesores promueve el desarrollo de operaciones mentales en el cuarto año de educación básica, con base en la teoría de Feuerstein. Este interés permitió revisar conceptos como la modificabilidad cognitiva estructural, la experiencia de aprendizaje mediado, las categorías de mediación y las operaciones mentales de comparación y clasificación, así como las funciones cognitivas y la revisión de las fases de un mapa cognitivo

considerado como prerequisito para desarrollar y promover las operaciones mentales. La información analizada demostró que la mediación llevada a cabo por los profesores tiene un considerable sustento en las teorías de Feuerstein.

Por último, este trabajo fue una crítica constructiva y de apoyo a la labor de los docentes que permitió enriquecer y renovar la ardua labor que realizan todos los días e hizo hincapié en que la educación requiere cambios urgentes y necesarios. La reflexión que de esta revisión se desprendió y que se tuvo en cuenta en la investigación de las autoras, constituyó una guía en la selección de las técnicas e instrumentos de recolección de información, así como en la relación de los criterios de mediación con las interacciones generadas en cada actividad, pues proporcionó un acercamiento desde lo práctico a la teoría del aprendizaje mediado y su relación con el desarrollo de operaciones mentales.

En esta revisión de antecedentes fue de conveniencia dar una mirada al estudio realizado por Melo, Gramacho y Varela (2006), titulado *Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI): alternativa pedagógica que responde al desafío de calidad en educación*, en el que muestran la implementación del PEI y la efectividad de la teoría de modificabilidad estructural cognitiva en las escuelas de enseñanza secundaria de la ciudad de Bahía en Brasil. Los autores utilizaron diferentes instrumentos de recolección de información que permitían registrar las dificultades de los estudiantes en relación con su proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de habilidades como identificar, interpretar y comprender. Estas fueron observadas y analizadas a través de una pre-prueba y una post-prueba que permitieron apreciar cómo relacionaban la información aprendida y la reproducían de forma significativa, todo esto revisado en conformidad a los principios teóricos y a las habilidades básicas que el PEI busca desarrollar, y visto en dos momentos que resaltan la aplicación de la mediación, sus alcances y limitaciones. De aquí que este modelo de recolección y análisis de la información fuera oportuno para los propósitos que enmarcan este estudio, pues proporcionó claridad en la planificación de las intervenciones y en su interpretación desde la perspectiva de la modificación.

Por otra parte, en el tema del aprendizaje mediado y la activación de las funciones cognitivas, se encuentra otro postulado presentado por los Hermanos de La Salle en el año 1990, en su libro *Desarrollo del pensamiento en las aulas y en las áreas*, en cuyo capítulo sobre la inteligencia se retomó la teoría de la modificabilidad cognitiva y se consideró desde la carencia de aprendizaje me-

diado y lo que generan en el individuo la privación cultural y el deterioro en sus funciones cognitivas. Frente a estos, se propuso trabajar sobre su origen en la carencia de aprendizaje mediado, carencia que se puede contrarrestar, según Feuerstein (1980), desde el propósito principal del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el carácter estructural y permanente de las modificaciones generadas cuando se cuenta con la mediación adecuada.

La revisión anterior proporcionó claridad en la delimitación de la situación que enmarcó la pregunta problema de la investigación que aquí nos convoca, pues aunque la carencia de aprendizaje mediado no es un aspecto fundamental de esta indagación, sí lo es el establecer cómo este contribuye a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en una institución. De aquí que aproximarse a los aspectos que rodean la carencia de aprendizaje mediado como una posible consecuencia en el deterioro de las funciones cognitivas resulte pertinente y aporte una mayor comprensión del problema.

En consonancia con las revisiones hechas hasta ahora y con el ánimo de dar claridad en la selección de los instrumentos de recolección de información, fue conveniente considerar el propósito y las características de la técnica *think aloud* a la luz de la investigación desarrollada por Rosales y Torrealba (2008), quienes la definen como un instrumento metodológico que requiere del uso de informantes “pensando en voz alta” mientras se lleva a cabo una actividad. Asimismo, se expone una lista de pasos basada en las categorías que surgieron de la revisión de trabajos de investigación que utilizaron el protocolo oral como método de indagación de procesos cognitivos.

Los anteriores estudios resultaron oportunos para este trabajo de investigación al dar cuenta del impacto del aprendizaje mediado en el proceso de aprendizaje, a través del amplio análisis sobre el reconocimiento de las habilidades básicas del estudiante y la forma como codifica y decodifica la información. Estos datos, a su vez, nos resultan determinantes a la hora de estudiar el aprendizaje mediado y su incidencia en la activación de las funciones cognitivas.

EN LA RUTA DE LA MODIFICABILIDAD COGNITIVA

Siguiendo el curso de esta búsqueda, fue necesario resaltar tres ejes teóricos que dieron sustento a las indagaciones que aquí se presentan. Una mirada inicial

se enfocó en el desarrollo cognitivo y la etapa en la que se encontraban los estudiantes participantes de esta investigación; acto seguido se profundizó en la teoría de modicabilidad cognitiva estructural y su experiencia de aprendizaje mediado; finalmente, se abordaron las habilidades comunicativas que intervienen en el aprendizaje de un idioma. Este recorrido contribuyó a alcanzar el objetivo principal del proyecto y encaminó sus hallazgos y conclusiones. Para comenzar, este apartado se centrará en la teoría de modicabilidad cognitiva estructural y la experiencia de aprendizaje mediado.

Sobre la teoría de la modicabilidad estructural cognitiva

La modicabilidad es un cambio estructural de naturaleza cognitiva provocado por la mediación de un individuo sobre otro; por lo tanto, es intencional y volitivo. Las diversas investigaciones de Feuerstein le han permitido demostrar que la modicabilidad del ser humano sí es posible. Entendiendo la modificación como un cambio cualitativo, intencionado y provocado por un proceso de mediación, el concepto de inteligencia se concibe desde una percepción dinámica que permite entender el aprendizaje de forma integral y abierta y que, a su vez, consta de un determinado número de funciones cognitivas básicas que son compuestos formados a partir de habilidades innatas, historial de aprendizaje, actitudes hacia el aprendizaje, motivos y estrategias (Tébar Belmonte, 2009).

Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM)

La mediación o experiencia de aprendizaje mediado, según Feuerstein, se produce cuando una persona con conocimientos e intenciones media entre el mundo y otro ser humano, creando en el individuo la propensión al cambio (Tébar Belmonte, 2009). La presencia de esa tercera figura, que es el ser humano mediador, hace la diferencia con la exposición directa a los estímulos. El aprendizaje puede adquirirse de dos formas, como expone Tébar Belmonte (2003) en su libro *El perfil del profesor mediador*:

Tenemos dos formas de aprender... la exposición directa a los estímulos y la Experiencia de Aprendizaje Mediado EAM. Sólo la EAM preparará y dispondrá al individuo a aprovecharse de su exposición directa a los estímulos. La EAM es, pues, un ingrediente esencial para el desarrollo cognitivo y el mejor medio para diferenciar cualitativamente a las personas en sus tareas cognitivas. Cuando realmente se da modificación

estructural es sustancial, significativa, para los esquemas y modos de interaccionar la persona, y duradera y consistente para el individuo. (p. 29)

De aquí que se vea la modificación como el producto de la mediación y un cambio estructural que genera una nueva capacidad en el individuo para orientar y transformar la información.

Categorías funcionales cognitivas

Las categorías funcionales cognitivas son consideradas habilidades y prerrequisitos básicos del aprendizaje. La adquisición de las funciones y procesos cognitivos sirve para la interiorización de la información y permite la autorregulación del organismo. La interiorización es el pilar básico del aprendizaje y de la adaptación y, por tanto, de la inteligencia. Las funciones cognitivas como actividades del sistema nervioso explican, en parte, la capacidad de la persona para servirse de la experiencia previa en su adaptación a nuevas situaciones.

Las categorías en las que tiene lugar el mapa cognitivo se encuentran divididas en tres tipos: funciones de entrada, funciones de elaboración y funciones de salida. Estas tres funciones están intercorrelacionadas y se presentan en un paso a paso en el acto mental.

Categoría funcional de entrada. Es el momento del acto mental en el que se captan los estímulos a través de los sentidos y se convierten en datos. Para efectos de esta investigación y basados en las edades de los estudiantes participantes, se estudió la categoría funcional cognitiva *percepción clara y precisa* (Feuerstein, 1980), en la que se espera que el estudiante reciba estimulación a través de los sentidos y mantenga la concentración en la información que está recibiendo. En el área de inglés, desde la habilidad oral y de escucha, se busca que el estudiante reconozca vocabulario y ejecute instrucciones sencillas; en cuanto a las habilidades de lectura y escritura, se espera que, a partir de la estimulación de los sentidos, el estudiante establezca familiaridad con la tarea que debe desarrollar. A partir de dichas habilidades, se establecieron cuatro rasgos que el estudiante debía presentar a lo largo de las actividades y que mostrarían si poseía o no esta categoría:

- I) *Percibe los estímulos:* se espera que el estudiante discrimine de forma auditiva o visual la información que se le presenta para dar respuesta a una tarea.

- 2) *Muestra familiaridad con la tarea:* es necesario que el estudiante tenga claro sobre qué se le está hablando y contemple todos los detalles del problema presentado.
- 3) *Mantiene la concentración sobre un punto:* el estudiante debe mostrar que enfoca la atención en los estímulos perceptivos presentados.
- 4) *Muestra claridad sobre la tarea:* se espera que el estudiante tenga en cuenta los estímulos e instrucciones dadas para realizar la tarea de forma adecuada.

Categoría funcional de elaboración. En esta categoría se procesan los datos captados para preparar o encontrar la respuesta solicitada. Para el caso de esta investigación, fue de conveniencia estudiar la categoría funcional cognitiva *comparación espontánea* (Feuerstein, 1980), puesto que el estudiante debe ser capaz de observar y establecer diferencias y similitudes entre dos conceptos presentados en cualquier modalidad y desde cualquier habilidad comunicativa (visual, escrita o auditiva) para dar solución a problemas propios de su cotidianidad, de modo que relacione los conceptos previos con los nuevos enmarcados en un contexto cercano. Los rasgos considerados para observar esta categoría fueron:

- 1) *Uso de conocimientos previos:* aquí se busca que el estudiante utilice lo que sabe con anterioridad sobre un tema específico para realizar tareas que le exijan una comparación.
- 2) *Identificación de criterios:* es necesario que el estudiante identifique en una tarea cuáles son los criterios requeridos para hacer una comparación.
- 3) *Tener en cuenta todos los criterios:* se espera que el estudiante realice comparaciones contemplando todos los criterios presentados en una tarea específica.
- 4) *Utilización de criterios para comparar:* el estudiante debe tener en cuenta todas las características para crear diferentes criterios que le permitan comparar con mayor facilidad.

Categoría funcional de salida. Se expresan o comunican los resultados procesados en la fase anterior, momento en el que se activa un último grupo de habilidades. De acuerdo a las características del grupo participante, se tuvo en cuenta la categoría *transporte visual* (Feuerstein, 1980), la cual busca que el estudiante desarrolle la capacidad para completar información presentada en cualquier modalidad considerando las habilidades comunicativas y así transportarlas visualmente. Aquí se hace necesario retener características en la memoria para

realizar representaciones mentales, dar cuenta de ellas de forma oral y, si es posible, relacionar el concepto aprendido con un aspecto de su cotidianidad. Los rasgos que se observarán son:

- 1) *Encuentra los datos que quiere transportar*: el estudiante debe tener en cuenta las características de una imagen y relacionarla con sus conocimientos previos para ejecutar una tarea de forma adecuada.
- 2) *Compara modelos*: es de vital importancia que el estudiante tenga en cuenta las características de la información recibida y descarte aquellas que no son relevantes.
- 3) *Permanencia y constancia sobre los datos que desea transportar*: se espera que el estudiante retenga la información que ha observado, establezca diferencias y las interiorice.
- 4) *Transporta los datos*: el estudiante debe organizar los datos observados dando solución a la tarea de forma oral.

Criterios de mediación

Feuerstein plantea una serie de criterios que el mediador debe contemplar e integrar en su comunicación con el alumno (Tébar Belmonte, 2009), cuya consideración e integración en su práctica docente cotidiana ayudará a efectuar experiencias de aprendizaje mediado. Los criterios que están presentes en todo acto de aprendizaje, según el autor, y que se tienen en cuenta en esta investigación son:

Criterio de mediación de intencionalidad y reciprocidad. Este criterio busca dar claridad y conciencia del propósito, objetivos e intención de lo que se está enseñando. La función del mediador no solo es lograr que el alumno perciba y registre los estímulos de manera significativa, sino que tome conciencia de los objetivos específicos y de las diferentes tareas por realizar.

Criterio de trascendencia. La trascendencia se refiere a una orientación general del alumno por parte del mediador hacia la expansión del sistema de necesidades y el establecimiento de objetivos que van más allá del aquí y del ahora. Significa que aunque se esté tratando con la resolución de un problema específico, no basta con que los alumnos respondan a través de sus necesidades inmediatas; hay que crear en ellos necesidades nuevas de precisión y exactitud, de conocimientos y de significados nuevos.

Criterio de significado. La mediación del significado consiste en presentar las situaciones de aprendizaje de forma interesante y relevante para el niño, de manera que se implique activa y emocionalmente en la tarea o actividad. Así, media el significado cuando el mediador despierta en el niño el interés por la tarea en sí, discute con él acerca de la importancia que tiene y le explica la finalidad que se persigue con las actividades y su aplicación.

LA CONSTRUCCIÓN DE UN CAMINO

El diseño metodológico de la investigación se dio a partir de cuatro etapas que tuvieron lugar en los cuatro semestres de la maestría. La figura I ilustra de forma concreta cómo se constituye cada etapa.

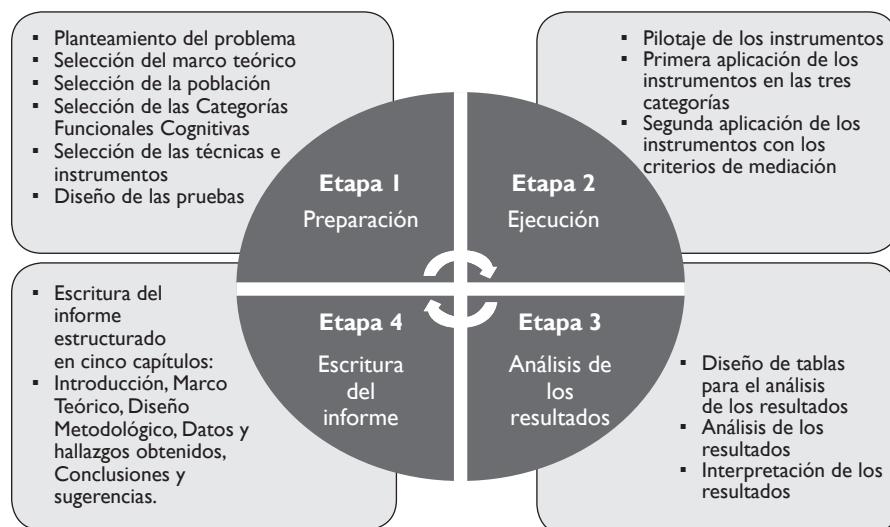


Figura I. Diseño metodológico de la investigación

En la etapa de preparación, luego del planteamiento del problema y los objetivos, fueron seleccionadas las categorías funcionales cognitivas *percepción clara y precisa, comparación espontánea y transporte visual* para ser caracterizadas en el grupo participante a partir de pruebas aplicadas en dos momentos, teniendo en cuenta los criterios de mediación propuestos por Feuerstein en la experiencia de aprendizaje mediado. Lo anterior se enmarcó en una investigación

de tipo cuasiexperimental, en donde se permitió identificar la experiencia de aprendizaje mediado como la variable independiente y, del mismo modo, se identificaron las categorías funcionales cognitivas objeto de análisis de este estudio.

Siguiendo la ruta trazada, se utilizaron las técnicas de *think aloud*, análisis documental, grabación y talleres. Se seleccionó el *think aloud* por dos de sus principios, los cuales favorecían el desarrollo de las actividades que aquí se proponen desde las habilidades oral y de escucha. Un primer principio atendió a la etimología de la palabra entrevista que, según la Real Academia de la Lengua Española, se deriva del latín y significa “los que se ven entre sí”; de ahí que esta técnica resultara pertinente para los propósitos que aquí se perseguían, pues permitió interacciones espontáneas en el desarrollo de las actividades de forma permanente entre el mediador y el grupo de estudiantes participante. El segundo principio que hizo oportuno el uso de esta técnica fue su propósito, ya que “los protocolos de pensamiento en voz alta son instrumentos metodológicos que implican, como su nombre indica, el uso de informantes ‘pensando en voz alta’ mientras lleva a cabo una actividad” (Armengol, 2007, p.72).

De aquí que haya sido de conveniencia aplicar el principio de esta teoría en el análisis del desempeño de los estudiantes desde las habilidades oral y de escucha en las categorías funcionales cognitivas seleccionadas, pues aunque la investigación mencionada limita el uso de esta técnica al proceso de escritura, Ericsson y Simon (1998) afirman que las indagaciones que utilizan información articulada por informantes en voz alta pueden ser consideradas como uno de los muchos tipos de observaciones que proporcionan datos sobre los procesos cognitivos. Esto ubica al *think aloud* en una posición que privilegia la observación del desempeño de los estudiantes en cada categoría funcional cognitiva seleccionada, tanto en su estado inicial como en su evolución luego de la aplicación de los criterios de mediación.

Por otra parte, atendiendo a la etapa de ejecución, se dio paso a la primera aplicación de los instrumentos en las tres categorías. Para la categoría *percepción clara y precisa* se desarrollaron dos tipos de prueba, una de forma oral y otra de forma escrita, las cuales buscaron que el estudiante percibiera los estímulos, mostrara familiaridad y claridad con la tarea, y mantuviera la concentración sobre un aspecto específico. De igual forma, en la categoría *comparación espontánea* se diseñaron dos pruebas, una de forma oral y otra

de forma escrita, buscando que los estudiantes desarrollaran sus habilidades de comparación teniendo en cuenta sus conocimientos previos. Por último, en la categoría *transporte visual*, se realizó una prueba de forma oral donde se buscaba que el estudiante diera cuenta de lo aprendido, de acuerdo a la información recibida y procesada.

Luego de realizar la primera aplicación de los instrumentos en las tres categorías funcionales, se dio paso a una segunda aplicación, pero esta vez teniendo en cuenta los criterios de mediación propuestos en la teoría de Feuerstein. Es preciso aclarar que la investigación desarrollada se constituyó por un proceso continuo que hizo oportuno guiar la indagación de cada categoría funcional seleccionada con un criterio de mediación específico, con el fin de contemplar de forma detallada el impacto de cada mediación en la activación de las categorías estudiadas. De aquí que se haya utilizado el criterio de mediación de *intencionalidad y reciprocidad* para la categoría *percepción clara y precisa*, que no solo buscaba lograr que el alumno percibiera y registrara los estímulos de manera significativa, sino que tomara conciencia de los objetivos específicos y de las diferentes tareas por realizar. En la segunda categoría se utilizó el criterio de mediación de *significado* que muestra las situaciones de aprendizaje de forma interesante para el estudiante, de manera que se implique activa y emocionalmente en la tarea o actividad. En la tercera, se aplicó el criterio de *trascendencia*, que buscaba relacionar la importancia de los conocimientos previos del estudiante con la información recibida y procesada.

En la etapa de análisis de resultados, se realizó la interpretación de los resultados obtenidos bajo el método de análisis estadístico-descriptivo; esta etapa será descrita con detenimiento en apartados siguientes. En la cuarta etapa, se realizó la escritura del informe teniendo en cuenta la metodología y los hallazgos conseguidos a lo largo de este estudio.

EN EL CAMINO CONSTRUIDO

Teniendo en cuenta los datos recolectados correspondientes al estado inicial y final de los estudiantes frente a cada categoría funcional cognitiva desde las habilidades comunicativas, se dio paso al análisis e interpretación de la información, a partir de una mirada detallada a la evolución del grupo participante respecto a cada una de las categorías. Basados en el método de análisis

estadístico-descriptivo, se diseñaron pautas para la organización de la información rasgo por rasgo en cada categoría funcional cognitiva. Inicialmente, se tuvo en cuenta como rango de valoración la cantidad de estudiantes que se encontraba en cada uno de los rasgos en el primer momento, sin la aplicación de criterios de mediación y la evolución de los estudiantes dentro de los rangos de valoración luego de la intervención de los criterios de mediación.

En un segundo momento se tuvo en cuenta el rango de valoración, pero esta vez con el número y porcentaje de estudiantes que evolucionaron de un rango a otro a través de la aplicación de los criterios de mediación, con base en un último criterio en el que se especificó el porcentaje total de estudiantes que se posicionó en cada rango de valoración una vez hecho el análisis de su evolución. Luego de este análisis, fue posible tener datos concretos en relación con la evolución de cada estudiante en cada rasgo para las tres categorías estudiadas, datos que fueron ilustrados en figuras especificando el porcentaje de evolución de cada rasgo y categoría, sustentado con interpretaciones a la luz de la teoría de modificabilidad cognitiva. Basados en los datos analizados a partir del modelo anterior, fue posible encontrar para cada categoría lo que se describe a continuación.

Categoría percepción clara y precisa

Analizados los datos correspondientes a la evolución de los estudiantes frente a esta categoría, se observó cómo el criterio de mediación de *intencionalidad y reciprocidad* favoreció la activación de algunas habilidades en los estudiantes y permitió el desarrollo exitoso de las tareas propuestas, pues al cambiar la exposición directa de los estudiantes al estímulo y al enriquecerlo con una intención clara por parte del mediador, como lo contempla la teoría de modificabilidad, los estímulos se situaron en el mismo nivel de comprensión de los estudiantes, lo que derivó en una mejor decodificación auditiva y visual de la información. Asimismo, fue posible que el grupo de estudiantes seleccionara y organizara la información, al enmarcarla en un contexto espacio-temporal que les facilitó contemplar todos los detalles de la tarea para establecer relaciones con sus conocimientos previos, a través del uso de vocabulario soportado por imágenes de apoyo y el uso secuencial de instrucciones; dichas relaciones ampliaron la percepción de la tarea que se debía ejecutar. Demostrado el uso de las habilidades descritas, se puede afirmar que el grupo participante logró en un 100% activar esta categoría funcional cognitiva.

Comparación espontánea

A partir de los datos analizados en esta categoría, se determinó que gracias al criterio de mediación de *significado* y las interacciones que este genera entre el mediador y los estudiantes, fue posible que el grupo compartiera ideas utilizando vocabulario específico, estableciendo relaciones entre lo conocido con anterioridad y la nueva información presentada, para finalmente lograr comparaciones. Adicionalmente, los estudiantes lograron identificar criterios de comparación teniendo en cuenta estímulos gráficos y auditivos que facilitaron establecer relaciones y llegar a un desarrollo exitoso de la tarea. Una vez alcanzados los rasgos de esta categoría, fue posible mostrar que el 90% de los estudiantes logró activarla en su totalidad y solo un 10% de forma parcial.

Transporte visual

Con respecto a esta última categoría funcional cognitiva, mediada con el criterio de *trascendencia*, se estableció que, en su evolución, los estudiantes alcanzaron habilidades comunicativas al dar cuenta de las características vistas en una imagen y su relación con sus conocimientos previos y sus experiencias vividas en la cotidianidad. Del mismo modo, se evidenció que los estudiantes retuvieron la información aprendida y establecieron diferencias que luego interiorizaron. Este proceso fue apoyado por el mediador a través de la forma en la que organizó y mostró la información, lo que facilitó la conservación de algunas constantes determinantes para lograr que los estudiantes dieran cuenta de los conceptos aprendidos de forma oral. Logradas estas habilidades, fue posible establecer que la categoría *transporte visual* fue activada en su totalidad por el 80% de los estudiantes y el 20% restante de forma parcial.

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Los fundamentos teóricos, análisis, descripciones y datos obtenidos son un acercamiento a la práctica de una experiencia real de aprendizaje mediado que permitió ver sus implicaciones, impacto y limitaciones en el desarrollo de las categorías funcionales cognitivas en el área de inglés en estudiantes de grado primero del colegio Colsubsidio Chicalá. A continuación, se presentan las conclusiones derivadas del trabajo de investigación descrito, enmarcadas

en los objetivos propuestos, y se tienen en cuenta algunas sugerencias para futuras investigaciones.

En relación con la activación de las categorías funcionales cognitivas en el área de inglés

- Acerarse a la teoría de modicabilidad cognitiva y experiencia de aprendizaje mediado proporciona claridad sobre el mapa cognitivo y su relación con el acto de aprender, pues cuando se determina una intención manifiesta en lo que se enseña, los planteamientos didácticos alrededor de ella logran activar categorías funcionales cognitivas como las estudiadas en esta investigación.
- Conocer la edad de los estudiantes y su relación con las categorías funcionales cognitivas que son capaces de activar proporciona una ruta clara en la selección de objetivos, contenidos, actividades y estrategias que promueven la adquisición de las habilidades comunicativas del inglés.
- Tener claridad sobre las fases en las que los estudiantes procesan la información y su interconexión con las categorías funcionales cognitivas proporciona herramientas al mediador para establecer niveles de abstracción y complejidad, y alcanzar mayor claridad a la hora de filtrar, organizar y regular los estímulos.
- La agrupación de las habilidades comunicativas con categorías funcionales cognitivas logra estructurar el aprendizaje del idioma con un significado trascendental que se transporta a la realidad del estudiante y le permite aplicar lo aprendido en contextos reales.
- La activación de la categoría *percepción clara y precisa* a través del criterio de mediación de *intencionalidad y reciprocidad* permitió que los estudiantes percibieran en una fase inicial estímulos que los llevaran a relacionar vocabulario y comandos básicos alrededor de un eje temático, lo que dejó en evidencia que al utilizar una categoría funcional cognitiva acorde con la edad de los estudiantes y un criterio de mediación que apunte a un propósito con una intención clara, se logra desarrollar habilidades comunicativas que, en una primera instancia, acercan al estudiante a un uso real del idioma.

- Con el criterio de mediación de *significado* utilizado en la categoría *comparación espontánea* fue posible que el estudiante observara y estableciera diferencias y similitudes entre dos conceptos presentados en cualquier modalidad, lo cual no solo demostró estructura de los conceptos, sino también de la práctica de las habilidades comunicativas, y evidenció cómo la teoría de modificabilidad cognitiva contribuye a privilegiar rasgos como los estudiados en esta investigación para la categoría en mención.
- Gracias a la mediación del criterio de *trascendencia*, en la categoría *transporte visual* fue posible evidenciar el impacto de la modificabilidad, pues los estudiantes lograron captar las características de los conceptos mediados, establecieron representaciones mentales y, a partir de dichos conceptos, lograron dar cuenta de lo aprendido de forma oral y construyeron interacciones comunicativas de forma espontánea a partir de la información procesada en cada categoría estudiada.

Sobre la relación del aprendizaje mediado, el perfil del profesor mediador y el desarrollo de funciones cognitivas en el área de inglés

- El aprendizaje mediado debe ser tomado como un potenciador de la acción profesional docente para posicionar al maestro como guía, orientador, organizador del aprendizaje y mediador, lo cual favorece la activación de las habilidades comunicativas en el área de inglés desde edades tempranas.
- Con el objetivo de determinar la cantidad e intensidad adecuada de información para poder ajustar los estímulos y experiencias a la capacidad y posibilidades de cada estudiante, el mediador debe conocer la etapa de desarrollo en la que este se encuentra y la relación existente con las categorías funcionales que el niño está en capacidad de alcanzar.
- En una experiencia de aprendizaje mediado, es necesario que el mediador conozca la edad de sus estudiantes, sus necesidades y capacidades y, a partir de ellas, genere interacciones guiadas por criterios de mediación que se ajusten a las particularidades del grupo y a las categorías funcionales cognitivas que se desean privilegiar.
- A partir de las interacciones generadas en cada experiencia de aprendizaje mediado, el mediador debe tener claridad en la ruta para estructurar el

mapa cognitivo de sus estudiantes y así diseñar objetivos, contenidos, actividades y estrategias que desarrollen conjuntamente categorías funcionales cognitivas y habilidades comunicativas necesarias en el aprendizaje del inglés.

COMENTARIOS FINALES Y PERSPECTIVAS

La implementación e investigación de la teoría de modificabilidad cognitiva y la experiencia de aprendizaje mediado de Feuerstein trae consigo un sinnúmero de retos que motivan a las docentes investigadoras a indicar algunas sugerencias para futuras investigaciones basadas en esta teoría en el campo educativo. Como se ha señalado en apartados anteriores, el mediador es el protagonista y generador de los cambios educativos; de ahí que sea necesaria la formación de maestros que puedan asumir los desafíos que una teoría innovadora como la de Feuerstein suscita, pues es imperativo romper con las concepciones antiguas de la educación para estructurar todas las acciones pedagógicas en el eje de la modificación y la mediación. Es así como todos los esfuerzos deben ser concentrados en el rediseño de las políticas institucionales y las didácticas en el aula, cuestión que solo se logrará con capacitación constante que acerque a los mediadores a una conciencia real sobre la modificación.

Del mismo modo, se hace ineludible hacer un llamado a los docentes para que, una vez se produzca el acercamiento a esta teoría innovadora, pongan de manifiesto su interés por guiar investigaciones enfocadas a mejorar las prácticas educativas basadas en la teoría de modificabilidad cognitiva y la experiencia de aprendizaje mediado. Esto permitirá renovar los estilos de interacción educativa y constituirá estudiantes motivados y conscientes de sus aprendizajes.

El aprendizaje mediado y la teoría de modificabilidad cognitiva pueden ser una referencia pedagógica plural que se debería contemplar en todas las instituciones educativas para alcanzar procesos de formación integrales y replantear la acción del maestro hacia una nueva visión como un mediador de oportunidades. Además, Es recomendable acercar a docentes e investigadores y sus acciones pedagógicas con la relación escuela y sociedad y a los intereses que conjuntamente deben perseguir, pues con un trabajo guiado por teorías innovadoras, como la aquí expuesta, se alcanzará una integralidad en todo acto educativo que responda a los desafíos formativos de nuestros niños y jóvenes.

Considerando que el estudio aquí realizado se limitó a un área del conocimiento con solo tres categorías funcionales cognitivas, es necesario hacer un llamado a los docentes mediadores que conforman la comunidad del colegio Colsubsidio Chicalá para que encaminen sus intereses y futuras acciones pedagógicas hacia privilegiar indagaciones alrededor de la teoría de modificabilidad cognitiva y aprendizaje mediado en las áreas y grados que aún no han sido objeto de estudio. De esta manera, se podrán proponer estrategias que se evidencien en el desarrollo de las planeaciones de clase y favorezcan la cualificación en los procesos de pensamiento de nuestros estudiantes.

Por otra parte, la caracterización de las categorías funcionales cognitivas en los estudiantes, a través de actividades dirigidas a todas sus habilidades, permite descubrir los estilos y ritmos de aprendizaje necesarios para promover el autodescubrimiento, la motivación y los primeros aprendizajes de un idioma. Además, cuando un idioma como el inglés es aprendido como segunda lengua desde un enfoque comunicativo, es decir, favoreciendo el desarrollo de las cuatro habilidades —oral, escucha, lectura y escritura—, conviene crear estrategias que las agrupen con categorías funcionales cognitivas desde edades tempranas para así llevar un recorrido sistemático dentro del mapa cognitivo que facilite el diseño de tareas que promuevan el procesamiento de la información de forma gradual.

Hasta aquí se hace necesario reflexionar sobre nuestro paso por el camino ingente de la investigación y las certezas e incertidumbres que esta ruta suscita, pues ha dejado a su paso inquietudes, sinsabores, satisfacciones y, sin duda, cuantiosas enseñanzas. Lo anterior nos motiva a invitar hoy a los futuros docentes investigadores a que se encaminen en la realización de nuevos y más amplios estudios fundamentados en el pensamiento de Feuerstein como forma alternativa de orientar de manera sistemática el aprendizaje del inglés.

REFERENCIAS

- Alonso, F. (1990). *El modelo de Feuerstein y su aplicación a la enseñanza*. España: Educadores.
- Arango, M.A. (2014). *Habilidades comunicativas, sociales y bilingües*. Bogotá: Santillana.
- Armengol, L. (2007). *Los protocolos de pensamiento en voz alta para analizar el proceso de escritura*. España: Universidad de Lleida.

- Camacho, G. y Toro, O. (2015). *El aprendizaje mediado en la activación de las categorías funcionales cognitivas en el área de inglés del grado primero del colegio Colsubsidio Chicalá*. Tesis publicada, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.
- Campbell, D. y Stanley, J. (2005). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cardona Moltó, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en Educación*. Madrid: EOS.
- Cedillo Quizphe, I. C. (2010). *El aprendizaje mediado y las operaciones mentales de comparación y clasificación*. Cuenca: Universidad de Cuenca.
- Delclaux, I. y Seoane, J. (1982). *Psicología cognitiva y procesamiento de la información. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.
- Ericsson, K. A. y Simon, H. A. (1998). *How to study thinking in everyday life: contrasting think-aloud protocols with descriptions and explanations of thinking*. Florida: Culture and Activity.
- Ferrero Pava, V. y González Sute, P. (2006). *Evaluación para la mejora de los criterios docentes*. Madrid: Praxis.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment. An intervention program for cognitive modifiability*. Illinois: Foresman.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas. (1990). *Desarrollo de pensamiento en las aulas y en las áreas*. Bogotá: Hermanos de la Salle.
- Melo, C., Gramacho, A. y Varela, A. (2006). *Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI): alternativa pedagógica que responde al desafío de calidad en educación*. Brasil: Fundação Luís Eduardo Magalhães.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares lengua castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Morrisón, G. (2005). *Educación infantil*. Madrid: Pearson.
- Martínez, J., Lebeer, J. y Garbo, R. (1997). *¿Es modificable la inteligencia?* Madrid: Bruño.
- Piaget, J. (1993). *Estudios sobre la lógica y psicología*. Madrid: Altaya.
- Psicopsi (2006). *Estudio del psicoanálisis y psicología, Etapa preoperacional de Piaget (2-7 años), logros de dos tipos de pensamientos*. Recuperado el 31 de julio de 2015, de <http://psicopsi.com/Etapa-preoperacional-Piaget-dos-pensamientos>
- Rosales, L. y Torrealba, C. (2008). *El protocolo oral como vía para la indagación del conocimiento metacognitivo: análisis de experiencias de investigación*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Saiz Roca, M. y Valldemou Urpina, A. (2002). *Los umbrales de la psicología científica*. Barcelona: OUC Papers.
- Saussure, F. (1983). *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza.
- Skinner, B. (1974). *Sobre del conductismo*. Barcelona: Planeta/Agostini.

Aprendizaje y evaluación auténtica

- Tébar Belmonte, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. España: Santillana.
- Tébar Belmonte, L. (2009). *El profesor mediador del aprendizaje*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Tintaya, P. (2000). *Estructuras posibles y aprendizaje significativo*. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos.

EL DEBATE ESCOLAR: APRENDER A ARGUMENTAR

Jorge Ricardo Cortés Roncancio¹
Alexandra Franco Vargas²
Carolina Franco Vargas³

RESUMEN

Este artículo recoge las experiencias compartidas entre los docentes investigadores y un grupo de estudiantes de quinto grado durante la implementación del debate escolar como género discursivo, con el objetivo de potenciar el proceso de aprendizaje y evaluación auténtica de la argumentación oral. Para su desarrollo se empleó el método de investigación acción que, por su carácter cualitativo, propició una permanente interacción dialógica y reflexiva entre los investigadores, la teoría y la realidad. Entre los hallazgos encontrados se puede

¹ Licenciado en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de la Salle. Especialista en Aprendizaje Escolar y sus Dificultades de la Universidad Cooperativa de Colombia. Estudiante de cuarto semestre de la Maestría en Docencia de la Universidad de la Salle. Docente del sector oficial, Bogotá. Correo electrónico: unikoxy@gmail.com

² Licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de la Salle. Especialista en Aprendizaje Escolar y sus Dificultades de la Universidad Cooperativa de Colombia. Estudiante de cuarto semestre de la Maestría en Docencia de la Universidad de la Salle. Docente del sector oficial, Bogotá. Correo electrónico: alexafranco84@gmail.com

³ Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Aprendizaje Escolar y sus Dificultades de la Universidad Cooperativa de Colombia. Estudiante de cuarto semestre de la Maestría en Docencia de la Universidad de la Salle. Docente del sector oficial del municipio de Soacha. Correo electrónico: caritofv15@gmail.com

destacar que el debate escolar permitió un avance significativo en el aprendizaje de la argumentación oral, ya que admite la mediación, la interacción con los otros y la construcción colectiva de saberes.

Palabras clave: aprendizaje, evaluación auténtica, argumentación oral, debate escolar

ABSTRACT

This article collects the shared experiences between the research teachers and a group of fifth grade during the implementation of the academic debate as a discursive genre with the aim of maximizing the oral argumentation learning. For its development, it was used the action research method, which for its qualitative nature allowed a permanent and reflexive dialogic interaction of the researchers in front of theory and reality. Among the findings, we can highlight that the academic debate allows a breakthrough in the oral argumentation learning because it allows the mediation, the interaction with the others and the collective construction of knowledge.

Keywords: learning, authentic assessment, argumentation, academic debate

INTRODUCCIÓN

En las prácticas pedagógicas se pueden evidenciar diferentes dificultades que afrontan los estudiantes en su competencia comunicativa, específicamente en cuanto a lo discursivo, tales como la falta de argumentación en el momento de justificar sus respuestas, la manera impulsiva e incoherente de comunicar sus ideas, la dificultad al explicar el porqué de sus elecciones o de sus actos y el temor para hablar en público por inseguridad; además, se puede apreciar que no utilizan adecuadamente el volumen y el tono de voz ni el lenguaje kinésico para expresarse en cualquier situación. A esto se suma que, aunque el desarrollo de la argumentación es un propósito primordial en los proyectos educativos institucionales (PEI), en los salones de clase no siempre se brindan espacios pertinentes y adecuados para la interacción académica, la discusión y el intercambio de ideas entre los estudiantes.

Por tal razón, surge la necesidad de potenciar el aprendizaje y la evaluación auténtica de la argumentación oral mediante la implementación del debate escolar como un género discursivo que permite la producción de textos argumentativos orales coherentes. Los referentes teóricos que orientaron este proceso provienen en su mayoría de Schneuwly (1997), quien propone dos fases para el debate escolar que fueron adaptadas y enriquecidas por los docentes investigadores, y Condemarín y Medina (2000), autoras que definen la evaluación auténtica como una experiencia formativa integral.

Esta propuesta investigativa se llevó a cabo con treinta y tres estudiantes de grado quinto del Centro de Educación Diversificada Distrital (CEDID) en Ciudad Bolívar, ubicado en la localidad 19 de Bogotá. Se empleó el método investigación acción, las técnicas elegidas fueron la observación y el análisis documental, y los instrumentos utilizados fueron el formato de transcripción de los registros de audio, el diario del investigador y la rejilla de evaluación. Para analizar la información empleamos el análisis de contenido y para el proceso interpretativo se implementó la triangulación.

Este artículo se presentará en tres secciones: en primera instancia, se definirá el concepto de *debate escolar* como género discursivo y se describirán sus cuatro momentos, los cuales se desarrollaron con los estudiantes, resaltando las acciones realizadas con ellos y los aprendizajes obtenidos. En segundo lugar, se expondrá el concepto de *evaluación auténtica* y su incidencia en el aprendizaje de la argumentación oral. Y, por último, se señalarán algunas consideraciones pedagógicas surgidas tras la implementación del debate y la reflexión de los docentes investigadores.

EL DEBATE ESCOLAR COMO GÉNERO DISCURSIVO Y SUS CUATRO MOMENTOS

Antes de ahondar en el concepto de *debate escolar* como género discursivo, es preciso señalar algunos aspectos relacionados con la argumentación oral. Desde los griegos y hasta lo que se puede denominar la *nueva retórica*, la argumentación oral ha sido una preocupación fundamental toda vez que ha sido entendida como un proceso de pensamiento inherente al ser humano; se ha comprendido como un diálogo razonado, basado en reglas precisas, donde un proponente se enfrenta a un oponente en una situación de preguntas y respuestas. La nueva

retórica, a diferencia de la clásica, aborda los discursos teniendo en cuenta diversos auditorios e incluye destrezas comunicativas para sustentar una determinada forma de pensar, con el fin de convencer a otros para que acepten unas ideas y se adhieran a ellas o, por el contrario, para disuadirlos y llevarlos a que asuman una nueva actitud, tomen decisiones o ejecuten una acción. Desde esta perspectiva, encontramos que el debate escolar, más que una técnica o estrategia, es una posibilidad de aprendizaje práctico para la construcción del conocimiento a través del desarrollo de habilidades discursivas.

Teniendo en cuenta la aclaración anterior, el *debate escolar* se define como género discursivo según las conceptualizaciones de Bajtín (2009), quien lo presenta como una unidad expresiva compleja caracterizada por una cierta estructura con configuraciones particulares de medios lingüísticos y de temas o contenidos posibles que permite actuar en situaciones de comunicación.

Por su parte, Schneuwly (1997) analiza los procedimientos de la enseñanza de la lengua oral y propone el desarrollo del debate escolar a través de una fase de sensibilización compuesta por un debate inicial y cuatro momentos que culminan con una fase final que corresponde a un debate enriquecido por las propuestas y reflexiones teórico-prácticas surgidas en cada uno de ellos. Estos planteamientos fueron la base de algunas de las acciones implementadas para los fines de esta investigación, mientras que otras fueron adaptadas y sugeridas por los docentes investigadores según el contexto y las necesidades propias de los estudiantes.

Momento 1: jerarquizar los argumentos. Se entiende que jerarquizar es diferenciar un argumento fuerte de uno débil, para lo cual se propusieron las siguientes acciones: asignar a los grupos una situación problema relacionada con el tema de discusión y construir tres argumentos, presentarlos al resto del curso e identificarlos desde el más fuerte hasta el más débil. Cabe destacar que, durante este momento, los estudiantes participaron activamente construyendo los argumentos para la tesis planteada; además, se evidenció una estructura más clara y coherente al expresar sus ideas y se observó que algunos estudiantes sí lograron identificar el argumento fuerte y justificaron adecuadamente su respuesta.

Momento 2: profundizar-sostener. Este momento refiere la capacidad de construir una postura coherente por medio de argumentos de diferente tipo con el objetivo de validar o contradecir una tesis. Las actividades diseñadas

consistieron en presentar situaciones que evidenciaran el uso de argumentos a favor y en contra de un tema, para conseguir que los estudiantes profundizaran en una de las tesis expuestas de manera individual y, posteriormente, discutirlos y socializarlos en grupo y exponer un argumento de cada tipo. Finalmente, se hizo un registro de las intervenciones de los estudiantes. Luego de llevar a cabo estas acciones, se encontró que los estudiantes comprendieron que la tesis es una idea que deben defender a través de argumentos; además, se evidenció un mayor uso de los tipos de argumentos propuestos por los docentes investigadores, tales como argumentos mediante ejemplo, argumentos de autoridad y argumentos de causa-efecto, así como el empleo de conectores gracias a la repetición y al refuerzo constante.

Momento 3: rebatir-refutar. Rebatir y refutar es el proceso mediante el cual se escucha y se comprende la postura del otro con el fin de construir argumentos claros que puedan contradecirla. Para este momento, se siguieron tres pasos: primero, explicar el concepto de *refutación*; en segundo lugar, presentar un ejemplo por parte de los docentes, y por último, organizar a los estudiantes para realizar un juego de refutación de argumentos. El proceso de aprendizaje de los estudiantes durante esta etapa se caracterizó por la comprensión del concepto de refutación y sus expresiones, lo cual se evidenció en las intervenciones en el juego, en donde entablaron una discusión con argumentos claros de defensa y oposición. Asimismo, otros logros alcanzados fueron el trabajo en equipo, la escucha de la opinión del otro y el interés de todos los estudiantes por presentar su ejercicio.

Momento 4: definir reglas. En este momento se establecen los criterios de organización y roles que son claves para la participación en la fase final del debate escolar. De este modo, se propuso un encuentro para llegar a un consenso sobre los siguientes aspectos: elegir democráticamente el tema de trabajo, definir los roles (moderador, equipo a favor y equipo en contra), buscar información y preparar los argumentos, definir espacio y tiempo de desarrollo del debate final. Así, se halló que los niños entendieron la importancia de asumir responsabilidades y pautas de interacción como pedir la palabra, respetar los turnos, escuchar, preguntar, responder preguntas y explicar su punto de vista empleando argumentos coherentes.

En síntesis y tras la reflexión, el análisis y la interpretación entre realidad, teoría y práctica, se pudo establecer que el debate permitió avanzar significativamente

en el aprendizaje de la argumentación oral en este grupo de estudiantes de quinto grado. Asimismo, potenció el aprendizaje de la oralidad, ya que admite la mediación, la interacción con los otros y la construcción colectiva de saberes, y brindó las condiciones para fortalecer las habilidades cognitivas necesarias para el aprendizaje de la argumentación oral, tales como observación, identificación, comparación, clasificación, organización, relación y análisis. El debate es un claro ejemplo de cómo se puede involucrar y motivar a los estudiantes llevando al salón de clases temas de su interés, lo que genera una participación activa y un aprendizaje significativo.

Hasta aquí se han descrito los cuatro momentos y las acciones desarrolladas por los estudiantes y los docentes investigadores durante la implementación del debate. Ahora se dará paso a la explicación del concepto de la evaluación auténtica y su incidencia en el proceso de aprendizaje de la argumentación oral.

LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA POTENCIA EL APRENDIZAJE DE LA ARGUMENTACIÓN ORAL

La actividad oral también se entiende como un espacio de enseñanza y de aprendizaje en la medida en que es susceptible de un proceso de planeación, de ejecución y de evaluación. Por su parte, en el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como una actividad crítica de aprendizaje, porque se asume como tal en el sentido de que por ella adquirimos conocimiento. La evaluación debe ser consensuada y generar en el estudiante el disfrute de su propio aprendizaje, que pueda por sí mismo dar cuenta de su comprensión y se autoevalúe, y así se abra paso a una evaluación auténtica; además de esto, el rol del docente debe ser de acompañamiento, de enseñarle estrategias más adecuadas, retos que le exijan mejorar el conocimiento de su realidad.

Para Elías (2000), la evaluación auténtica se centra en un estudiante real, tiene en cuenta sus diferencias y necesidades, y lo enfrenta a situaciones de aprendizaje significativas a nivel individual y grupal. Este tipo de evaluación tiene las siguientes características:

- Es procesual, continua, integrada al currículo y, por ende, al aprendizaje.
- Promueve el interés, la persistencia y una continua motivación y formación que no involucre la sanción.

- Potencia la formación volitiva, teniendo en cuenta la responsabilidad, la autonomía y el deseo por conocer.
- Exige un proceso de retroalimentación constante.
- Emplea los tres tipos de evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación).

Condemarín y Medina (2000) también plantean algunos principios de la evaluación auténtica:

- Constituye una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes y aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan.
- Debe ser vista como una parte natural del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Evalúa competencias dentro de un contexto significativo y en situaciones problemáticas.
- Se centra en las fortalezas de los estudiantes y utiliza el error como ocasión de aprendizaje.
- Implica un trabajo cooperativo en donde los estudiantes se responsabilicen de sus resultados.
- Diferencia calificación de evaluación.
- Constituye un proceso multidimensional.

De acuerdo con estas características y principios, la evaluación auténtica es una experiencia formativa e integral que permite analizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, por lo que da la posibilidad al docente de adecuar su práctica pedagógica para fortalecer en ellos la argumentación oral y sugerirles alternativas que motiven el desarrollo de su pensamiento y, a su vez, la formación ciudadana.

En este sentido, evaluar auténticamente el aprendizaje de la argumentación oral a través de un debate escolar implica una observación permanente por parte del docente que dé cuenta de los avances y las dificultades de cada uno de sus estudiantes, con el objetivo de hallar soluciones inmediatas y así evitar bajos desempeños. De igual manera, este proceso evaluativo requiere considerar la participación de todos los actores involucrados en el aprendizaje (estudiante, docente y compañeros); una reflexión individual constante de parte de los estudiantes para la autorregulación de su propio aprendizaje; el diseño de actividades con criterios claros que sean conocidos por ellos

antes de iniciar las tareas; una retroalimentación permanente que les permita comprender sus errores y actuar para corregirlos; la creación de rúbricas o rejillas de evaluación con pautas claras y socializadas con ellos para que fortalezcan su metacognición; una revisión y adecuación constante de las formas de evaluar dependiendo de las circunstancias que surjan por el camino, y lo más importante, la evaluación debe promover el interés y la persistencia de los estudiantes por aprender sin causar miedos ni frustraciones.

Para finalizar y partiendo de la reflexión pedagógica, se plantea una serie de consideraciones que puede ser tenida en cuenta por maestros que deseen enriquecer la argumentación en la escuela, ya que en esta es posible, precisamente, la formación de sujetos capaces de relacionarse con los otros por medio de un diálogo asertivo.

CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS

Investigadores como Casales (2006) y Reyzábal (2012) han concluido que para mejorar el aprendizaje de la oralidad es necesario fortalecer la didáctica a través de una reflexión constante de las prácticas pedagógicas por parte del maestro. Según los planteamientos de estos autores y tras la implementación del debate escolar como género discursivo, se proponen a continuación algunas pistas para potenciar el aprendizaje de la argumentación oral en niños de quinto grado, las cuales no están consideradas de manera jerárquica sino para un trabajo dialéctico.

El docente: testigo de errores y aciertos que le permiten planear acertadamente. En el debate escolar es necesario que el docente asuma un rol de guía y mediador; es imprescindible que acompañe al estudiante en su proceso de aprendizaje y le permita cuestionarse, reflexionar y discutir con los otros. Su labor debe estar encaminada a orientar la ruta de trabajo y asegurar un camino que permita la superación de errores que se puedan presentar durante la construcción del conocimiento. Además, el docente debe hacer una planificación detallada y organizada del debate escolar, que requiere determinar previamente las metas de aprendizaje, especificar lo que se va a realizar en cada momento (exploración, desarrollo y cierre), definir los recursos y los tiempos, organizar los materiales y, sobre todo, establecer la forma de evaluar; para lograrlo, es fundamental la preparación conceptual del maestro y

la participación de los estudiantes en dicha planeación. Igualmente, a medida que se van realizando los cuatro momentos del debate, se debe efectuar una retroalimentación constante para indagar sobre los aciertos o dificultades que se presentaron en relación con el aprendizaje de los estudiantes. Los procesos evaluativos deben brindar seguridad emocional, generar esperanza y persistencia, y dejar de lado la intimidación.

La apertura de espacios para la discusión e intercambio de ideas en todas las áreas del plan de estudio. En las instituciones educativas es frecuente encontrar que el desarrollo de las habilidades orales está circunscrito únicamente al área de humanidades y se olvida que es tarea de toda la escuela planear, diseñar, enseñar a argumentar las ideas y construir un discurso coherente. Debido a esta situación, se fragmenta el conocimiento y los estudiantes no logran vincular sus aprendizajes con las diferentes situaciones que se presentan en su vida. Las instituciones centran más sus esfuerzos en diseñar planes y estrategias para obtener mejores resultados en las pruebas estandarizadas y así conseguir estímulos económicos y sociales. Por consiguiente, la formación de personas competentes para la vida y de ciudadanos que puedan desenvolverse de manera crítica, responsable y pacífica en el mundo actual dependerá en gran medida de que los docentes se reúnan para diseñar espacios que permitan que los estudiantes se vean enfrentados a situaciones reales que les exijan la construcción de discursos coherentes, la expresión de sus ideas y opiniones, y el escuchar otras posiciones sobre temas de su interés. Es por esto que la posibilidad de la articulación curricular y el desarrollo de proyectos entre áreas son factores que se pueden considerar de manera seria, con el fin de mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes en general y el desarrollo de sus habilidades argumentativas en particular.

Las clases: espacios necesarios para la formación de personas críticas capaces de argumentar. El trabajo escolar debe propiciar espacios que permitan la participación de los estudiantes en prácticas discursivas con el propósito de formar personas críticas capaces de argumentar oralmente. Es tarea de la escuela garantizar el desarrollo de habilidades comunicativas a través de la existencia de pautas de interacción con el otro; es decir, es imprescindible acordar reglas como respetar los turnos, pedir la palabra, escuchar, preguntar, participar con ideas claras, explicar con argumentos coherentes, defender o rebatir una opinión usando argumentos claros. Estas pautas deben construirse paso a paso en las clases y es necesario velar por su permanencia y consolidación.

De igual manera, los docentes tienen la responsabilidad de crear ambientes pedagógicos en las clases que garanticen el aprendizaje de la argumentación oral y posibiliten la interacción, la discusión y la disertación; en términos generales, de propiciar la construcción de la voz en la escuela. Para facilitar el desarrollo de estos encuentros comunicativos, es necesario lograr que los estudiantes formulen tesis, comprendan los elementos que las conforman y se cuestionen sobre ellas para que adopten una posición crítica y participen de manera activa ante situaciones de su vida cotidiana, asumiendo posturas claras y coherentes.

Asimismo, se debe tener en cuenta la organización del trabajo en la clase: puede ser individual, por parejas o en grupos. Cada una de estas formas de organización tiene ventajas y desventajas en el desarrollo de la clase; por tal razón, se sugiere trabajar con las tres formas de organización y según los recursos o metodología que se utilizarán en cada momento de las sesiones planeadas. En el trabajo individual se destaca la directa relación con lo que el estudiante aprende por sí mismo y el reconocimiento de sus dificultades; este momento previo es importante para la preparación del trabajo grupal, el cual permite que las reflexiones individuales sean puestas en común con sus pares y conlleva la interacción con la voz del otro y la comunicación de ideas a través del diálogo.

Las prácticas pedagógicas deben tener en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes. El docente debe ser consciente de la importancia de revisar, reorientar o transformar sus prácticas pedagógicas conforme a los intereses y necesidades de los estudiantes. Su rol cobra relevancia cuando es capaz de observar, reconocer, reflexionar y resignificar aquellos elementos con los cuales los estudiantes interactúan diariamente, es decir, sus vivencias, costumbres, creencias, valores, saberes previos, entre otros, para poder, con base en este conocimiento, orientar su trabajo en el salón y darle protagonismo al estudiante. Se trata, entonces, de pensar en la idea de que la escuela es un tejido de relaciones que abarca el contexto real de los niños y, por ende, deben buscarse estrategias didácticas que acorten las brechas entre las convicciones de un maestro y la vida cotidiana de sus educandos. De este modo, es importante tener en cuenta que una propuesta didáctica innovadora requiere repensar la realidad sociocultural de los niños, niñas y jóvenes de nuestras escuelas ya que ellos ocupan un lugar esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las anteriores consideraciones reafirman que el debate escolar como género discursivo permite un avance en el aprendizaje de la argumentación oral en los estudiantes de quinto grado, siempre y cuando sea planeado y organizado con propósitos claros y con posibilidad de desarrollar diversas actividades. Además, debe considerarse la importancia del trabajo individual y colectivo para la interacción y la reflexión dialógica, así como tener en cuenta los intereses de los estudiantes en las prácticas pedagógicas y trabajar interdisciplinariamente en busca del enriquecimiento de la oralidad. Todo esto contribuirá a la construcción de discursos cada vez mejor elaborados que potencien la competencia discursiva y el pensamiento crítico de los estudiantes.

REFERENCIAS

Libros:

- Bajtín, M. (2009). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Artículos:

- Reyzábal, M. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4), 63-77.

Texto electrónico:

- Casales, F. (2006). Algunos aportes sobre la oralidad y su didáctica. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, 33. Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado el 21 de mayo de 2015, de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero33/.html>
Elías, L. (2000). La evaluación auténtica de los aprendizajes. En Área de formación inicial docente. Biblioteca Digital. Recuperado el 12 de febrero de 2015 en: https://comoseaprende.wikispaces.com/file/view/025_evaluacion_autentica.pdf/501595376/025_evaluacion_autentica.pdf
Schneuwly, B. (1997) La enseñanza del lenguaje oral y la lectoescritura en la perspectiva socio cultural. Recuperado el 15 de octubre de 2012 en: <http://es.scribd.com/doc/106786013/Schneuwly-La-Ensenanza-De Lenguaje-Oral-y-La-Lectoescritura>. Tomado del libro Hacia un Curriculum Cultural. La Vigencia de Vygotsky en la educación. Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid: 1999.

Aprendizaje y evaluación auténtica

Libros consultados:

- Álvarez, J. M. (2001). El campo semántico de la evaluación. En: *Evaluuar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata, pp. 1-24.
- Brenifier, O. (2005). *Enseñar mediante el debate*. México: Edere.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la Argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Plantin, C. (2011). *La argumentación*. España: Ariel.

DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE E IMPLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA QUÍMICA

Carmenza Bernal Soriano¹
Jhon Jairo González Orozco²

RESUMEN

En este artículo se presentan los resultados de una investigación adelantada en la Universidad de La Salle de la ciudad de Bogotá con 26 estudiantes de grado once de una institución educativa de carácter público, cuyo objetivo radicó en identificar las principales dificultades en el aprendizaje de conceptos químicos relacionados con las disoluciones y tuvo como referente conceptual la teoría propuesta por Kempa (1991). Tales dificultades se evaluaron a través de un diseño mixto de tipo descriptivo, con la aplicación de instrumentos como recopilación documental e interrogatorio como las evaluaciones escritas y orales. Los resultados obtenidos, presentados en tablas con gráficos de frecuencias y porcentajes, se analizaron para hallar las principales dificultades en el aprendizaje y sus implicaciones para la enseñanza de la química.

¹ Licenciada en Filosofía y Humanidades de la Universidad Sergio Arboleda. Especialista en Educación y Orientación Sexual de la Universidad Manuela Beltrán. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. carmenza1234@gmail.com

² Licenciado en Biología y Química de la Universidad de Caldas. Tecnólogo en Química Industrial. SENA. Especialista en Educación y Orientación Sexual de la Universidad Manuela Beltrán. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. jhon2168@gmail.com

Palabras clave: Aprendizaje, dificultades en el aprendizaje, evaluación, conceptos, conocimiento previo.

ABSTRACT

This article presents the results of an investigation carried out at La Salle University of Bogotá with 26 students of 11th grade of a public educational institution, whose objective was to identify the main difficulties in the learning of chemical concepts related to solutions and was benchmark conceptual theory proposed by Kempa (1991). Such difficulties were assessed through a joint design of descriptive, with the application of instruments such as documentary collection and interrogation as written and oral assessments. The results obtained, presented in tables with graphs of frequencies and percentages, were analyzed to find the main difficulties in learning and its implications for the teaching of chemistry.

Keywords: Learning, learning difficulties, evaluation, concepts, previous knowledge.

INTRODUCCIÓN

La preocupación constante de instituciones educativas gubernamentales y privadas, así como de maestros e investigadores por el mejoramiento de la calidad de la educación en general, y de las ciencias en particular, ha llevado en los últimos tiempos a desarrollar áreas de investigación virtualmente en todas las dimensiones de la acción docente en el aula: por ejemplo, son amplias y variadas las investigaciones en el campo de las concepciones de los estudiantes, los estilos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación; sin embargo, no son tan conocidas las investigaciones realizadas acerca de las dificultades de aprendizaje de conceptos científicos particulares.

En el contexto del macroproyecto “Aprendizaje y evaluación auténtica”, que hace parte del programa de Maestría en Educación de la Universidad de La Salle, surgió el proyecto denominado “Dificultades en el aprendizaje en los conceptos químicos, relacionados con las disoluciones, en un grupo de estudiantes de grado once”. Así, el objetivo general de este estudio consistió en

analizar dichas dificultades y el objetivo específico radicó en identificarlas y describirlas como problemas derivados de los conocimientos previos sobre los conceptos en mención.

El carácter de la investigación fue mixto y se enmarcó en el método de la investigación descriptiva, el cual nos permitió acercarnos a la presencia de las causas, situaciones y reflexiones, y a la interpretación de comparaciones y contrastes desde un análisis inductivo de la información de las causas que develan las dificultades en el aprendizaje del estudiante (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2010).

En este artículo se presentan para consideración de los lectores las siguientes cuestiones centrales: las dificultades de aprendizaje en general, las dificultades de aprendizaje relacionadas con el aprendizaje de la química, el estudio de las dificultades de aprendizaje en química y su importancia para la educación en esta materia y, finalmente, los conocimientos previos, factor determinante en las dificultades de aprendizaje de los conceptos asociados a las disoluciones en un grupo de estudiantes de grado once.

El propósito del texto dará cuenta del objetivo del proyecto y planteará una reflexión sobre las principales dificultades en el aprendizaje de la química y sus implicaciones para la enseñanza de esta área.

LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN GENERAL

Suárez Yáñez (1998) considera que las dificultades de aprendizaje, incluyendo aquellas a las cuales hace referencia Kempa (1991), pueden ser de origen interno o externo al aprendiz. Según él, son dificultades de aprendizaje de origen interno aquellas derivadas del estilo de aprendizaje, de la capacidad del estudiante para organizar y procesar información o de la competencia lingüística, mientras que se consideran dificultades de aprendizaje externas al individuo la naturaleza propia del objeto de aprendizaje —de la química, en este caso—, la demanda de la tarea y el estilo de enseñanza, entre otras. En términos generales, se puede decir que serían dificultades en el aprendizaje internas aquellas que provienen del bagaje genético de cada individuo, la capacidad de procesar información, los estilos de aprendizaje, la capacidad de comunicación y la naturaleza de los conocimientos previos, mientras que las

derivadas de la demanda de la tarea, los estilos de enseñanza y la influencia del medio en el ámbito escolar serían de naturaleza externa (Cárdenas, 2006).

Por otra parte, para Escoriza (1998), investigador de la teoría del procesamiento humano de la información, las dificultades de aprendizaje son causadas por la discapacidad de la persona para organizar sus habilidades de pensamiento y enfocar de forma sistemática sus tareas de aprendizaje. Adicionalmente, hay cierta evidencia que permite afirmar que algunas de esas dificultades pueden originarse en los procesos de memoria, debido a la dificultad en transferir la información desde la memoria de corto plazo a la de largo plazo y viceversa.

Si bien es cierto que los planteamientos anteriores son aceptados para el aprendizaje en general de los seres humanos, también es evidente que, de conformidad con los aportes de la investigación en la didáctica propia de cada disciplina, se ha encontrado que no todas las disciplinas se presentan con el mismo grado de dificultad para todos los estudiantes y que incluso no todos los temas de una misma disciplina representan el mismo grado de dificultad.

Así, por ejemplo, la química es una disciplina que combina la abstracción con una abundancia de material fáctico, lo que hace que se presenten dificultades particulares en el aprendizaje, originadas principalmente en una deficiencia conceptual que se manifiesta cuando los estudiantes hacen uso de ciertos términos y que son comúnmente conocidas como dificultades para el uso y la aplicación de la terminología científica. Dichos términos han surgido de diferentes campos del conocimiento, de las experiencias cotidianas, hasta incluso de otras lenguas; a lo largo del tiempo, en el proceso de definición y establecimiento de una forma particular y propia para describir y explicar los fenómenos naturales, a través de sus diferentes comunidades, la ciencia ha incorporado vocablos que pertenecen al lenguaje cotidiano, ha tomado vocablos de otras lenguas y ha creado otros para tener en la actualidad una forma propia de expresión, hasta el punto de que hoy, por ejemplo, dos químicos hablando de los temas propios de esta disciplina solo se entienden entre ellos y difícilmente una tercera persona, que no tenga el dominio de la terminología especializada de la química, lograría ingresar y mantener con ellos una conversación significativa (Umbarila, 2012).

En síntesis, el propio proceso de construcción de los diferentes campos de las ciencias naturales y quienes trabajan en ellos han logrado consolidar una

serie de códigos y convenciones con los cuales construyen sus discursos para explicar, por lo menos de manera parcial, los fenómenos que son objeto de su estudio.

Cuando el niño o el adolescente entra en contacto con las ciencias naturales en el medio escolar, se ve abocado a aprender nuevas formas de hablar y escribir, a utilizar esos nuevos códigos y convenciones para comunicarse efectivamente en esta área, en cuyo proceso pueden encontrar dificultades que impiden su aprendizaje.

LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE RELACIONADAS CON EL APRENDIZAJE DE LA QUÍMICA

Ya en el ámbito propio de la química, una primera conceptualización acerca de las dificultades de aprendizaje se puede situar desde los desarrollos de Kempa (1991) y otros trabajos de investigación sobre ciencias en relación con el aprendizaje. Es precisamente este autor quien aplica este concepto en el campo de la educación en las ciencias cuando describe la situación de un estudiante o un grupo de estudiantes que no tienen éxito en el aprendizaje de una idea, de un concepto o en la resolución de un problema, lo cual su desempeño académico, debido a uno de los factores que se describen a continuación o a una combinación de ellos.

El primer factor refiere a la naturaleza del sistema de conocimientos previos del estudiante o a la insuficiencia de tales conocimientos en relación con el concepto a ser adquirido. Así, cuando un estudiante debe aprender un determinado concepto, resolver un problema o, en general, enfrentar una tarea cuyo éxito depende de conocimientos anteriores —usualmente llamados prerrequisitos— y no los tiene o los que tiene son insuficientes, no puede establecer las relaciones mentales necesarias para su aprendizaje y, por tanto, no lo logra.

Un segundo factor que afecta el aprendizaje proviene de la capacidad del estudiante para procesar información. Cada ser humano tiene una cierta capacidad de procesar la información que percibe a través de los sentidos y su análisis ha sido objeto de la teoría del procesamiento de información. Los resultados de estos estudios han sido trasladados al campo de la educación en ciencias y, en la actualidad, es uno de los factores considerados cuando se

trata de explicar las dificultades que presenta un estudiante para el aprendizaje de uno o más conceptos científicos o para el desarrollo de una tarea como la resolución de un problema.

Las relaciones entre demanda y la complejidad de una tarea de aprendizaje en términos de la cantidad de información que tiene el estudiante, en comparación con su capacidad en el manejo de la misma, permite establecer que si la demanda de la tarea es superior a su capacidad mental el estudiante la puede desarrollar si emplea estrategias adecuadas que le permitan organizar la información y así no presentar dificultades, de manera que este factor se centra en “la memoria a corto plazo” (STM), también conocida como “memoria de trabajo” es la base del segundo factor de dificultad para el aprendizaje.

En términos generales, cuando una tarea supera los límites del procesamiento de información de un estudiante, hay menos probabilidad de tener éxito en su resolución; es entonces cuando el docente en el aula debe *dosificar* la cantidad de información que porta una tarea a fin de que los estudiantes logren procesarla y, por tanto, realizarla. Desde el punto de vista didáctico, la educación exige adecuar la cantidad de información a las capacidades propias de los alumnos y enseñarles nuevas formas para procesarla.

Existen evidencias experimentales que sugieren que las personas difieren en cuanto al número de elementos de información con el que pueden operar en las tareas que requieren la transformación de esta —aprender tareas lo demanda invariablemente—. Por lo tanto, cualquier desajuste entre la complejidad de una tarea de aprendizaje —cuando es visto en términos del número de elementos de información que se maneja— y la capacidad de manejo de la información de un estudiante debe ser percibido como una fuente potencial de dificultades de aprendizaje.

El tercer factor de dificultad se relaciona con la falta de coincidencia entre los planteamientos didácticos utilizados por el profesor (estilo de enseñanza) y el modo preferido de aprendizaje del estudiante (estilo de aprendizaje). Se refiere a la relación entre el estilo de enseñanza, como exemplificación del enfoque instruccional adoptado por un profesor o recomendado para la implementación de un currículo, y el estilo de aprendizaje de cada estudiante, el cual puede ser considerado como la representación *natural* que hace un estudiante sobre un fenómeno o el modo preferido para atender una tarea de aprendizaje. El

estilo de aprendizaje de los estudiantes se refleja en lo que les gusta o en lo que no, particularmente en los procesos instruccionales, en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en el aula de clase.

Como cuarto factor que puede generar dificultades de aprendizaje en un momento dado se encuentran los problemas de comunicación derivados del uso de la lengua, tanto por parte de los estudiantes como de los docentes. Un ejemplo de esto tiene que ver con los términos técnicos o con significados especializados de un contexto específico o la complejidad de la estructura de la oración y de la sintaxis utilizada por el profesor en comparación con la propia capacidad lingüística del estudiante, es decir, con su capacidad para asignarle los significados propios de la ciencia a cada uno de los términos.

Se puede observar que los aspectos particulares de *lenguaje y comunicación* que causan o pueden contribuir a las dificultades de aprendizaje en ciencias son numerosos para ser mencionados aquí. Por lo tanto, simplemente se puede indicar que estos se extienden más allá de la comprensión de los estudiantes sobre el significado de las palabras. Factores como el de los maestros en el discurso o los materiales textuales que son usados por los estudiantes probablemente no son menos importantes en este contexto, especialmente cuando uno reconoce que *complejidad* es un concepto multifacético; otros aspectos relacionados con el lenguaje son de gran interés en la educación en ciencias, incluido el uso de metáforas, términos y analogías usados en la descripción de nociones abstractas y conceptos.

Sin embargo, de conformidad con el pensamiento de Kempa, existen otros factores que no siempre son fáciles de controlar o mejorar en el aula: la falta de interés en las actividades escolares, la carencia de voluntad para aprender una disciplina, algunos factores socioeconómicos o familiares sobre los cuales la posibilidad de acción de los docentes es muy limitada.

EL ESTUDIO DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y SU IMPORTANCIA PARA LA EDUCACIÓN EN QUÍMICA

La química forma parte de una de las áreas obligatorias de aprendizaje en la educación básica y, por tanto, no está exenta de que, durante el proceso de aprendizaje, los estudiantes presenten dificultades originadas por cualquiera de los

factores antes descritos. Así, por ejemplo, son dificultades propias de aprendizaje de conceptos químicos las siguientes: la confusión que usualmente se presenta entre una solución saturada y otra insaturada, la cual puede considerarse como una dificultad propia de la naturaleza de la química asociada al lenguaje; el poco éxito que muestran los estudiantes en la solución de problemas de cálculo de las concentraciones molares o normales, lo cual puede deberse a la carencia de conocimientos previos o a un exceso de información que supera su capacidad de procesamiento; el uso de expresiones técnicas o fórmulas y ecuaciones en el aula por parte de los docentes durante sus clases cuando sus estudiantes apenas están preparados para entender el lenguaje común del español o, en otras palabras, el uso de un discurso científico por parte del docente frente al uso de un discurso del sentido común por parte de los estudiantes, hecho que puede generar dificultades de aprendizaje que pueden ubicarse dentro de las relacionadas con la comunicación entre el docente y sus estudiantes. Estos ejemplos son tan solo una muestra de una larga lista de situaciones que se dan en el aula y que pueden ser causa de dificultades de aprendizaje.

Es precisamente el estudio sistemático de estas dificultades lo que hace importante la investigación en este campo, por una parte y, por otro lado, que también enfatiza la importancia de la búsqueda de explicaciones para mejorar la formación de los futuros egresados de la educación secundaria, quienes posteriormente puedan ejercer su calidad de ciudadanos con algún grado de alfabetización científica.

LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS: FACTOR DOMINANTE EN LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LOS CONCEPTOS ASOCIADOS A LAS DISOLUCIONES

Se analizó hasta aquí cómo algunos factores internos influyen en las dificultades en el aprendizaje de conceptos químicos relacionados con las disoluciones. Por consiguiente, en este apartado se planteará cómo los conocimientos previos se convierten en el factor dominante en las dificultades de aprendizaje en el campo de la ciencia, lo que repercute negativamente en el desempeño académico de los estudiantes participantes en este estudio, afirmación que se apoya en los resultados obtenidos con las herramientas de la investigación (las evaluaciones escritas y la evaluación oral) que permitieron reconocer que ciertos temas no son entendidos con claridad y que no los relacionan con su cotidianidad.

Teniendo en cuenta que para la construcción de conceptos científicos la primera dificultad es la experiencia básica o los conocimientos previos, es decir, que los estudiantes antes de iniciar cualquier estudio tienen ya un conjunto de ideas muy propias acerca de cómo y por qué las cosas son como son, debe considerarse que estos conocimientos pueden ejercer una potente influencia que limite el proceso de aprendizaje. En palabras de Bachelard (1976), “en la formación del espíritu científico el primer obstáculo es la experiencia básica” (pág. 27), debido a que puede ofrecer una imagen deformada de lo que es en realidad el fenómeno y, a partir de esta, los estudiantes pueden interpretar situaciones que los conduzcan a conceptos inadecuados en el campo de las ciencias, o bien, por el contrario, cuando la experiencia es efectiva, puede facilitar el dominio conceptual y su aprendizaje puede tornarse asequible a su desarrollo cognitivo.

En relación con este aspecto, al analizar la situación de los estudiantes de grado once, se observó que cuando tratan de comprender un concepto y explicarlo, elaboran construcciones personales con base en lo que han observado a su alrededor o lo que han hecho en su vida cotidiana, de manera que pueden formarse conocimientos que, aunque no son correctos desde el punto de vista científico, les sirven para comprender los conceptos estudiados. Estos conocimientos se evidencian a través del lenguaje cuando se le pide al alumno que exprese una definición sobre un determinado concepto; por ejemplo, al preguntarle: “¿Qué es una solución insaturada?”, responde: “Es cuando hay poca cantidad de sal en el agua”. Aquí, el estudiante traslada su experiencia de lo que observó en un vaso de agua y sal, pero no hace explícito el concepto, solamente describe lo que interiorizó al hacer sus observaciones. Este conocimiento se torna débil porque el estudiante no generaliza, sino que particulariza el concepto en un solo hecho.

Por consiguiente, es básico tener claros los conocimientos previos con el propósito de que el estudiante tenga bases sólidas en su estructura cognitiva para que los conceptos de la química tengan sentido y significado para él, y sea capaz de asociarlos a los nuevos conocimientos y construir sus propios esquemas, mediante la adopción de un lenguaje propio y el establecimiento de una comunicación directa con el docente. De este modo, se esperaría que el estudiante entienda los procesos que debe desarrollar en el momento de resolver una tarea, es decir que si se enfrenta a una tarea superior a su capacidad mental la pueda realizar empleando estrategias que le permita organizar

la información y así no tener dificultades; es decir, si el estudiante ha superado los conocimientos previos de una disciplina, su nivel de comprensión y apropiación de información abstracta (simbólica) se facilita para su mejor desempeño.

CONCLUSIÓN

El análisis de los resultados permitió establecer que de las cuatro dificultades en el aprendizaje propuestas por Kempa (1991) la que más se evidencia en el grupo de estudiantes corresponde a la que da las bases sólidas para un aprendizaje efectivo y de calidad, es decir, la naturaleza de los conocimientos previos. Esta dificultad se verifica en las evaluaciones escritas y en la evaluación oral al identificarse que los participantes no cuentan en su estructura cognitiva con una forma de asociar sus preconceptos con la nueva información que reciben en su proceso de aprendizaje.

En definitiva, conocemos gran parte de las ideas que los alumnos mantienen cuando se enfrentan al estudio de la química y cuál puede ser su origen, lo que nos permite conocer y comprender las dificultades en el aprendizaje que presenta esta materia, específicamente en el tema de disoluciones. Esto representa un buen punto de partida para seguir investigándolas, para estudiar su incidencia en el aprendizaje y, sobre todo, para desarrollar estrategias didácticas que ayuden a los estudiantes a tender puentes entre sus ideas previas y las teorías que presenta la ciencia formal.

En síntesis, esta investigación analizó las principales dificultades en el aprendizaje que influyen en el proceso de comprensión y construcción de los conceptos científicos en los estudiantes. Sin embargo, es necesario ir más allá, no solo quedarse en una mera descripción de limitaciones, sino pensar en buscar posibles soluciones para que los educadores, ya conscientes de estas dificultades, traten de ayudar a los estudiantes a superarlas y logren que el proceso de aprendizaje les resulte más agradable, convincente y significativo.

REFERENCIAS

Bachelard, G (1976). *La formación del espíritu científico*. 5 ed. México: Siglo Veintiuno, editores, S.A.

- Cárdenas, F.A. (2006). *Dificultades de aprendizaje en química: caracterización y búsqueda de alternativas para superarlas*. Informe final de investigación, Oficina de Investigaciones, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.
- Escoriza, J. (1998). *Conocimiento psicológico y conceptualización de las dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Kempa, R. F. (1991). *Students' learning difficulties in science. Causes and possible remedies*. *Enseñanza de las Ciencias*, 9, 119-128.
- Suárez Yáñez, A. (1998). *Dificultades en el aprendizaje. Un modelo de diagnóstico e intervención*. Madrid: Santillana.
- Umbarila, X. (2012). Los programas Guía de Actividades y las dificultades de aprendizaje de los conceptos clasificatorios en las soluciones. *Actualidades Pedagógicas*, 59, 99-117.

EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA A PARTIR DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS

Cecilia Bustamante¹
Mery Clementina García Betancur²
Norha Elena Herrera Torres³
Sandy Yubely Ortiz Urquijo⁴

En el contexto actual de la sociedad colombiana se han podido identificar diferentes necesidades en torno al aprendizaje en estudiantes de educación formal. Los estudiantes experimentan diversas situaciones respecto a los aprendizajes que adquieren con el pasar de los años dentro de su vivencia académica. Cada uno de los conocimientos que el sistema educativo ha incluido dentro de sus planes de estudio procura generar avances significativos, secuenciales y progresivos durante los niveles que hacen parte de la formación básica.

A partir del reconocimiento de las realidades de la escuela en lo que tiene que ver con el aprendizaje, se logra divisar la importancia de la escritura en el

¹ Licenciada en Educación Básica Primaria, Universidad de Cundinamarca. Especialista en Docencia Universitaria, Universidad El Bosque. Magíster en Docencia, Universidad de La Salle. Docente Secretaría de Educación Bogotá D.C. cecyb29@hotmail.com

² Licenciada en Pedagogía Reeducativa, Fundación Universitaria Luis Amigó. Especialista en Aprendizaje Escolar y sus Dificultades, Universidad Cooperativa de Colombia. Magíster en Docencia, Universidad de La Salle. Docente Secretaría de Educación Bogotá D.C. merygb99@hotmail.com.

³ Licenciada en Educación Preescolar, Universidad de San Buenaventura. Especialista en Informática para Gestión Educativa, Universidad Autónoma de Colombia. Magíster en Docencia, Universidad de La Salle. Docente Secretaría de Educación Bogotá D.C. noelheto@hotmail.com.

⁴ Licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés, Universidad de La Salle. Magíster en Docencia, Universidad de La Salle. Profesora de idiomas de la Universidad Manuela Beltrán. Sandy1703@hotmail.com.

desempeño eficaz de los estudiantes, puesto que al ser un proceso cognitivo que permite la comunicación escrita y estar inmersa en las diferentes áreas del currículo, la escuela tiene la función de formar escritores desde los primeros años de escolaridad.

Teniendo en cuenta lo anterior, este escrito desarrolla tres aspectos en cada uno de sus apartados: el primero hace referencia a la importancia del aprendizaje de la escritura en los niños, el segundo presenta las estrategias desarrolladas en el proceso de aprendizaje de la escritura en ellos, y el tercero menciona algunas observaciones para este proceso.

LA IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA EN LOS NIÑOS

La escritura es un proceso fundamental en cada uno de los ciclos de la vida escolar, más aún en el inicial. Ciertamente, el aprendizaje de la escritura es un proceso que se formaliza en la escuela, pero el niño ya trae consigo conocimientos previos obtenidos a través de los diferentes medios de comunicación o por la misma interacción social en la que está inmerso en la cotidianidad. Flórez y Gómez (2013) aseveraron que “la propuesta sociocultural considera la escritura como una serie de cadenas de producción (a corto y largo plazo), de representación, de recepción y de distribución” (p. 70).

No obstante, el aprendizaje de la escritura en el ámbito académico se ha enfocado como actividad de codificación y decodificación, en la que simplemente se juntan letras y palabras o en la que se transcribe un texto al cuaderno. Esto ha llevado a que no se logre producir textos escritos de manera clara o que no sean planteadas ideas coherentes. Por lo anterior se puede afirmar que pasar de preescolar a primaria, de primaria a bachillerato y de éste a la universidad, en cuanto a escritura se refiere, no es un logro garantizado.

El concepto de escritura y su aprendizaje ha variado con el transcurso del tiempo. Uno de los autores que ha trabajado este aspecto es el escritor, semiólogo e investigador universitario Vásquez (2013), quien en su libro titulado *El quehacer docente* afirma que “es necesario que nuestros educadores entiendan que, cuando enseñan a escribir, no es solo una labor de redacción, sino también una tarea con el desarrollo del pensamiento” (p. 105). Es decir,

la labor como maestros cuando se trabaja para el aprendizaje de la escritura consiste en contribuir al desarrollo de procesos cognitivos, porque la escritura es una tarea de orden conceptual y una operación abstracta de la inteligencia. Escribir es muy importante, tanto así que representa el más alto nivel de aprendizaje lingüístico por cuanto se integran las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir.

Según Ferreiro et al. (2002), “la escritura existe inserta en una compleja red de relaciones sociales” (p. 128), de ahí que los niños aprenden a escribir escribiendo, en el marco de situaciones relevantes desde la práctica social y con sentido para ellos, no en ejercicios de copia repetitiva. Por tal motivo, si se considera la escuela como un escenario propicio para que los niños y niñas aprendan a escribir, es fundamental que desde los primeros grados se desarrollen las habilidades esenciales que les permitan producir sus propios textos con sentido.

Por lo anterior, es necesario que los docentes de los primeros grados de escolaridad se convoquen a trabajar, enriquecer y cualificar su práctica pedagógica en torno al aprendizaje de la escritura. En este mismo sentido, es conveniente pensar que aprender a escribir puede ser un juego placentero y, por ende, que se puede disfrutar. Al respecto, Vásquez (2013) sostiene que “escribir es asimilar y jugar los juegos del lenguaje” (p. 44), es decir, aprender a jugar con las palabras motiva, divierte y otorga una nueva estructura al pensamiento.

Teniendo en cuenta los argumentos anteriores, las maestras investigadoras podemos afirmar que aprender a escribir es importante para los estudiantes puesto que es un proceso cognitivo que les permite producir ideas propias y estar en condiciones de plasmarlas a través de la construcción de escritos que favorecen el aprendizaje. De esta manera, los niños aprenden a escribir reflexionando sobre el contexto en el cual se desenvuelven, a partir de su propia producción y la de sus compañeros.

Del mismo modo, la escritura debe verse como una acción social y no simplemente como un medio de comunicación, porque hace parte de personas, instituciones y culturas particulares en formas diferentes, tiene una naturaleza social al igual que la lectura. Al respecto, Vigotsky (como se cita en Baquero, 1997) afirmó que “la escritura debe dejar de ser considerada como una habilidad motora compleja y ser comprendida, en cambio, como una modalidad del lenguaje y una práctica cultural específica (p. 123).

Para Ferreiro (2002), tanto la interpretación como la producción de un escrito tienen su inicio antes de que el niño entre a la escuela, siendo esto parte de su cotidianidad, dando sus primeros trazos con expresiones gráficas de manera espontánea y sin distinción (letras, números, dibujos, rayas), experimentando con símbolos de manera progresiva hasta llegar a la escritura alfabetica.

La escritura infantil sigue una línea de evolución a través de diversos medios culturales, de diversas situaciones educativas y de diversas lenguas. Según Ferreiro (2002), Tres son los grandes periodos que pueden distinguirse, dentro de los cuales caben múltiples subdivisiones: a) distinción entre el modo de representación icónico y el no icónico, b) la construcción de formas de diferenciación (control progresivo de las variables sobre los ejes cualitativo y cuantitativo) y c) la fonetización de la escritura (que se inicia con un período silábico y culmina en el período alfabetico).

En el primer período se observa la diferencia entre el dibujo y la escritura, en donde el niño comienza a garabatear, es decir, a plasmar sus primeros trazos sobre el papel. En el segundo período, el niño empieza a utilizar letras de manera aleatoria y sin control de la cantidad, o la misma cantidad pero en diferente orden, sin tener en cuenta la relación fonema-grafema. En el tercer período, el niño empieza a hacer uso de sílabas teniendo en cuenta la relación cuantitativa, es decir, la cantidad de sílabas que corresponden a una palabra, diferenciando luego letras, sílabas, palabras y frases; es ahí donde el niño da inicio a la escritura de una manera convencional, así como a nuevos problemas cognitivos frente al uso de la escritura.

ESCRIBIR ES UN CUENTO DE LETRAS, LÁPIZ, COLOR Y PAPEL

Este segundo aspecto tiene como eje fundamental dar a conocer las estrategias desarrolladas en el marco del proceso de aprendizaje de la escritura de los estudiantes de grado tercero. Para ello se tomó un tipo de texto narrativo que guiará el proceso de aprendizaje de la escritura con el objetivo de mejorar los procesos de producción escrita de los estudiantes.

El concepto de estrategia aquí considerado centra su idea en el acompañamiento al proceso de aprendizaje, con el fin de ofrecer a los participantes del

hecho educativo las herramientas básicas para construir conocimiento que conduzca al desarrollo satisfactorio de un objetivo académico. Respecto a este concepto, se toma en cuenta lo afirmado por Diez (2004), quien menciona que “las estrategias son mecanismos que facilitan la consecución de una tarea, las cuales se centran en el proceso resolutivo” (p. 102). De esta manera, las estrategias utilizadas para el aprendizaje de la escritura se comprenden como un medio que facilitó los momentos para alcanzar un objetivo, en tanto que cada puesta en escena dentro del aula se hacía desde la reflexión realizada sobre las necesidades cognitivas de los estudiantes.

La primera estrategia utilizada fue la *interacción*, pues así como está presente en las relaciones interpersonales, es vista como pilar en la enseñanza y tiene importancia la frecuencia con que se hace, también tuvo gran relevancia en el proceso de aprendizaje de la escritura tanto al promover la comunicación constante de los estudiantes con las maestras en su rol de guías, asesoras y orientadoras del proceso, como al relacionarse con el cuento. Esta interacción permitió un mejor acercamiento al cuento, generó gusto y dio la posibilidad de avanzar en la construcción de conocimiento del proceso de aprendizaje de la escritura, en un ambiente agradable y de diálogo tanto con las maestras como con sus compañeros.

El conocimiento no es un objeto que pasa de un individuo a otro, sino que es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas en la interacción social. Tal como lo afirmó Vigotsky (como se cita en Pozo, 1994), “en el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces; primero entre personas (*interpsicológica*) y después en el interior del propio niño (*intrapsicológica*)” (p. 196); de este modo, el aprendizaje de la escritura del niño se inicia en la relación con el adulto.

La segunda estrategia consistió en *tomar conciencia de la audiencia*, como lo denomina el escritor, profesor e investigador español Cassany (1989): “Primeramente, tiene que ser consciente del contexto comunicativo en el que actuará el texto: tiene que pensar cómo serán los lectores, cuándo leerán el escrito, dónde, qué saben del tema en cuestión” (p. 21). Así, los estudiantes asumieron su rol de escritores teniendo conciencia de que su producción iba a ser leída por otros.

La tercera estrategia se trató de la *planificación del texto*. Al respecto, Cassany (1995) sugiere: “No empieces a escribir inmediatamente. No tengas prisa.

Planifícate la tarea de escribir” (p.238). Se posibilitó que los estudiantes, como autores de su propio cuento, pensaran sobre lo que querían escribir; es así como ellos planearon el manuscrito de sus primeras líneas, lo que ayudó a mantener la organización de su texto. También se les motivó a realizar una indagación en medios (libros, internet) con sus padres y otros adultos cercanos sobre el tema del que querían escribir.

De este modo, los niños tuvieron mejores herramientas a la hora de crear personajes, lugares y sucesos en el desarrollo de la historia. Además, para acercar a los estudiantes a la estructura y a los elementos del cuento se realizaron diversas actividades con otros cuentos, en donde ellos podían identificar y señalar cada aspecto relacionado con él.

Ahora bien, en la preescritura o planeación del texto se hizo necesario superar el bloqueo de la página en blanco, lo cual implicó generar un bosquejo del contenido (definir sobre lo que se va a escribir, elección del tipo de texto) y su organización (estructura y características del texto). En este punto, se pasa a la planeación, al torbellino de ideas y la escritura libre (Cassany, 1995), respecto de lo cual Cassany (1989) afirma que “debe ser capaz de generar y ordenar ideas sobre este tema para planificar la estructura global del texto” (p. 21).

Por su parte, las profesoras, investigadora y lingüista Flórez y Cuervo (2005) exponen sobre el proceso de construcción de un texto empezando por su planeación, en donde se explora el tema de interés hasta tener un enfoque claro y delimitado que oriente el escrito, pudiendo emplear para ello mapas, diagramas y notas, entre otras posibilidades. Es decir que es necesario elaborar un bosquejo general de lo que se pretende escribir, un plan de acción teniendo en cuenta aspectos tales como el tema, el propósito, la audiencia, las fuentes de información disponibles y la visualización de la longitud y el diseño del texto.

La cuarta estrategia fue la *lectura en voz alta*. La maestra recurrió a diferentes ritmos y fluidez, buscó la entonación justa y enriqueció el texto con la expresión y la voz; todos estos elementos fundamentales para la construcción de significado. Asimismo, se escucharon las intervenciones y las opiniones de los niños, lo cual los hizo protagonistas del proceso y no solo receptores.

La quinta estrategia es la que Cassany (1989) denomina *revisar el texto*: “mientras escribe y relee los fragmentos del texto, el autor los revisa y va introducién-

doles cambios. Estos cambios afectan sobre todo al contenido del texto, al significado” (p. 136). Es importante que quien escribe lea constantemente los segmentos que va construyendo; en este sentido, los niños iban leyendo en la medida en que realizaban la redacción, lo cual los llevó a ajustar las ideas y conectarlas con los párrafos siguientes.

Esta etapa de redacción es el segundo momento predeterminado para el aprendizaje de la escritura, en el que se da el encuentro entre el papel, el lápiz y sus ideas, en palabras de Cassany (1989), “la composición del texto es un proceso recursivo en el que el autor genera, desarrolla, redacta, revisa y, finalmente, expresa unas ideas determinadas” (p. 26). Se entiende entonces que la redacción motiva un proceso de pensamiento en el que el autor además de creador es evaluador de su escrito: de ahí que, para poder escribir bien hay que tener aptitudes, habilidades y actitudes Cassany (1995).

Continuando con el proceso, surge la transcripción en donde “tiene lugar la traducción de las palabras” (Flórez y Cuervo 2005, p. 140), dando paso a una primera versión que esté orientada por la planeación, pero que a su vez esté sujeta a modificaciones que enriquezcan el escrito, para lo cual se emplean conjuntos de oraciones que vayan formando párrafos con unidad, coherencia y cohesión.

Luego de hacer la primera escritura del texto, se hace necesario pasar al espacio de la revisión del escrito con el fin de realizar mejoras y ajustar detalles. Al hacerla, es fundamental tener en cuenta que “el escritor tiene que saber trabajar con las ideas tanto como con las palabras. Escribir es mucho más que un medio de comunicación: es un instrumento epistemológico de aprendizaje” (Cassany, 1995, p. 32). De acuerdo con este planteamiento, se puede afirmar que la revisión no solo corresponde a una evaluación por parte de las maestras, sino a la mirada autocritica del escritor.

La revisión implicó una lectura tanto parcial como global del texto para corregir la gramática, la ortografía y la estructura, resultando así versiones mejoradas, lo que permitió analizar, discutir, corregir y complementar el texto creado, generando la validación de los trabajos escritos, puesto que en la escritura se deben tener en cuenta algunas reglas que permiten elaborar textos como la adecuación, la coherencia y la cohesión Cassany (1989). Es en este punto en donde se buscó orientar el texto hacia la intención comunicativa del autor.

Cabe resaltar que, respecto al aprendizaje de la escritura, la revisión cumplió la función de hacer del estudiante un escritor y lector de su texto, haciéndolo partícipe de la transformación continua de aquello que estaba produciendo. Tal como menciona Cassany (1995), “escribir consiste en aclarar y ordenar información, hacer que sea más comprensible para la lectura, pero también para sí mismos” (p. 61).

De esta manera, Flórez y Cuervo (2005) siguen enriqueciendo el proceso de la escritura con la revisión, que tiene que ver con el manejo de la información, refiriéndose a todo aquello que hace difícil o que interfiere en la comprensión, escogiendo lo que se debe eliminar o agregar. Es decir se opta por un estilo propio. También señalan que “primero se atiende a los elementos o a las dimensiones más grandes de la composición: la coherencia global del texto, la coherencia de los párrafos, la organización de los párrafos teniendo en cuenta el propósito y la audiencia del texto” (p. 205).

Por otra parte, para culminar el proceso de la composición de un texto, Flórez y Cuervo (2005) afirman que la edición es el último paso de la composición escrita y se debe realizar cuando se estima que la versión ha sido revisada oportunamente. En esta etapa se tiene en cuenta que el escrito, en lo posible, tenga el menor número de errores, ya que estos son molestos para quien lo lee y para comprender lo que el autor quiso decir en su texto. De esta manera, en la última versión del cuento se consideraron las ideas del bosquejo ya desarrolladas y corregidas de las versiones anteriores, consolidándolo de forma clara y coherente.

La sexta y última es la estrategia de *apoyo* (Cassany, 1989), con la cual se buscó que los estudiantes utilizaran los aportes de los diferentes recursos que tenían a la mano, como la visualización de algunas ilustraciones realizadas de uno de los cuentos leídos durante el proceso para volver a construir la historia.

Por último y con el objetivo de facilitar la escritura de algunas palabras, las maestras sugieren a los estudiantes tener un diccionario de consulta para revisar palabras, corregirlas y ampliar su vocabulario, mejorando así el nivel de sus propias construcciones.

PARA COMPARTIR Y RECREAR

Desde el inicio del proceso, los estudiantes empezaron a plasmar en el papel sus ideas en torno a su cuento, estuvieron atentos a las indicaciones de las maestras y en cada versión procuraron tener en cuenta las sugerencias sin perder su propio estilo. Los niños no solo pusieron en evidencia sus ideas acerca de un tema específico, sino que además mostraron aquellos aspectos que han marcado su vida cotidiana.

Para ir más allá del mero momento en que los niños lograban escribir palabras o frases sueltas, fue necesario hacerles ver que en la escritura de los cuentos está la expresión de sus pensamientos. De este modo, los niños sufrieron una transición entre sus modos comunes de escribir y el nuevo reto de expresión en la escritura.

En una primera instancia, se observó que los estudiantes de grado tercero que participaron de este proceso de aprendizaje de la escritura mostraban un uso común del código escrito al comenzar a escribir sus cuentos, ya que plasmaban palabras lejos de hacerse conscientes del sentido de lo que escribían, se puede decir que escribían mas no expresaban. Sin embargo, se resalta que todos los estudiantes terminaron el proceso de elaboración de su cuento, lo que confirma que la escritura es un proceso cognitivo que va más allá del conocimiento y manejo de las letras, puesto que permite expresar ideas, sentimientos, pensamientos y realizar nuevas construcciones del conocimiento, lo cual permite considerar a las anteriores estrategias como una opción para el aprendizaje de la escritura.

A manera de conclusión, en el plano del aprendizaje de la escritura a partir de un texto narrativo se pudo apreciar la manera como los estudiantes se apropiaron de su proceso de aprendizaje, al punto de dar por terminado su cuento. Al finalizar, fue preciso reconocer que las transformaciones logradas en los estudiantes en materia de escritura aportaron considerablemente al pensamiento creativo que tenían. Así pues, fue satisfactorio ver que al terminar los cuentos cada uno de los niños se alegraba al releerlo y se identificaba con él al saber que era resultado de su esfuerzo.

Si bien se obtuvieron resultados significativos en el proceso de aprendizaje de la escritura, es importante extender las estrategias como una posible práctica

pedagógica en la educación básica primaria, de tal manera que puedan ser mejoradas, enriquecidas y transmitidas en el plano académico en busca de favorecer los procesos de aprendizaje de la escritura en todos los campos de la educación.

REFERENCIAS

- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar* (2.^a ed.). Buenos Aires: Aique.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir* (1.^a ed.). Barcelona: Paidós Comunicación.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Díez, C. (2004). *La escritura colaborativa en educación infantil. Estrategias para el trabajo en el aula* (1.^a ed.). Barcelona: ICE-HORSORI.
- Ferreiro, E. (2002). *Alfabetización, teoría y práctica* (5.^a ed.) Buenos Aires: Siglo XXI.
- Flórez, R. R. & Cuervo, E. C. (2005). *El regalo de la escritura. Cómo aprender a Escribir*. (1^a ed.). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Flórez, R., R., & Gómez. M., D. (2013). *Leer y escribir en los primeros grados: retos y desafíos*. (1^a ed.). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Pozo, J.I. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. (3^a ed.). Madrid: Morata.
- Vásquez, F. (2013) *El quehacer docente*. Bogotá: Unisalle.
- Vigotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (1^a ed.). Barcelona: Crítica.

Capítulo 2

REFLEXIONES SOBRE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN RELACIÓN CON LA COMPETENCIA ESCRITURAL EN INGLÉS

Maryouri Castillo Moreno¹
Lizeth Hernández Gaitán²
Ana Isabel Rivera Lugo³

RESUMEN

El presente artículo propone una reflexión sobre la evaluación auténtica como un instrumento importante para la adquisición de una lengua extranjera, especialmente al ser aplicada a la valoración en el desarrollo de la competencia escritural en inglés a partir del proyecto de investigación titulado “*Efectos producidos por la implementación del wiki colegioagustinianotagaste.pbworks.com en el desarrollo de la competencia escritural en inglés de estudiantes de educación básica*”. Esta temática permite plantear una nueva estrategia de evaluación a los

¹ Licenciada en Lenguas Modernas Español-Inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos Institucionales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Coordinadora de la Secretaría de Educación de Bogotá. Correo electrónico: limayicastillo@hotmail.com

² Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Inglés de la Universidad La Gran Colombia. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de inglés de la Fundación Educativa Don Bosco. Correo electrónico: liz.her91@gmail.com

³ Licenciada en Lenguas Modernas Español-Inglés de la Universidad La Gran Colombia. Especialista en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés de la Universidad La Gran Colombia. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente universitaria de la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP). Docente de inglés del Colegio Agustíniano Tagaste. Correo electrónico: anairiveral@gmail.com

estudiantes en las prácticas de los docentes y, a su vez, hacer de la adquisición de este idioma algo fácil y dinámico. Por lo tanto, el objetivo de este artículo es reflexionar alrededor de los siguientes temas: en primer lugar, una concepción de evaluación auténtica y algunas de sus características; en segunda instancia, la manera como se puede desarrollar la competencia escritural en inglés, y por último, exemplificar la forma de evaluar auténticamente la competencia escritural partiendo de la experiencia investigativa de las autoras.

Palabras clave: Evaluación auténtica, competencia escritural, aprendizaje, TIC.

ABSTRACT

This article provides a reflection on authentic assessment as an important instrument for the acquisition of a foreign language, especially applied to the evaluation in the development of writing competence, from the research project entitled “Effects produced through the implementation of the wiki colegioagustinianotagaste.pbworks.com” in the development of writing competence on primary school students. This work allows teachers to apply a new evaluation strategy to students, as well as, to provide a dynamic and essay way to learn the language. Therefore, the aim of this article is to reflect around the following three topics: A conception of authentic assessment and some of its features; How to develop English writing competence. Finally, it shows the way to evaluate authentically the writing competence based on the authors’ experiences.

Keywords: authentic assessment, writing competence, learning, ICT

INTRODUCCIÓN

Una de las experiencias más enriquecedoras en el ejercicio de escribir con otros o frente a diferentes temas es la de construir nuevas ideas, a partir de las cuales se busca la posibilidad de modificación o de reedición de aquellas prácticas cotidianas para cada uno de los docentes. Por lo tanto, se hace importante resaltar el rol de la evaluación auténtica, vista como alternativa al inconformismo surgido de la aplicación de procedimientos de evaluación centrados en pruebas escritas de respuesta cerrada, que llevan al estudiante a

utilizar un conocimiento declarativo, dejan a un lado la adquisición de aprendizajes complejos como la competencia escritural en una lengua extranjera, en este caso, el inglés, e impiden el buen proceso evaluativo de la escritura.

Metodológicamente hablando, la experiencia que delimitó este proyecto de investigación fue la respuesta a las necesidades que presentaban 21 estudiantes de grado segundo de una institución privada en el desarrollo de su competencia escritural, así como la búsqueda de una forma apropiada para que el docente, a través de sus prácticas, lograra evaluarla de la manera más dinámica y coherente. Este proceso estuvo enmarcado en el macroproyecto “Aprendizaje y evaluación auténtica” de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, dirigido por el profesor Fidel Antonio Cárdenas.

Es así como los intereses del estudio realizado estuvieron enfocados en la carencia de estrategias para evaluar a los estudiantes, la dificultad que estos presentaban en la competencia escritural en inglés y la creación del *wiki* colegioagustinianotagaste.pbworks.com, donde los estudiantes fueran capaces de evaluar sus procesos de manera más consciente reconociendo la importancia de su trabajo y su propio aprendizaje. A continuación, se presenta una reflexión sobre la evaluación auténtica a partir del proyecto mencionado.

HACIA UNA CONCEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA

Para Carlos Monereo (2009), profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona y especialista en estrategias de enseñanza-aprendizaje, evaluación auténtica se emplea de manera genérica para describir una amplia variedad de nuevos enfoques e instrumentos de evaluación. Este autor establece que algo es auténtico cuando es cierto u original, aunque existen varias interpretaciones acerca de la autenticidad, por ejemplo: *auténtico*, en calidad de centrado en la evaluación de la actuación o realización de una tarea, estaría orientado a valorar las operaciones necesarias para solucionar un problema o tarea; *auténtico*, en calidad de extra-académico, se refiere a la evaluación de una situación o problema que se plantea y que está vinculada a escenarios no escolares (vida cotidiana, noticias de impacto social y cultural, futuro profesional, ocio, etc.); *auténtico*, en calidad de real, en donde se valora una actividad desarrollada que no solo se produce en condiciones prácticamente idénticas a las que habitualmente

conocemos —en este caso, a las actividades que se desarrollan en el aula de clase—, sino que además se trata de una actividad en la que el estudiante ya ha estado involucrado en la vida cotidiana o lo estará en un futuro próximo.

En el contexto educativo, el término *evaluación auténtica* se emplea para denotar una actividad en el aula de clase que es permanente y que implica un diálogo continuo entre quien enseña y quien aprende en procura de que los dos se hagan conscientes de sus responsabilidades, las cuales son complementarias y orientadas hacia una misma meta: lograr los objetivos del aprendizaje y de la formación de una persona, de conformidad con un perfil previamente definido o, por lo menos, delineado. En el aula de clase, esto implica que el docente proponga tareas y procesos de evaluación muy semejantes o incluso iguales a los que cotidianamente se desarrollan.

Una característica fundamental asociada a la puesta en práctica de la evaluación auténtica es el diálogo entre el docente y el estudiante en relación con la tarea que este último ha desarrollado; dentro de la concepción de la evaluación auténtica, sin diálogo no es posible lograr ese proceso de reflexión y apoyo mutuo entre el docente y el estudiante para que la tarea ejecutada tenga algún significado de aprendizaje con perspectiva de futuro. Es en el diálogo continuo sobre las diferentes tareas donde se genera el proceso de concientización y, por tanto, de relacionamiento de las estructuras conceptuales ya existentes en el estudiante con un tema, ideas o aprendizajes nuevos.

Antes de entrar a mencionar otras características propias del tipo de evaluación señalado, conviene referirse a las diferencias entre evaluación tradicional y evaluación auténtica en los procesos escriturales. En la primera, se emplean ítems indirectos, se procura establecer lo aprendido y debe reflejarse fuera de las aulas en resultados obtenidos a partir de pruebas convencionales de lápiz y papel, cuyas preguntas suelen ser de única respuesta, se valoran solo los resultados finales, la validez se determina al confrontar los ítems con los contenidos del currículum y se suelen evaluar elementos estáticos y referidos a estándares por lo general, los cuales se resuelven usualmente de forma mecánica. Por otra parte, la evaluación auténtica se diferencia de la tradicional debido a que examina tareas relevantes, es decir, significativas para el estudiante, al analizar y escribir situaciones reales de su entorno —por ejemplo, la familia, los amigos y el colegio—, en donde el manejo de la gramática no se realiza de forma mecánica sino contextualizada. Es aquí donde la acción del docente

con su diálogo contribuye a que el estudiante aprenda significativamente no solamente la producción de texto, sino el uso de ciertas estructuras gramaticales que son requeridas para el dominio de una lengua.

La autoevaluación y la autorreflexión sobre cada una de las tareas de evaluación, su origen y evolución, es decir, su pasado, su presente y el apoyo futuro que presta al estudiante en el emprendimiento de nuevas tareas y en la vida en general, entre otras características, cumplen un papel muy importante en el desarrollo de actividades de la evaluación auténtica, ya que permiten ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de evaluar su propio trabajo, a permitir que sus pares opinen sobre su producción textual y a incorporar las sugerencias dadas por el maestro en beneficio del mejoramiento propio.

LA COMPETENCIA ESCRITURAL EN INGLÉS

Inicialmente, es necesario mencionar que la competencia escritural en general es entendida como el conjunto de conocimientos de gramática y de lengua que tienen los escritores en la memoria, visto como código escrito, es decir, el saber que permite aplicar estrategias de redacción o producción de textos, según Krashen (2003). Para este autor, la competencia escritural exige tener conocimientos de vocabulario y gramática funcional, además de ser consciente de los principales tipos de interacción verbal y formas de registros de la lengua, todo esto sin mencionar que es necesario que el escritor reconozca las convenciones sociales, los aspectos culturales y la diversidad lingüística del contexto.

En el desarrollo de la competencia escritural es necesario establecer una diferencia entre su adquisición como proceso inconsciente que se da externamente, fuera del salón de clase, y el aprendizaje como el estudio consciente y organizado en el aula. Trasladando esta concepción al campo del aprendizaje de la lengua inglesa, se afirma que la adquisición es el proceso central y básico que permite llegar a usar la lengua, tanto de manera receptiva (escuchar y leer) como de manera productiva (hablar y escribir), y que el aprendizaje también permite controlar y corregir, de una manera muy limitada, los textos producidos. La forma en que se adquiere el código escrito es a través del input comprensivo que es la aprehensión de mensajes elaborados con el idioma a través de códigos del inglés, donde el escritor se fija sobre todo en lo que se dice, en el contenido, y no tanto en cómo lo dice, es decir, en la forma.

Una manera de desarrollar la competencia escritural en idioma inglés es la propuesta por Hayes y Flower (1980), investigadores en el análisis de los protocolos de los procesos de composición de la Universidad Carnegie Mellon. Estos autores hacen énfasis en la escritura como una secuencia de procesos en los cuales intervienen subprocesos mentales básicos para producir un texto; tales procesos no proceden en un orden lineal y son usados de acuerdo con las necesidades de redacción y en forma aleatoria. Entre estos se encuentran el entorno de la tarea o la situación de comunicación, la memoria a largo plazo del escritor y el proceso mismo de escritura; a su vez, esta última etapa se divide en cuatro tareas: planificar, redactar, examinar y monitorear.

En este modelo, Hayes y Flower afirman que los procesos mentales tienen una organización subordinada y enlazada, es decir, que cualquier proceso puede actuar ligado a otro. Estos procesos cognitivos son instrumentos que el escritor emplea para producir su texto, diciendo cuándo y en qué lugar de orden los aplica. Es importante que el escritor tenga unos objetivos y contenidos que él mismo haya elegido para llevar a cabo la escritura del texto. Los objetivos se irán desarrollando al tiempo que se escribe o en el proceso de planificación, puesto que en el momento de la escritura del texto propiamente dicha también pueden ir apareciendo otras necesidades. Al mismo tiempo, en el transcurso se aprenden cosas que más tarde podrían servir para replantear o revisar los objetivos propuestos y, por tanto, mejorar el texto.

En relación con los postulados anteriores, es importante llevar a cabo la evaluación de la competencia escritural, para lo cual la práctica de la evaluación auténtica se presenta como una buena alternativa. Está posee estrategias propias de carácter práctico aplicadas a la cotidianidad del aula, convirtiéndose también en una práctica pedagógica.

Por lo tanto, los elementos del aprendizaje del inglés intervienen según la voluntad del aprendiz en cuanto a la terminología, la escritura, la gramática, la reflexión y la autoevaluación fundamentales para su aprendizaje.

Existen además dos características importantes que son propias de una evaluación auténtica, particularmente para el aprendizaje del inglés: por una parte, la validez de constructo que tiene que ver con la necesidad de valorar la naturaleza misma de lo que se pretende medir, en este caso, estructura grammatical, puntuación, coherencia y cohesión. Al hablar de competencia escritural,

debe entenderse como un conjunto coordinado de recursos (conocimientos, habilidades y estrategias de construcción textual) que permiten al estudiante resolver problemas prácticos como la redacción de textos, ya sea de la vida cotidiana o profesional; por lo tanto, la evaluación deberá ser necesariamente planteada en problemas semejantes a los de referencia, es decir, dentro de un contexto real para el estudiante. Por consiguiente, el maestro debe presentar al estudiante tareas situadas, de carácter práctico, que requieran la puesta en marcha de estrategias de resolución de problemas: por ejemplo, teniendo en cuenta su árbol genealógico, el estudiante debe ser capaz de construir un texto narrativo acerca de su familia y sus experiencias; en otro momento, a partir de imágenes, el estudiante puede reconstruir situaciones vividas plasmándolas en textos anecdóticos en lengua inglesa.

Por otro lado, se encuentra la validez consecuencial que se refiere precisamente a los efectos de la evaluación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Cuando existe una relación coherente entre lo que se explica, la forma y el nivel con que se hace y lo que se demanda, es decir, el modo y la exigencia con que se evalúa, se produce un impacto positivo en el sujeto que se enfrenta a la construcción textual.

LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA DE LA COMPETENCIA ESCRITURAL EN INGLÉS

La escritura, y particularmente la competencia escritural, así como la evaluación auténtica, cada una con sus propias características, son posibles de realizar en el aula de manera complementaria a fin de mejorar el aprendizaje del inglés. Para lograr esta última meta, es preciso que la evaluación auténtica sea una parte fundamental en el aprendizaje de esta lengua y que sea un objetivo del docente emplearla en el aula con el propósito de verificar y corroborar lo enseñado por él y lo aprendido por el estudiante. Es pertinente tener en cuenta que el aprendizaje del proceso escritural del inglés exige las mismas capacidades que requiere una persona para la comunicación en su lengua materna, además de capacidades de mediación y comprensión intercultural, pero su grado de dominio será distinto del de las otras competencias idiomáticas (escuchar, hablar y leer) y variará en función de la naturaleza de la lengua inglesa, del nivel social y cultural, del entorno, de las necesidades y de los intereses individuales.

El maestro puede llevar a cabo un ejercicio de evaluación auténtica de la competencia escritural formulando actividades que involucren la lectura no solo de textos, sino de imágenes y gráficos que partan de situaciones cercanas o cotidianas de los estudiantes, y que sean construidos por ellos mismos. Igualmente, al redactar el texto en inglés, la revisión debe ser consensuada y dialogada para que realmente se analice la actuación, además del aprendizaje de las reglas propias de esta lengua.

Por otra parte, dentro de los procesos de construcción escrita, se hace necesario elaborar los textos con frecuencia, ya que el estudiante se autoevalúa en el proceso del aprendizaje de la competencia escritural en inglés en cuanto al uso gramatical, el vocabulario, la puntuación y la construcción de oraciones en forma coherente y cohesionada. De esta manera, se orienta la adquisición de la lengua desde la evaluación auténtica.

Cabe resaltar en el contexto anteriormente analizado que la evaluación auténtica contribuye, por una parte, a la formación en el estudiante de un pensamiento reflexivo y de autoevaluación permanente sobre su forma de aprender en el pasado, en el presente y en el futuro. En el caso del aprendizaje de una lengua extranjera, el maestro puede ir determinando estos aspectos mediante el análisis de los textos y la actuación de situaciones comunicativas, expresiones idiomáticas, entre otros. Por otra parte, por la naturaleza propia de la lengua inglesa, los requerimientos para ser aprendida por un no nativo no solamente son consistentes con la concepción de evaluación auténtica, sino que, en la práctica en el aula, el empleo permanente y sistematizado de este tipo de evaluación parece promisorio o se presenta como una alternativa apropiada para mejorar el aprendizaje y adquisición del inglés. En la misma dirección, con fundamento en la experiencia investigativa adquirida por las autoras a partir del desarrollo de este proyecto, la presentación de los diferentes pasos requeridos para el aprendizaje mediante situaciones comunes como la elaboración de textos relacionados con la familia, los amigos, el colegio o las vacaciones a través de la *wiki*, conducen a un mejoramiento del aprendizaje de la lengua inglesa.

Para concluir, es pertinente plantear dos ideas generales en relación con la evaluación y la evaluación auténtica aplicada al desarrollo de la competencia escritural de una lengua extranjera. De por sí hablar de evaluación y, en particular, del aprendizaje, es controversial; controversia que se acentúa si se

tiene en cuenta que la evaluación auténtica posee sus propias características que no necesariamente son compatibles con la llamada evaluación tradicional. Ahora, aplicar la evaluación auténtica a la adquisición del inglés representa para quienes se interesen en hacerlo una empresa intelectual de mayor complejidad. ¿Estaríamos como maestros hoy decididos a iniciar un proceso de cambio o transformación de nuestra forma de evaluar centrada en la tradicional para ir hacia la auténtica?

REFERENCIAS

- Cassany, D. (2004). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2007). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). “A cognitive process theory of writing”. *College Composition and Communication*, Vol.32 (4), Published By: National council of teachers of English.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (2003). *Explorations in language acquisition and use* (Version electronica). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Monereo, C. (2009). “La autenticidad de la evaluación”. En M. Castelló (coord.), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*. Barcelona: Edebé.

PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LA LECTURA Y SU INCIDENCIA EN EL PLACER DE LEER

Lucila Fuentes¹
Leonardo Ramírez²
Diana Rozo³

Si se quieren chicos que puedan desarrollar un sentido crítico; si se quieren chicos que puedan pensar y tener interrogantes, hay que pensar en libros que planteen esa posibilidad, en autores y en criterios que dejen de lado las fórmulas estáticas y las normas rígidas. Hay que pensar, en definitiva, en libros que exalten la libertad y el amor.
Beatriz Ferro (2004)

La misma inquietud que expresa Ferro (2004) nos lleva a pensar que la lectura para el ser humano no es sólo una forma de comunicación, representa la herramienta que permite expresar y entender la realidad en la que estamos inmersos; es la base para pensar, recordar y proyectarnos hacia un futuro.

¹ Licenciada en Lingüística y Literatura y especialista en Infancia Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle, docente de la Secretaría de Educación de Bogotá. Correo electrónico: lucilafuentesespinosa@hotmail.com

² Licenciado en Humanidades con énfasis en Español e Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional, Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle, docente de la Secretaría de Educación de Bogotá. Correo electrónico: leonardoramirez11@hotmail.com

³ Licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de la Salle, Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle, docente del Colegio San Mateo Apóstol. Correo electrónico: dcrozo.rozo1@gmail.com

Por tales razones, leer resulta indispensable dentro de un entorno social; sin lectura el mundo no puede ser. Pero en los colegios, y en particular para los estudiantes, la lectura más bien es un mecanismo de presión, una obligación e incluso algo aburrido. Ésta, entre otras razones, nos llevó a estudiar los motivos por los cuales se asume la lectura con tanta apatía entre los estudiantes que ingresan a grado sexto, ya que en esta edad se da un cambio desde la lectura por diversión, hacia una lectura más académica y, por ende, exigente y compleja. Así fue como nació la idea de que puede haber alguna incidencia de las prácticas evaluativas de la lectura en el placer de leer, lo cual se convirtió en el objetivo general de nuestra investigación.

El presente artículo expone las reflexiones que tuvieron lugar dentro del proyecto titulado “*Profe, ¡no quiero leer! La incidencia de las prácticas evaluativas en el placer de leer en estudiantes de grado sexto*”, que se enmarca en el macro-proyecto “Aprendizaje y evaluación auténtica” de la Maestría en Docencia de la Universidad de la Salle y que contó con la asesoría de la profesora Luz Helena Pastrana Armírola. Este proyecto se inscribe en el campo de la investigación cualitativa y se llevó a cabo bajo los parámetros del método descriptivo, lo que permitió un acercamiento significativo a la realidad educativa, con el fin de comprender la incidencia de la evaluación de la lectura en estudiantes de grado sexto de una Institución Educativa Distrital de la Localidad de San Cristóbal.

Desde la experiencia del equipo investigador, los resultados de las pruebas nacionales e internacionales en lectura y la búsqueda de antecedentes, se encontró que en Colombia se ha generalizado el descontento por los malos hábitos, niveles y acercamientos que los jóvenes tienen respecto a la lectura, lo cual no nos permite obtener una excelencia académica. Es por ello que buscamos, como objetivo general, *analizar la incidencia de las prácticas evaluativas de la lectura en el placer de leer en estudiantes de grado sexto*. Para alcanzar este objetivo se planteó describir las prácticas evaluativas de los profesores de grado sexto en relación con la lectura e identificar los gustos y preferencias lectoras de los estudiantes de este mismo grado.

Para alcanzar dichos objetivos, este estudio investigativo se valió de técnicas como la observación y la entrevista semiestructurada, y consideró pertinente el uso de instrumentos como encuestas, guiones de entrevistas y diarios de campo para recoger, registrar las acciones y pareceres tanto de profesores como de estudiantes acerca de la evaluación y su relación con la lectura. En

concordancia con lo anterior, la información se analizó e interpretó siguiendo los parámetros de la técnica *Análisis de Contenido* propuestos por Piñuel (2002).

En este sentido, el presente texto presenta, en tres momentos, los aspectos teóricos, contextuales y reflexivos que surgieron como resultado del proceso investigativo: primero, se aborda, desde una mirada teórica, la relación del sujeto con la lectura y el placer de leer; segundo, se esbozan los hallazgos encontrados en relación con las prácticas evaluativas que se observaron en el contexto estudiado y su posible incidencia en el placer de leer; y finalmente, con base en los postulados de la Evaluación Auténtica, se sugieren algunas prácticas evaluativas de la lectura como aporte del grupo investigador, integrado por educadores interesados en una reestructuración pedagógica. La intención final es acercar a los estudiantes hacia el placer de leer como tarea prioritaria en la construcción de proyectos de vida.

EL SUJETO Y EL PLACER DE LEER

Entendemos la lectura como el proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el sujeto busca satisfacer sus necesidades intelectuales, lúdicas, personales y sentimentales, entre otras, que guían su lectura para representar, imaginar, comprender y comunicar su mundo; es decir, leer es un acto en el que el lector intenta comprender un mensaje verbal para conseguir un propósito determinado. A pesar de que se ha dicho bastante sobre lectura, según la pesquisa bibliográfica nos identificamos más con el concepto de lectura que según Díez (2010) es

El descubrimiento de aquel secreto que perdemos y recuperamos incesantemente, en el fluir de las horas anodinas y exaltantes. Territorio ajeno como una calle poblada por gente desconocida, donde el lector de otras vidas y destinos experimenta el temblor mental de las sensaciones más inauditas. (p. 122)

Esta definición nos acerca a la sensación que nos ofrece el proceso lector, porque leer no es inventar sino intercambiar experiencias con los personajes, con los tiempos, lugares y acciones, para descubrir otras posibilidades de entendimiento, disfrute, creación y placer; porque al final de una lectura de lo que se trata es de conocernos a nosotros mismos tal y como somos, no

como querríamos ser; porque la condición humana es una mezcla de diversas facultades, cualidades y misterios que nos ronda como seres pensantes y que, por tal razón, siempre estamos en constante lucha interna, sumidos en combates heroicos y a veces hasta ridículos.

Aunque existe una variedad de lecturas que ofrecen expectativas motivacionales, el adolescente se aparta de este ofrecimiento por el fin que le ha querido dar un sistema escolar enfocado en la evaluación del número. Así que los estudiantes de grado sexto que están en una etapa de cambios, empiezan a generar cierto placer lector en la secundaria. De esta manera, no estamos diciendo que la exploración y profundización de la lectura en la adolescencia —requisito para adquirir conocimientos avanzados necesarios para la vida académica— estén desligadas de las emociones y sentimientos de disfrute que puede sentir el lector, sino que, por el contrario, un joven puede sentir el placer de la lectura cuando se sorprende de la majestuosidad del conocimiento que le ofrecen los textos, a pesar de que haya sido sugerido o impuesto por el maestro.

Hasta aquí hemos abordado al sujeto como parte fundamental de la lectura. Pero ¿qué relación tiene el sujeto con el placer de leer? ¿Qué sensaciones en concreto evoca la lectura para que el sujeto experimente el placer de leer? Para dar respuesta a estos interrogantes, emprenderemos un breve recorrido por el placer de la lectura como parte fundamental del disfrute lector de los estudiantes.

El placer de leer no es un simple disfrute momentáneo, es el acercamiento interno a mi otro yo que me posibilita la creación y recreación de otras fuentes de sensaciones que muchas veces no podemos explicar en la realidad primaria, ni convertirlas en verbalización o escritura, sino que hace parte del crecimiento interno del ser humano; un ser que entra en conflicto y empatía con otros “yo” que le permiten relacionarse con todos los personajes reales y ficticios que tiene en su mente. No obstante, estas sensaciones surgen en la mente y muchas de ellas las exterioriza a su contexto inmediato, mientras que otras se quedan en el interior para su propia reflexión a futuro o en momentos esporádicos. En este sentido, el placer de leer radica en trascender el texto más allá de su propia realidad, es decir, en la posibilidad de deleitarse con la construcción del conocimiento más allá de lo que dice el autor y en esta medida el lector se transforma. Así que, el goce es una acción primaria,

no es placer. El placer se encuentra cuando la lectura deconstruye, replantea y construye al lector. De esta manera, el placer de leer empieza a reestructurar a los lectores adolescentes para trascender sus proyectos de vida.

Dentro de este marco de ideas, ha de considerarse que el placer de leer es sin lugar a dudas una aventura para la imaginación y el lenguaje, y es el mejor ejercicio del ocio creativo, porque lo devuelve a uno a la ‘otredad’, como lo expresa Acevedo (2006) cuando nos recuerda que la lectura imaginativa es el encuentro con el otro y por eso alivia la soledad. Y es sólo a través de la constancia y profundidad de la lectura que le pone el lector que éste aumenta y afianza por completo su personalidad, porque para leer sentimientos humanos hay que ser capaz de leer humanamente.

En efecto, el placer de leer es una experiencia que se puede comparar con el amor, ya que se experimentan las más complejas sensaciones que van desde lo físico hasta lo espiritual. Así, el placer de leer va más allá del placer del cuerpo, leer es como hacer un largo viaje por el mundo donde se conocen lugares, personajes y se viven sus experiencias; como lo expresa Acevedo (2006): “un hombre que no lee es un hombre inocente, perdido, y en ese estado de indefensión puede ser objeto de cualquier paso en falso en la vida” (p. 10). Por esta razón, leer nos redime y nos salva de la inocencia.

Adicionalmente, la experiencia de la lectura tiene una dimensión de incertidumbre en los estudiantes. Cada lector tiene una experiencia diferente al momento de leer y percibe la lectura desde sus propias experiencias de vida, en palabras de Larrosa (2003):

La actividad de la lectura es a veces experiencia y a veces no, [...] la experiencia de la lectura es un acontecimiento que tiene lugar en raras ocasiones; si es un acontecimiento, no puede ser causada, no puede ser anticipada como un efecto a partir de sus causas, lo único que puede hacerse es cuidar de que se den determinadas condiciones de posibilidad: solo cuando confluye el texto adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia. (p. 40)

De esta manera es fundamental que los maestros entremos a guiar estas experiencias, singularidades y sensaciones que se experimentan a la hora de leer. Si bien el acto de leer puede promover múltiples sensaciones, estas

experiencias no solo deben ser selectivas, sino bien encaminadas, porque un placer mal guiado puede convertirse en un placer irresponsable, o simplemente en un experimento de aula (Larrosa, 2003). Porque leer es como vivir: si se toman malas decisiones, las experiencias de vida no serán las mejores; si se proporcionan malas lecturas, las sensaciones no conducirán a los propósitos formativos y educativos. En la literatura existe la poética idea de que uno no elige lo que escribe, sino que lo que uno escribe lo elige a uno, pero en la lectura uno puede elegir lo que desea leer, como en el amor se elige a quien se desea amar: es un juego de la seducción entre el que lee y lo que está leyendo, porque es el lector quien le da verdadero sentido a lo que lee (Jauss, 1992).

En el mismo sentido, Pennac (2001) admite que en la lectura no se puede obligar a leer, como no se puede obligar a amar o a soñar. Además, se debe tener en cuenta la etapa del desarrollo en que se encuentran estos lectores “obligados”, que es su adolescencia, “donde leer por obligación, para cumplir con un programa de estudio, no lo atrapa ni hace que disfrute el placer del texto” (Gallardo, 2008, p. 2). Es por ello que una de las grandes preocupaciones que se tienen en el ambiente académico es el poco placer que pueden experimentar los niños y jóvenes por la lectura; ese rechazo generalizado en torno a la lectura de la academia ha permitido que se le quite el protagonismo al joven como lector y a la lectura como fuente de placer.

Así mismo, la lectura debe ser una experiencia estética motivada por el placer de leer y no una experiencia netamente académica motivada por la obligación o por la calificación, como ampliamente lo explica la Teoría de la Estética de la Recepción de Jauss (1992) que propone un papel activo del lector —“rehabilitación de lector”—, otorgándole el papel de coautor en la obra final. Para lograr esto, sería interesante que los colegios motiven a sus estudiantes a leer, pero no desde el fundamento de la evaluación, con el pretexto de *la letra con sangre entra*, ese antiguo paradigma educativo que no forma lectores imaginativos, sino lectores que perciben la lectura como el momento de castigo; de hecho, la motivación está dirigida por una calificación. Por el contrario, motivar a los estudiantes desde sus experiencias y sus expectativas literarias, a partir de las cuales los estudiantes deberán enfrentarse a esas ‘nuevas lecturas’ (Jauss, 1992).

En este sentido, los maestros lidiamos con la obligatoriedad y el placer, porque no se debe considerar que la lectura no implica esfuerzo o rigurosidad; de hecho, es todo lo contrario: la lectura seria y verdadera requiere un esfuerzo

por interpretar al autor y su visión de mundo; la lectura fácil es la que se hace desprevenidamente, sin sentido y esa lectura no produce placer sino relajación. La lectura no es una relajación ni se debe leer para ‘matar el tiempo’; por el contrario, el placer de leer se alcanza cuando hay concentración y disciplina para que la lectura sea significativa. Considerando que la lectura resulta indispensable en una vida intelectual, la responsabilidad que tenemos los maestros es gigantesca, puesto que debemos estimular a los estudiantes a leer literatura como la mejor manera de educar la imaginación y proponer lecturas académicas como la mejor manera de educar el intelecto, porque el placer de leer es un equilibrio entre la lectura imaginativa y la lectura intelectual.

Teniendo en cuenta lo anterior, la lectura como placer se debe reconocer como la acción que permite al lector responder a un deseo más que a una obligación, porque estéticamente no perseguimos otro fin que experimentar la plenitud del sentido de nuestras experiencias (Jauss, 1992). Entonces, la responsabilidad de los maestros es enseñar que la lectura tiene una dimensión personal, lúdica, placentera y experiencial que, una vez conocida, acompaña a las personas a lo largo de toda su vida, sin dejar nunca de alimentarse y de gratificar a quien la ejerce (Assimov, 2002).

De aquí se desprende la importancia de promover la lectura por placer desde el principio, desde que los pequeños empiezan a acudir al colegio, para que de esta manera se pueda llegar a comprender que

Cuando leemos para aprender, a partir de un texto, la lectura es distinta, más consciente y dirigida, más controlada, más pendiente de un objetivo o demanda externa; sabemos además que los textos que enfrentamos en esas ocasiones presentan un conjunto de particularidades que requieren atención y procesamiento específico. (Solé, 1995, p. 10)

Así pues, el lector, entonces, debe nacer en la primera infancia. El niño nace como lector a través de la imitación, cuando trata de imitar al adulto que lee en su presencia, por tanto es importante la figura del adulto como modelo para asegurar que el niño contemple el libro como un bien cotidiano y necesario (Alonso, 2007, p. 1).

Lo que debemos esperar como fin último, en este placer de leer, es que la experiencia de la lectura tenga esa dimensión de incertidumbre: la incertidumbre

que permite continuar en la búsqueda de nuevos caminos, de crear nuevas experiencias. Una incertidumbre que no provoca miedo, sino todo lo contrario, provoca ansias de seguir leyendo, de querer saber más. Un querer que termine siendo una puerta hacia el conocimiento, porque leer es conocer. Por lo tanto, se goza y se aprende al mismo tiempo. Como lo afirma Larrosa, (2003):

La experiencia de la lectura tiene una dimensión de incertidumbre que no se puede reducir. Puesto que no se puede anticipar el resultado, la experiencia de la lectura es intransitiva: no es el camino hacia un objetivo pre-visto, hacia una meta que se conoce de antemano, sino que es una apertura hacia lo desconocido, hacia lo que no es posible anticipar o pre-ver. (p. 41)

Con esto en mente, el placer de leer no es limitante, no obstaculiza al lector, evoca sublimes experiencias, que le permiten madurar, saber y escuchar al otro. Para lograrlo, las prácticas evaluativas de los maestros estarán encaminadas a proveerle a los estudiantes-lectores nuevas formas de experimentar la lectura. Así que, como pilar fundamental de nuestro ejercicio investigativo nos propusimos describir las prácticas cotidianas sobre la evaluación de la lectura y esbozar su incidencia la construcción del placer de leer por parte de los estudiantes.

LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LA LECTURA EN EL SALÓN DE CLASE

Como parte del proceso investigativo del cual se deriva el presente documento, se identificaron algunas prácticas evaluativas de la lectura que pueden incidir en el desarrollo del placer de leer, las cuales son:

1. Los maestros comúnmente asumen la evaluación como un examen o prueba aplicada al final de un proceso de lectura. Esto se evidencia en la voz de la profesora cuando al terminar un examen afirma: “*Ya esa prueba quedó así, pero debemos tener en cuenta que de los errores se aprende*”, acción que no permite rastrear los progresos, fortalezas o fallas en lo que respecta a la lectura y a los procesos cognitivos inmersos en ella.
2. La evaluación comúnmente es diseñada, revisada y manipulada únicamente por el maestro, sin tener en cuenta las opiniones, sugerencias, intereses o

aptitudes de los estudiantes. Ellos lo reconocen al decir: “*La profesora diseña las evaluaciones*” o “*La profesora no toma nuestras opiniones en cuenta... ella hace la evaluación como ella quiere*”, dejando de lado de esta manera la evaluación democrática y participativa en la que los estudiantes pueden reconocer su papel de constructores y orientadores de su propio proceso académico.

3. Los profesores de lenguaje tienden a diseñar las pruebas con el objetivo de evaluar aspectos formales de la lectura, por ejemplo, la información relacionada con los autores, la época en que se creó determinado texto y su estructura, lo cual se aprecia en la voz de un estudiante: “*La profesora nos dice que primero leamos y después respondamos. Como, por ejemplo, leemos el libro y contamos los capítulos, cuántos son. Otro, cómo se llaman los capítulos y ya*”. Esto indica que se hace un análisis de la lectura desde un plano estructuralista que busca estudiar el texto desde su forma y no desde lo significativo para el lector, se privilegia el contenido sobre la interpretación. Esto obedece a propuestas de estandarización del conocimiento y a metodologías que se han vuelto históricamente repetitivas en los libros de texto de las diferentes áreas del saber, lo que convierte a la lectura en una práctica mecánica y sin sentido.
4. En relación con los propósitos de la evaluación de la lectura, uno de los estudiantes responde: “*Pues sirve para ayudar a subir las notas un poco, por si las tengo bajas [...] y aprendo algunas, más o menos muchas palabras desconocidas*”. Esto nos permite afirmar que los estudiantes perciben que la evaluación de la lectura permite corregir los errores que se presentan en la escritura, apunta a verificar si se lee o no, busca aumentar el nivel de vocabulario y, mayormente, piensan que sirve para obtener una nota, cuestión que se ha convertido en el fin último de la educación actual —para la muestra, las mediciones que se hacen con pruebas nacionales e internacionales que se promueven con tanta fuerza desde el Estado—. Esto niega toda posibilidad de que la lectura sea un acto de placer, de diversión; más bien se convierte en una situación de memorización de contenidos y de presión frente a los resultados esperados y los que realmente se obtienen. La evaluación debe superar la presión social de la nota y contribuir al mejoramiento de las competencias de los estudiantes y de las prácticas de los profesores.
5. En cuanto a la metodología para abordar una lectura encontramos que los profesores de lenguaje son los únicos que proponen las lecturas que se abordan en clase. Lo anterior se hace con propósitos totalmente

válidos que encaminan a los estudiantes hacia lecturas pertinentes, no solo para su nivel cognitivo, sino también para su formación como sujeto social. Pero, a su vez, se impide que el estudiante sienta libertad de elegir y que se permita disfrutar leyendo lo que le gusta, lo que le apasiona.

6. Por último, pudimos observar que para elaborar las pruebas se utilizan algunos recursos o herramientas como libros, hojas, tablero, diccionarios y cuadernillos, dejando de lado las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como medio de lectura y evaluación, lo cual hace que la evaluación de la lectura sea aburrida, tediosa y, algunas veces, un tormento para los estudiantes. Esto contrasta con las preferencias lectoras de los estudiantes, ya que ellos se sienten más atraídos e interesados por la lectura en las nuevas tecnologías de la información por sus complementos multimedia.

Estas seis, entre otras, componen algunas de las prácticas evaluativas de la lectura que se repiten cotidianamente en los salones de clase y que pueden incidir significativamente en la consolidación del placer de leer en los estudiantes; esperamos que esto sirva como insumo para los profesores que a diario estamos en constante interacción con adolescentes, la lectura y su evaluación. Por lo pronto, nos servirá de punto de partida para proponer algunas alternativas, desde la propuesta de evaluación auténtica, que pueden contribuir a un proceso evaluativo que privilegie el papel del estudiante y su construcción del placer de leer.

SUGERENCIAS DE PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LA LECTURA: HACIA EL PLACER DE LEER

Luego de hacer conciencia sobre las prácticas evaluativas de la lectura que pueden representar un obstáculo entre el sujeto y el placer de leer, nos permitimos, como docentes investigadores seducidos por el maravilloso mundo de la lectura, sugerir algunas prácticas evaluativas que pueden ayudar tanto a profesores como a estudiantes a hacer de la lectura un acto de placer.

Para empezar, insistimos en plantear que se asuma la lectura como un proceso en donde el lector construye sentidos y significados desde las ideas expresadas en el texto, en relación con sus conocimientos previos y con el propósito que lo guíe a leerlo. Por ello, es indispensable dentro de las prácticas evaluativas

reconocer que el estudiante es quien debe encontrar su propia forma de enfrentar, abstraer, conceptualizar, comprender, interpretar e interpelar un texto, teniendo en cuenta que cada persona representa una realidad única constituida por su experiencia personal, social, cultural y académica. De este modo, proponemos que el maestro se trace como objetivo incluir dentro de su práctica procedimientos y actividades que le permitan visualizar y hacer evidente la forma en que el estudiante se relaciona con la lectura y cómo construye significados a partir de esta.

Para lograr dicha construcción de significados y sentidos, sugerimos asumir la evaluación de la lectura como un proceso inmerso en las prácticas educativas cotidianas y en el currículo, tal como lo plantea Álvarez (2001), experto en didáctica, currículo y evaluación: la evaluación tiene que estar al servicio de quienes intervienen y participan en ella, debe brindar puntos de partida para mejorar o transformar tanto la práctica docente como las estrategias metacognitivas del estudiante. Así que la evaluación debe ser un proceso continuo integrado al currículo, ya que la prueba o el examen que se hace al final solo sirve para calificar o para clasificar.

A la luz de la propuesta conocida como *evaluación auténtica*, se plantea que la evaluación sea negociada y democrática, en donde cada uno de los participantes asuma responsablemente los criterios de planeación, corrección, calificación y mejoramiento de esta y sus contenidos. El profesor no es el dueño ni el único responsable de la evaluación; de hecho, el estudiante debería apropiarse del proceso evaluativo para fortalecer sus avances, tanto cognitivos como formativos. La intención es proponer actividades evaluativas que permitan a los estudiantes hacer conciencia de sus fallas o virtudes y puedan plantear estrategias de mejoramiento en su proceso lector así como en su proceso formativo. Como lo afirma Álvarez (2001), “no se trata de ceder ante los alumnos, sino de trabajar con ellos en su beneficio, que terminará siendo aprendizaje” (p. 3).

Lo que se busca es que el estudiante construya su propia forma de acercamiento al conocimiento por medio de actividades significativas, de las que surgen preguntas y gran variedad de respuestas acordes y relacionadas con situaciones que se encuentran antes, durante y después de la lectura. De esta forma, se integran conocimientos, destrezas y habilidades, los cuales son observables y conllevan una reestructuración del proceso de lectura.

Tal como lo propone el investigador español en aprendizaje significativo y autónomo, Monereo (2009), consideramos que la evaluación debe orientarse a: “identificar las ayudas individuales que el alumno necesita, mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, hacer a los alumnos conscientes de sus progresos y a tomar decisiones educativas con respecto a las instituciones, a lo nacional y a lo internacional” (p. 14). Es a través de la evaluación auténtica que el profesor puede observar las debilidades y fortalezas de sus estudiantes, no solo determinar su nivel de memoria o el número de palabras que puede leer correctamente; puede ofrecerles constante retroalimentación para mejorar cada una de las dimensiones que él o ella necesite y, por supuesto, de alguna manera lograría individualizar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. De allí que no sería necesario hacer entrenamientos para pruebas nacionales o internacionales, sino que su aplicación estaría enfocada en mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la interacción del maestro con sus estudiantes. En esta medida, la evaluación ofrece al maestro la oportunidad de visualizar y reflexionar sobre el impacto que producen sus propias prácticas, no solo evaluativas, sino también educativas (Monereo, 2009). Si las prácticas evaluativas promueven el placer de leer en los estudiantes, seguramente se optimizarán los procesos de aprendizaje y, por ende, el rendimiento académico y personal.

Lo que se quiere con las recomendaciones y sugerencias de estas prácticas evaluativas va en relación con lo que propone el escritor colombiano William Ospina (2006) con respecto a los procesos de enseñanza de la lectura: el camino menos indicado para incitar a la lectura es el del deber, porque si una lectura se convierte en una obligación o, peor aún, en un castigo, se genera una barrera entre el lector y el texto. Por el contrario, la lectura debe moverse en el plano de la tentación, de la seducción, de la libertad, del placer de leer y más aún cuando se trata de adolescentes; para esto es necesario tener en cuenta varios factores sobre la motivación y promoción de la lectura: en principio, no podemos olvidar que la motivación es un aspecto clave para iniciar el camino hacia el placer de leer, porque cuando la acción de leer es deliberada o intencional activa unos procesos psicológicos vinculados a lo cognitivo, afectivo y emocional que se trasforman en el motor fundamental para alcanzar los propósitos que se persiguen cuando se lee.

Para lograr lo anterior, seguimos la propuesta de Echevarría (2006), quien plantea que un camino correcto para lograr esa motivación sería reducir la

imposición, es decir, dar lugar a la opción o a la negociación de lo que se leerá. La posibilidad de elección abre el campo de diversidad de lecturas y genera un mayor compromiso por parte del estudiante, ya que fomenta la autonomía y con ella los procesos de autorregulación.

Otro componente que colabora en la motivación es hacer evidente la utilidad del contenido, debido a que cada lectura, sea literaria o no, genera algún pensamiento que puede repercutir en las actuaciones del estudiante dentro de su cultura. Por otro lado, es importante que se reconozca abiertamente el valor del compromiso y el trabajo cooperativo que hagan los estudiantes, como parte del proceso de motivación, lo cual se puede lograr haciendo que los compañeros de curso, de grupos de trabajo o de intereses comunes hagan parte de la evaluación continua de la lectura.

En el mismo sentido, es importante lograr una buena secuenciación en las lecturas desde la elección y participación del estudiante, lo que genera un mayor compromiso, fomenta la autonomía y con ella los procesos de autorregulación. Esa secuencia debe iniciarse con lo que el estudiante sí lee y posteriormente generar un hilo conductor coherente y que conlleve un progreso que vaya superando paulatinamente el nivel de dificultad, no solo del tipo de lectura, sino de las tareas que de esta se derivan. Asimismo, es importante revisar los factores externos que influyen en el acercamiento a la lectura, tales como el entorno sociocultural, familiar y mediático, pues permiten la formación de hábitos y competencias lectoras; aunque leer es un proceso individual, se construye a partir de las experiencias lectoras que aporten otros, ya sea con el ejemplo o con la guía.

En relación con lo anterior, se sugiere que el docente asuma el rol de mediador entre el estudiante y sus lecturas, es decir, debe convertirse en un guía u orientador que aborde la lectura desde las preferencias del estudiante, aporte saberes que ayuden a la interpretación, plantea interrogantes y genere ciertas dudas en los lectores. Para esto, el docente debe tener unas aptitudes y actitudes mínimas que favorezcan la relación entre el estudiante y la lectura, como por ejemplo ser un lector habitual, compartir y transmitir el placer de leer, tener la capacidad de generar actividades contextualizadas y significativas, poseer cierta dosis de imaginación y creatividad y estar en constante formación literaria, psicológica y didáctica.

De la misma manera, planteamos que se asuma la evaluación como un mecanismo que permita al estudiante desarrollar procesos mentales complejos como el análisis, la inferencia, la deducción, la comparación, la argumentación y, en general, la metacognición. Esto se puede lograr si se asume la evaluación como un monitoreo continuo, sistemático y reflexivo de todo acto lector que se presente dentro y fuera del salón de clases. Pero este monitoreo no necesariamente debe hacerlo el profesor, sino que es el mismo estudiante-lector quien asume estrategias que le permitan concentrarse en la lectura, por ejemplo, definiendo los lugares y tiempos para leer o haciéndose consciente de su ritmo de lectura y de la calidad de ideas que genera a partir de ésta, que sea él o ella quien describa los problemas o carencias que encuentra cuando lee y que de la mano del profesor plantee estrategias de mejoramiento.

Además, la lectura y su evaluación deben motivarse desde las temáticas y los diferentes formatos de presentación para atender a los intereses de los estudiantes; por ejemplo, proponer la lectura desde las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, tal como lo afirmó un estudiante: “yo por lo general, leo en el computador, en mi celular, en la tablet, en el periódico y en los libros” (EGPL 2), para que leer deje de ser una tarea aburrida, tediosa y algunas veces un tormento para los estudiantes. Del mismo modo, para lograr un disfrute lector sería indispensable vincular la lectura a la vida cotidiana del estudiante, sobre todo en lo que respecta a los temas de su preferencia, por ejemplo, ciencia ficción, aventuras, suspenso, fantasía y temas de actualidad, entre otros.

Por último, se plantean algunas alternativas de evaluación auténticas dentro del proceso lector que contemplen una evaluación democrática, formativa, negociada, transparente, continua, motivadora y participante. La evaluación auténtica de la lectura supone atender los aspectos cognitivos, motivacionales, contextuales y metacognitivos, y también se asume como un ejercicio permanente. Así, sugerimos algunos procedimientos evaluativos para promover y motivar la lectura de obras literarias:

- Intentar aproximar obras literarias, incluso los clásicos, a la situación contextual del estudiante.
- Invitar a los estudiantes a ser partícipes de su evaluación al leer y releer para comprender, y a partir de allí, generar un producto final en el que puedan manifestar su comprensión.

- Confeccionar maquetas, historietas, revistas, programas de radio o videos basados en la obra literaria, los cuales serán socializados oralmente. Esto estimula la lectura de las obras para dar cuenta del producto final y permitirá contestar las preguntas que se generen desde la construcción y razón de ser de este tipo de representaciones comunicativas originales, llevando a una mejor comprensión e interpretación de lo leído, además de convertirse en nuevos textos con nuevos significados construidos desde la creatividad del estudiante.
- Utilizar portafolios, cartillas o álbumes con obras seleccionadas, en el cual se irán archivando las actividades que se derivan de la lectura de la obra. Estas actividades pueden ser la construcción de nuevos textos creativos o racionales sugerida por el profesor o por los estudiantes con base en la lectura que se esté abordando, o la elaboración de dibujos que reflejen los acercamientos comprensivos o interpretativos construidos libremente por los estudiantes sobre lo leído.
- Elaborar mapas conceptuales, mapas mentales, diagramas, esquemas o resúmenes en los que, a partir del inicio de una lectura, el estudiante podrá comenzar a diseñar las representaciones cognitivas, teniendo en cuenta sus parámetros de elaboración. En estas integrará personajes, ambientes y acciones presentes en la historia, desde la libertad de su interpretación y sus capacidades intelectuales.
- Realizar actividades en donde los estudiantes construyan las respuestas a partir de preguntas abiertas, en vez de seleccionarlas, lo que permite que el estudiante compare, razone y argumente las posibles soluciones frente a un cuestionamiento o planteamiento de un tema determinado; dichas preguntas se elaboran bajo el criterio de “autenticidad”, es decir, no tienen una respuesta pre-elaborada y admiten varias alternativas de interpretación: en ellas se piden comentarios, apreciaciones personales, comparaciones; todo dentro de un contexto.
- Para hacer un seguimiento de los procesos y habilidades de lectura que se llevan a cabo, se sugiere diseñar unas rúbricas de evaluación en donde se plantee que el estudiante encuentre sus fortalezas y debilidades por sí mismo o con ayuda de un compañero o un adulto maduro. Esto permite a los maestros observar el desempeño de los alumnos a partir de tareas específicas.

- Estos criterios de evaluación revelan los patrones de procesamiento y aprendizaje de los estudiantes. La valoración de tales criterios es pertinente para que el estudiante haga una crítica de su propio crecimiento intelectual con respecto a la lectura y, a su vez, proponga estrategias de mejoramiento con base en las dificultades encontradas.

Las anteriores sugerencias nos invitan como maestros a hacer conciencia de nuestras propias prácticas evaluativas, que procuremos abordar la lectura y su evaluación de manera que el estudiante logre efectuar conexiones internas y relaciones realmente significativas en su proceso de formación. En última instancia, lo que se pretende con este trabajo de investigación, aparte de generar una conciencia distinta de la evaluación y del acercamiento a la lectura por parte del estudiante, es que repercuta en el ejercicio docente y, por ende, en la transformación de la práctica pedagógica y profesional como maestros, lo que generará nuevas prácticas evaluativas y educativas coherentes con las necesidades y requerimientos de una población joven cada vez más exigente y algunas veces inconforme con las formas de proponer las lecturas y sus procesos evaluativos.

REFLEXIONES FINALES

Es posible que se nos queden en el tintero otras perspectivas sobre sujeto, evaluación de la lectura y su relación con el placer de leer. Para nosotros como maestros, queda la tarea de seguir cualificando nuestras prácticas evaluativas para que el adolescente encuentre que leer le permite disfrutar de las más profundas emociones y sensaciones, adentrarse en mundos de conocimiento, encontrar el poder que tiene la lectura de revelarnos mundos secretos y ocultos, de conmovernos o aterrarnos, de reír o temer; que descubran la infinidad de posibilidades y propósitos que encierra la lectura para aprender, soñar, imaginar, descubrir, informar, entrar en debate, construir, formar, distraer, etc. Por tanto, es necesario procurar contextos en donde el estudiante experimente el libre ejercicio de su personalidad en relación con la lectura, dialogue, discuta, esté de acuerdo o en desacuerdo con los textos para que les dé sentido y vaya construyendo, desde el placer de leer, su propio ser, hacer y sentir.

Lo anterior solo será posible si pensamos en cambiar las prácticas evaluativas de la lectura sancionatoria, funcionalista y estructural, y pasar a una evaluación

propositiva, integral y humana enfocada en el respeto por el lector, la interpretación y las diversas sensaciones y aprendizajes, ya que una persona nunca vuelve a ser la misma después de leer. Así que nuestra investigación puede ser el punto de partida para nuevas investigaciones o propuestas que tengan en cuenta que la evaluación de la lectura es objeto de aprendizaje y que leer cultiva el placer. También es nuestro anhelo seguir profundizando sobre esta problemática y poder construir propuestas o nuevas alternativas que guíen a los estudiantes hacia el disfrute lector. Son estas reflexiones y la infinitud de otras posibles alternativas lo que permitirá diseñar y construir un camino que conduzca a las futuras generaciones hacia el placer de leer. En este camino de reflexión esperamos llegar a lo que sugiere el escritor colombiano Antonio Acevedo (2006) sobre el placer de leer:

Leer nos redime y nos salva de la inocencia [...] abrir un libro de par en par como una ventana o como unos muslos abiertos es ir al encuentro de un mundo maravilloso, una relación erótica cuando se acarician y siente el olor de sus páginas... hay que leer para vivir, como decía Flaubert, es un goce del espíritu y del intelecto y tiene poderes alucinantes. (p. 62)

REFERENCIAS

- Acevedo, A. (2006). *El placer de leer. La pasión de escribir (artículos, ensayos y entrevistas)*. Colombia: Ediciones Hojas de Hierba.
- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluuar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Assimov, I. (2002). *Cuentos completos I*. Madrid: Suma de Letras.
- Díez, L. M. (2010). Desaparecer en la lectura. En A. Basante (coord.), *La lectura* (pp. 133-138). Madrid: Catarata.
- Echevarría, K. (2006). Una visión constructivista de la lectura en los adolescentes. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 1 (27), 64-69.
- Ferro, B. (2004). *Promoción de la lectura*. Buenos Aires: Colihue.
- Gallardo, I. (2008). Leer por placer en los colegios. ¿Misión Imposible? *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8 (3), 1-26.
- Jauss, H. (1992). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Aprendizaje y evaluación auténtica

- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En M. Castelló (coord.), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*. Barcelona: Edebé, In-nova Universitas.
- Ospina,W. (2006). Lo que entregan los libros. En libro al viento: *Por qué leer y escribir*. Ed. Instituto Distrital de Cultura y turismo y SED. Alcaldía Mayor de Bogotá, 47-64.
- Pennac, D. (2001). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Piñuel,J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 1-42.
- Solé, I. (1995). El placer de leer. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Universidad de Barcelona /6 (3), 1-8.

Capítulo 3

SOBRE LA IMPORTANCIA DE DESARROLLAR HABILIDADES INVESTIGATIVAS A TEMPRANA EDAD

Diana Marcela Aux Bello¹
María Alejandra Cerón Achicanoy²
Nancy Juliet Pineda Rojas³

El presente capítulo se fundamentó en la tesis de maestría presentada por las autoras, la cual se llevó a cabo en el marco del proyecto “Aprendizaje y evaluación auténtica”, dirigido por el doctor Fidel Antonio Cárdenas Salgado y la doctora Luz Helena Pastrana en la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle. La investigación se desarrolló en un colegio público ubicado en la localidad de Bosa de la ciudad de Bogotá con un grupo de 33 niños de primer ciclo, específicamente de segundo grado, cuyas edades oscilaban entre los siete y los ocho años. Los resultados iniciales del trabajo mostraron que los estudiantes tenían deficiencias en el desempeño de las habilidades investigativas interpretativa, argumentativa y propositiva en el área de ciencias naturales. Como alternativa para superar tales deficiencias se adelantó con

¹ Licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de inglés del Colegio Agustíniano Norte. auxmarce@hotmail.com

² Contadora pública de la Universidad Mariana de Pasto (Nariño). Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Trabajadora independiente. alejitaceron2@gmail.com

³ Licenciada en Educación Básica con énfasis en Matemáticas y Humanidades de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de primaria del Colegio Débora Arango Pérez. Apoyada por la Secretaría de Educación del Distrito dentro del programa “Docentes empoderados con bienestar y mejor formación”. yulypineda01@hotmail.com

ellos un proceso de resolución de problemas que condujo, en términos generales y dentro de las limitaciones propias de la investigación, a la conclusión de que la resolución de problemas favorece en los niños el desarrollo de las habilidades investigativas.

Este capítulo está organizado alrededor de cuatro grandes apartados, el primero de ellos relacionado con algunas concepciones de habilidad y, en particular, de habilidades investigativas; el segundo, con la importancia de desarrollar las habilidades investigativas en niños; el tercero, con la resolución de problemas como estrategia para el desarrollo de habilidades a temprana edad y, finalmente, algunas reflexiones a manera de conclusión.

CONCEPCIONES DE HABILIDAD

Para el psicólogo y pedagogo estadounidense Gagné (1970), *habilidad* es “la capacidad intelectual, que una vez activada facilita el aprendizaje, la ejecución o la retención de una tarea en forma correcta”⁴. Por lo tanto, la persona hábil logra realizar algo con éxito gracias a su destreza, es decir, las habilidades le permiten solucionar diversos problemas y comprender que una determinada acción tendrá una serie concreta de consecuencias.

Otros autores como Gopnik y Meltzoff (1999) en el libro *Words, thoughts and theories*, y Puche, Colinvaux y Dubar (2001) en el libro *El niño que piensa*, describen la existencia de habilidades cognitivas en niños y niñas desde sus primeros años de vida y, por tanto, son ideas que estimulan la búsqueda de alternativas para desarrollar estas habilidades en los seres humanos desde la niñez. Los primeros plantean la existencia de habilidades, incluso en menores de dos años, y los segundos describen dicha existencia entre los dos y los seis años. Afirman, además, que antes de los cinco años se puede ya rastrear características del pensamiento formal que se suelen atribuir al razonamiento científico en operaciones cognitivas espontáneas muy relacionadas con la racionalidad; en efecto, el niño las desarrolla y se deben propiciar y fomentar con el trabajo en el aula.

Por otra parte y de manera más específica, Silva (1998) concibe una habilidad investigativa como una disposición natural o adquirida en un campo determinado

⁴ John R. Bergan, Dun James A. Cita a Robert Gagné en *Psicología Educativa*. p. 417.

del comportamiento, concepción que subyace a la investigación a partir de la cual se construye este capítulo: *Desarrollo de habilidades investigativas mediante la resolución de problemas en ciencias naturales: una experiencia con niños de primer ciclo*. Con esta definición se puede aceptar que las habilidades investigativas se constituyen, en principio, en un potencial para mejorar el desempeño del individuo en campos particulares; sin embargo, la sola habilidad potencial no lleva a la formación de una cultura investigativa, sino son necesarias acciones intencionadas para ello, lo que a su vez contribuye a la promoción del espíritu investigativo en los educandos, quienes podrían desarrollar cada una de las habilidades (interpretativa, argumentativa y propositiva) mediante la aplicación y práctica permanente de procesos cognitivos.

Desde esta perspectiva, se ha querido trabajar en las habilidades investigativas referidas a los actos que un sujeto realiza con el propósito de comprender lo planteado y donde desarrolla procesos de pensamiento como la observación, la atención, la comprensión, la aplicación y la clasificación. Estos se consideran procesos mentales asociados y necesarios para el ejercicio de la actividad investigativa y, de manera conjunta, se expresan bajo las denominaciones de habilidades investigativas de argumentación y proposición, que fundamentan aquellas acciones que un sujeto realiza con el propósito de comprender un problema planteado, hacer explícitas las razones que dan cuenta del sentido de una situación y proponer para él una alternativa de solución. A continuación se describen una a una las habilidades investigativas interpretativa, argumentativa y propositiva.

- *Interpretación*. Hace referencia a los actos que un sujeto realiza con el propósito de comprender algo. Se trata de un proceso de construcción y reconstrucción de significados, de atribuir sentido y de actuar; es decir, el estudiante mediante tal actividad ha de ir aproximándose paulatinamente a la manera de dar sentido a estructuras conceptuales y metodológicas para desarrollar sus procesos de pensamiento relacionados con observación, atención, comprensión, aplicación y clasificación.
- *Argumentación*. Se trata del razonamiento que se utiliza para demostrar o probar una proposición o para convencer a otra persona de aquello que se afirma o se niega. Es hacer explícitas las razones que dan cuenta del sentido de una situación, de un texto o un contexto; significa defender una idea aportando un conjunto de razones o argumentos que justifiquen

una postura. Los procesos de pensamiento asociados a esta habilidad son: análisis y síntesis, percepción y exploración, uso de vocabulario y recopilación de información o síntesis.

- *Proposición.* Se trata de relacionar activamente las dos habilidades anteriores en la medida en que se le exige al sujeto proponer una alternativa de solución. Se caracteriza por ser acción de confrontación y refutación: el sujeto presenta argumentos en pro y en contra de una cuestión, y hace que se ejecute una situación problema. Los procesos de pensamiento asociados a esta habilidad son: expresión, uso de instrumentos y solución de problemas.

El estudiante está en capacidad de proponer alternativas viables para la solución de un problema; en esta etapa, él logra la producción escrita que le permite concretar lo aprendido. Para que el estudiante sea hábil a nivel propositivo requiere tener un buen nivel de toma de decisiones, de construcción y capacidad de llevar a cabo aquello que se propone.

Ahora bien, interpretar, argumentar y proponer son habilidades básicas que permiten al ser humano ampliar sus conocimientos en diversas áreas del saber. La educación hace posible el desarrollo de dichas habilidades, en la medida en que aporta al individuo nuevas interpretaciones y nuevos lenguajes.

En el contexto de la vida escolar, se reconocen estas tres grandes habilidades en la interpretación de textos, fenómenos o acontecimientos en la argumentación, que sirve de base a las explicaciones, y en la proposición, que permite imaginar nuevas acciones y adicionar resultados. A través del desarrollo de habilidades investigativas mediante la resolución de problemas —teóricamente, por lo menos—, se le da al estudiante la oportunidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos generando un proceso de transformación con nuevas ideas que puede desarrollar por medio de la investigación.

En efecto, según lo anterior, se puede comprender cómo los estudiantes a través de la interpretación pueden desarrollar ciertas formas de argumentar y realizar propuestas que más adelante lleven a la solución de problemas. Estas habilidades están interrelacionadas y, dentro de cada ciencia, esto implica que deben estar estrechamente conectadas al lenguaje científico desde el escribir y el hablar en tales contextos. Teniendo en cuenta que el área de las ciencias

naturales tiene sus propios códigos de comunicación, significados y significantes y un lenguaje específico que debe ser aprendido como aprender una segunda lengua, la argumentación, la interpretación y la proposición se hacen necesarias en estos campos del saber.

LA IMPORTANCIA DE DESARROLLAR HABILIDADES INVESTIGATIVAS EN NIÑOS

Para dar tratamiento a este tema, se tienen en cuenta los aportes hechos por los biólogos y doctores en ciencias de la educación Cañal y Porlan (1987), quienes definen la investigación del alumno como “un proceso de aprendizaje hacia la exploración, mediante el cual se alcanza el desarrollo de estructuras conceptuales y operatorias del individuo”(p. 94). Así mismo, proponen que la introducción de los niños a la investigación se base en y se desarrolle a partir de sus conocimientos cotidianos y sus propias estrategias investigativas relacionadas con la resolución de problemas.

Otro autor de gran importancia que fortalece la importancia de desarrollar las habilidades es el filósofo norteamericano Dewey (1993), quien planteó la teoría de la experiencia con perspectiva de futuro. Según esta, “el niño debe buscar, explorar y sumergirse en el ambiente, y aprender de la experiencia con una disposición a reaccionar a las nuevas situaciones con interés, flexibilidad y curiosidad ”(p. 301).

Al desarrollar las habilidades investigativas en los niños se mejora su curiosidad, lo que a su vez promueve el amor, la pasión y un interés por la investigación; en ese mismo sentido, se busca que ellos puedan aprender como investigadores aquello que los lleva al fortalecimiento y a la implementación de la investigación. Estas son algunas de las ideas que justifican y hacen que se incluya en el currículo el trabajo en estas habilidades desde edades tempranas, con miras a generar conciencia en la comunidad educativa sobre la importancia del desarrollo de habilidades investigativas durante el transcurso de la vida escolar de los niños.

Por otra parte, con el desarrollo de habilidades investigativas se amplía, se transforma y se estimula el pensamiento crítico, se potencializa la creatividad y se promueve el aprendizaje significativo, lo cual ayuda a generar inquietudes, a detectar posibles problemas y su solución. Asimismo, ayuda a la formación

científica, la cual debe desarrollarse a lo largo de todos los niveles del sistema educativo para que el niño construya sus propias concepciones del mundo y de sus acontecimientos a partir de sus deseos e intereses de explorar, investigar y descubrir, en los diferentes contextos donde se encuentra, por medio de la experiencia y con una actitud crítica y sistemática.

La afirmación de Gerver (2011) argumenta también en favor de la importancia de comenzar el desarrollo de las habilidades investigativas en los niños, puesto que la educación tradicional ha formado estudiantes poco motivados y desinteresados no solamente en aprender, sino también en su forma de hacerlo. Este se convierte entonces en el punto de partida para guiar y estimular la formación científica desde temprana edad.

Por otra parte, tomando en consideración las investigaciones psicológicas de Jean Piaget que han sido llevadas a cabo desde hace casi cuarenta años, cabe resaltar que no intentan únicamente conocer mejor al niño y perfeccionar los métodos pedagógicos o educativos, sino que incluyen también al hombre. En efecto, la idea rectora de Piaget tiene que ver con que resulta indispensable comprender la formación de los mecanismos mentales del niño para entender su naturaleza y su funcionamiento en el adulto. Tanto si se trata del plano de la inteligencia, de operaciones lógicas, de las nociones de número, espacio y tiempo, como del plano de la percepción, de las (constancias) perceptivas o de las ilusiones geométricas, la única interpretación psicológica que puede darse es aquella genética, que está vinculada a su desarrollo.

Tal vez los planteamientos más cercanos al desarrollo de las habilidades en los niños sean los de Piaget al proponer que los niños pueden desarrollar ciertas habilidades durante sus etapas de desarrollo. Para ello presenta, en primer lugar, los esquemas de la edad cronológica de los niños como comportamientos reflejos que posteriormente incluyen movimientos voluntarios y, más tarde, llegan a convertirse en operaciones mentales; así, con el desarrollo cronológico sucesivo surgen nuevos esquemas y los ya existentes se reorganizan de diversos modos. Estos cambios ocurren en una secuencia determinada y progresan según una serie de etapas, las cuales se extienden desde las operaciones concretas hasta la aparición del pensamiento formal o hipotético deductivo.

De acuerdo con lo anterior, bien podría afirmarse que las habilidades constituyen una herramienta que conduce a la formación de una cultura investigativa

mediante la vivencia de procesos y etapas sistemáticas durante el transcurso de la vida escolar. Se espera que la vivencia de procesos que propendan por la evolución de las habilidades investigativas facilite a los estudiantes ser más creativos, recursivos y reflexivos frente a lo que aprenden y la forma como lo aprenden.

LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES INVESTIGATIVAS EN NIÑOS

La resolución de problemas facilita el desarrollo de habilidades investigativas. En el contexto de esta afirmación, se entiende como *problema* —de acuerdo con Woods (1987)— una situación estimulante para la cual el individuo no tiene respuesta inmediata; en otras palabras, el problema surge cuando el individuo no puede responder inmediata y eficazmente a una situación, pero esta sí tiene solución.

En este sentido, se constituyen en fundamento teórico del proceso los cuatro pasos propuestos por el matemático Polya (1980) para la resolución de problemas, los cuales se sintetizan a continuación.

- *Comprender el problema.* Para la comprensión del problema, el sujeto tendrá que realizar una lectura detallada para separar lo dado de lo buscado, lograr hallar alguna palabra clave u otro recurso que permita encontrar una adecuada orientación en el contexto de actuación, expresar el problema con sus palabras, realizar una figura de análisis y otros conceptos y juicios incorporados al saber del individuo. He aquí la importancia de esta habilidad, puesto que para todo lo anterior necesita tener en cuenta la habilidad de la interpretación.
- *Analizar el problema.* Para ello, el sujeto deberá leer y analizar detenidamente el problema a fin de encontrar relaciones, precisando e interpretando el significado de los elementos dados. El estudiante generalizará las propiedades comunes a casos particulares mediante la comparación de estos sobre la base de la distinción de las cualidades significativas de las que no lo son. Además, tomará decisiones al tener que comparar diferentes estrategias y procedimientos para escoger el más adecuado, estableciendo una argumentación de lo que necesita para poder resolver un problema,

cuestión de suma importancia para el desarrollo de la resolución de problemas.

- *Solucionar el problema.* Para esta acción, el sujeto deberá aplicar a la solución propuesta los elementos obtenidos en el análisis del problema, relacionando lo que interpretó y argumentó, lo que le permitirá proponer una solución a la situación planteada.
- *Evaluar la solución del problema.* El estudiante deberá analizar la solución propuesta contemplando diferentes opciones para determinar si es posible encontrar otra solución y verificando si la solución hallada cumple con las exigencias planteadas en el texto del problema. Aquí debe valorar críticamente el trabajo realizado determinando cuál es la solución y haciendo, de esta manera, una autoevaluación de lo que aprendió.

Teniendo en cuenta estos pasos, se diseñó y aplicó una serie de guías con la siguiente estructura: inicialmente, se le presenta al niño una situación problema a resolver; luego se le formulan preguntas como “¿Cuál es el problema?” (cuestionamiento que busca desarrollar la habilidad interpretativa), “¿Cómo podría resolver el problema?” (con esta pregunta se pretende desarrollar la habilidad argumentativa) o “¿Cuál es la forma correcta para resolver el problema?” (este cuestionamiento permite desarrollar la habilidad propositiva). Finalmente, en la guía también se le formula al niño la pregunta “¿Mi idea resolvió el problema?” o “¿De qué otra forma podría haber resuelto el problema?”, lo cual le permite reflexionar a partir del procedimiento sobre la solución propuesta, con el fin de avanzar hacia una formación en el pensamiento investigativo.

Continuando con la descripción de esta guía, el paso que sigue el niño para resolver la situación problema formulada allí es el siguiente: primero, desarrollar la guía problema respondiendo todas las preguntas; segundo, resolver el problema entrando en contacto con los materiales dados en la guía para que lleve a cabo la solución hipotetizada, y tercero, reflexionar sobre el problema y la solución obtenida escribiendo su respuesta en el texto de la guía.

Producto del desarrollo de diez guías con situaciones problema propuestas a un grupo de 33 estudiantes de primer ciclo para potencializar la evolución de las habilidades investigativas de interpretar, argumentar y proponer en el campo de las ciencias naturales, es válido decir que los niños tuvieron opor-

tunidad de estar en contacto con situaciones que les exigían pensar por sí mismos, interpretar cada una de las situaciones presentes en ellas y proponer una solución creativa y eficiente.

En términos generales y considerando las limitaciones propias de este tipo de investigaciones, se pudo evidenciar que, mediante la aplicación de la resolución de problemas, los niños mostraron una tendencia positiva a desarrollar sus habilidades investigativas. A esta conclusión se llega luego de analizar los resultados de la aplicación de dos pruebas, una inicial y otra final, mediante las cuales se estableció en el grupo un nivel inicial de desarrollo de las habilidades y otro final.

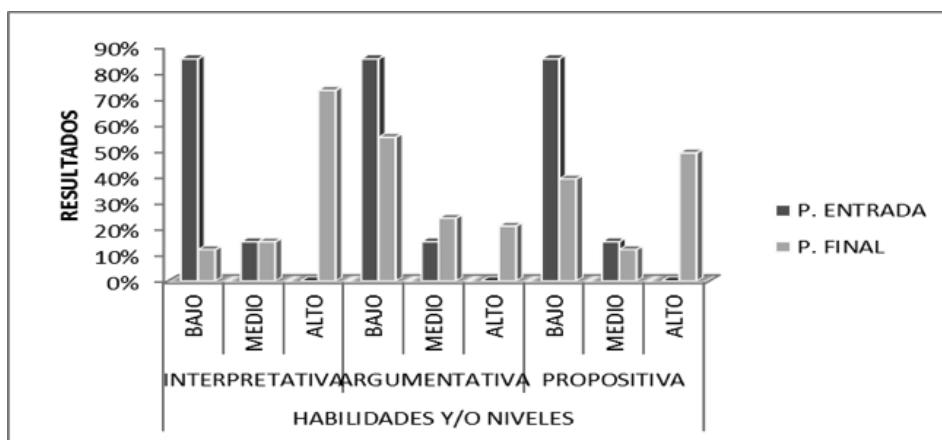
En efecto, la habilidad interpretativa en la prueba de entrada inició con un desempeño de nivel bajo del 85% de los estudiantes y en la prueba final se logró un desempeño de nivel alto del 73% de ellos. En la habilidad argumentativa se inició con un desempeño de nivel bajo del 85% y se finaliza con un 21% en nivel alto; este último porcentaje —que no es muy significativo— equivale a decir que pocos estudiantes lograron un avance notable en esta habilidad. Y, finalmente, en la habilidad propositiva la prueba de entrada mostró un desempeño de nivel bajo del 85%, pero finalizó en el nivel alto del 49% de los estudiantes. Todo lo anterior significa que, por lo menos parcialmente, se demuestra con evidencias que la resolución de problemas facilita o contribuye positivamente al mejoramiento de las habilidades investigativas, por lo menos en los niños que participaron en la investigación.

En la figura 1 se muestran los datos para cada una de las habilidades con sus respectivos niveles establecidos para presentar los desempeños de los estudiantes de forma porcentual, tanto para la prueba de entrada —representada en barras de color gris oscuro que se ubican a lado izquierdo de la gráfica— como para la prueba final —barras de color gris claro ubicadas al lado derecho—.

De conformidad con la figura 1, los resultados muestran que entre la prueba de entrada y la prueba final hay un avance en el nivel de desempeño, pues la mayoría de estudiantes logró posicionarse en niveles altos en dos de las habilidades; en relación con la habilidad argumentativa, si bien el avance no fue igual al alcanzado para las otras dos, sí se observa progreso. Al realizar el diagnóstico o prueba inicial fue evidente que los estudiantes de primer ciclo no relacionaban lo aprendido con su entorno inmediato; a través de la realización de las guías y al realizar el análisis final se pudo establecer que, con

los pasos descritos en la teoría de Polya (1980), efectivamente los niños son capaces de extrapolar su conocimiento a situaciones cotidianas y fortalecer sus habilidades investigativas.

Figura 1. Representación gráfica de los resultados del desempeño de los estudiantes en las pruebas inicial y final en términos de las habilidades y niveles



Fuente: elaboración propia

Según el análisis realizado en esta investigación para la evolución de las habilidades investigativas (interpretativa, argumentativa y propositiva) y concluida la comparación entre la prueba de entrada y la prueba final, se puede continuar con la búsqueda de posibles explicaciones para estos avances a la luz de algunas teorías del aprendizaje —una de ellas la de Ausubel y Novak (1983)—, en el sentido de que el aprendizaje significativo se presenta cuando se hace uso de los conocimientos previos para la construcción de nuevos conocimientos que, a su vez, permiten el logro de nuevos aprendizajes. El aprendizaje significativo sería entonces el resultado de la interacción entre los conocimientos (nociónes, conceptos y proposiciones) del que aprende y la nueva información que se va a aprender, ya que el aprendizaje es una actividad que el sujeto realiza a través de su experiencia con el entorno.

Tal como afirma Piaget e Inhelder, (1959), el niño, al irse relacionando con su medio ambiente, va incorporando las experiencias a su propia actividad y

las reajusta con las experiencias obtenidas, y para que este proceso se lleve a cabo debe presentarse el mecanismo de equilibración que consiste en el balance que surge entre el medio externo y las estructuras internas de pensamiento. En este sentido, la presente investigación abre posibilidades para nuevos trabajos que procuren escudriñar las relaciones entre la resolución de problemas y el establecimiento de conexiones con los conocimientos previos como forma de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, así como también con los procesos de equilibrio y desequilibrio que se establecen a lo largo de la vida.

Por otro lado, para que ese aprendizaje significativo se haga de forma más eficiente se plantea la aplicación de la resolución de problemas recomendada por Polya (1980), siguiendo la estructura de las guías que se ha propuesto, con respecto a los cuatro pasos mencionados y utilizados para el diseño de las guías a través de las cuales se presentaron las distintas situaciones problema para que los estudiantes las resolvieran durante la investigación. El uso de estas guías, por lo menos en parte, condujo a que el estudiante se familiarizara con la resolución de problemas y, como consecuencia, mejorara su habilidad para interpretarlos, proponer alternativas de solución y resolverlos.

En tal sentido y de conformidad con la estructura de las guías, en cada paso de Polya se creó una oportunidad para potencializar una habilidad específica; es así como para dar estímulo a la habilidad interpretativa se utilizó el paso uno, que hace referencia a comprender el problema. Según los resultados, los niños fueron mejorando en la habilidad interpretativa a medida que se aplicaban las guías, ya que en las últimas lograban describir adecuadamente el problema que se les solicitaba con sus propias palabras.

Para la habilidad argumentativa se tuvo en cuenta el segundo paso, con el cual se busca que el sujeto analice el problema. En este sentido, se observó al comienzo que los niños tenían dificultades para realizar una buena argumentación, un buen análisis del problema y, por lo tanto, su desempeño en la mayoría de las pruebas se mantuvo en un nivel bajo, evidenciado en las respuestas dadas a la segunda pregunta de la guía para cada situación. Los niños no tenían muy clara la toma de decisiones, cuestión que surgió al tener que comparar diferentes estrategias y procedimientos para escoger el más adecuado. Sin embargo, como se muestra en la figura 1, varios niños alcanzaron un alto desempeño en esta habilidad.

El tercer paso hace referencia a la solución del problema utilizado en la guía para lograr el desarrollo de la habilidad propositiva; allí, el sujeto deberá plantear soluciones al problema haciendo una relación entre lo que interpretó y argumentó, lo que le permitirá proponer una solución a la situación planteada (Polya, 1980). En este caso, los estudiantes en su mayoría lograron proponer la solución a los diferentes problemas planteados en cada guía, dieron a conocer detalladamente cómo podría resolverse y alcanzaron un gran avance en el desarrollo de esta habilidad, lo que se demostró en los resultados de la prueba final.

Finalmente, el cuarto paso, que se refiere a evaluar la solución del problema, fue tenido en cuenta en la guía respecto al ítem sobre la reflexión, en donde después de haber contestado las preguntas y haber tenido contacto con los elementos para resolver cada problema, el estudiante finaliza describiendo lo que planteó, cómo lo hizo y si la respuesta que dio fue la más adecuada y por qué. En otras palabras, este paso en la guía potencializó el desarrollo de la capacidad de reflexión sobre el proceso llevado a cabo para tomar las respectivas decisiones.

La aplicación de las pruebas se realizó con el acompañamiento del docente, quien orientó a cada uno de los estudiantes en la ejecución de cada una de las guías problema. El profesor actuó como facilitador y monitor de la actividad, resolviendo inquietudes y haciendo retroalimentación a cada grupo y a cada estudiante en particular cuando lo solicitaban. El rol del maestro se centró entonces en clases con actividades dinámicas que buscaron despertar la curiosidad de los estudiantes y procurar un mejoramiento de su capacidad investigativa.

Como un aporte a futuros estudios sobre el tema, se recomienda indagar hasta dónde el docente está aprovechando o haciendo uso de los productos de todas aquellas investigaciones que se realizan en el campo de las ciencias naturales y la resolución de problemas. Una mirada a lo que sucede en el interior del aula de clase en general muestra que tanto estudiantes como docentes se centran en el aprendizaje conceptual y no se evidencia una verdadera aplicación de esos contenidos que se aprenden en la vida cotidiana en el aula o fuera de ella.

En efecto, la aplicación de resolución de problemas como estrategia para el desarrollo de habilidades investigativas en los niños desde temprana edad permite crear ambientes y condiciones favorables para la formación y poten-

cialización de habilidades investigativas que no solo generan la adquisición de conocimientos, sino que además podrían conducir a cambios significativos en la calidad de la educación. En este sentido, el desarrollo de habilidades debería agenciararse en la escuela de manera progresiva con la participación cooperada entre docentes y estudiantes. El desarrollo de las habilidades investigativas le brinda al estudiante la oportunidad de establecer contacto con la realidad, estimulando la actividad intelectual y ampliando su curiosidad acerca de la solución de problemas, su delimitación y, sobre todo, de proporcionar alternativas de solución.

A MANERA DE CONCLUSIONES

A partir de los planteamientos presentados a lo largo de este capítulo se pueden postular para la discusión variadas ideas. En primer lugar, la resolución de problemas, acompañada de una orientación adecuada desde temprana edad, se presenta como una alternativa apropiada para el desarrollo de las habilidades investigativas en la escuela; las guías en las cuales se plantean problemas acordes con los desarrollos de los estudiantes son una estrategia pertinente porque tienen una estructura que les permite seguir un proceso que promete ser adecuado para potenciar la capacidad de investigación con el acompañamiento del docente.

Es por eso que las habilidades investigativas se deben desarrollar desde los primeros años de vida. Aprender a investigar es un proceso que comprende diversas dimensiones y etapas formativas y, como se evidenció en esta experiencia, a pesar de su corta edad, los niños son capaces de resolver pequeños problemas siguiendo algunos pasos propios del proceso investigativo.

Sin embargo, es pertinente tener en cuenta que la aproximación anterior tiene como limitación la preconcepción de que los niños no piensan y, por tanto, no tienen problemas. Según el psicólogo Mario Carretero (2009), “la evolución de las ideas previas en el alumno hasta que coinciden con las ideas científicas, supone un proceso lento, entre otras cosas, porque la funcionalidad de las primeras para el sujeto, hace que sean muy resistentes al cambio” (p.3). No obstante, en contraposición a esto, el trabajo de investigación llevado a cabo por las autoras de este capítulo y de la tesis sobre la cual se fundamenta, muestra coherencia con el planteamiento de Puche, Colinvaux y Dubar (2001) de que

evidentemente los niños sí pueden desarrollar sus habilidades investigativas desde temprana edad.

Por otra parte y sin haber sido objeto de la tesis, la resolución de problemas apoyada en las guías permite alcanzar en los niños altos niveles de expectativa e interés en la exploración, la observación y la indagación, además de estimular el deseo de conocer, descubrir, experimentar y llegar a conclusiones. Esto se evidenció cuando los niños plasmaron en su guía otras opciones de solución al problema planteado, lo que permitió observar el avance que tuvieron algunos estudiantes en cada una de las habilidades al discriminar con mayor destreza el procedimiento adecuado para la solución del problema.

La búsqueda del desarrollo de las habilidades investigativas a través de problemáticas científicas se presenta como un medio propicio para el aprendizaje significativo, ya que los niños piensan, interpretan y relacionan lo que piensan con situaciones problema. Además, con la orientación adecuada del docente, a través del contacto con el entorno, los pequeños aprenden a argumentar y proponer una solución que resuelva la problemática, lo que favorece el crecimiento de la autonomía, el pensamiento crítico, el análisis, la comparación, el trabajo en equipo, el interés y la actitud positiva hacia la ciencia y la investigación.

Como investigadoras en este tema, de una parte se acrecentó la capacidad de investigar en educación al generar la estrategia de aplicación de guías con resolución de problemas con las cuales se logró la recolección de información para su análisis e interpretación, lo cual permitió la familiarización con los métodos y protocolos propios de la ciencia y de sus procesos de producción. En otras palabras, para las investigadoras, el desarrollo de la tesis y la escritura de este capítulo fueron oportunidades para mejorar la competencia investigativa y la inserción en la comunidad de investigadores en educación, lo que seguramente redundará en un mejor ejercicio docente en las aulas.

Lo anterior facilitará llevar a cabo prácticas didácticas que mejoren la calidad de la educación en los niños, procurando educar para pensar y aprender a pensar, y además de esto, avanzar hacia el abandono de los esquemas tradicionales y trabajar con claridad nuevas alternativas que permitan interactuar aún más con los estudiantes. Con la motivación lograda con este trabajo es factible modificar la manera de enseñar utilizando actividades dinámicas que

permitan que los estudiantes desarrollen sus habilidades, interactuando con ellos y cambiando así la mirada pasiva en el aula.

Finalmente, cabe resaltar el cambio en el rol del docente, ya que, cada vez más, este debe generar una propuesta de trabajo experimental y activa que lo aleje de ser el protagonista del conocimiento y lo ubique como un orientador y acompañante del proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. y Novak, J. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (2.^a ed.). México: Trillas.
- Cañal, P. y Porlan, R. (1987). Investigación y experiencias didácticas. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 2, 89-96.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Dewey, J. (1993). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Gagné, R. (1970). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México: Diana.
- Gerver, R. (2011, 4 de julio). Muchos padres ven que la escuela no funciona. *El País*, pp. 15-16.
- Gopnik, A., & Meltzoff, A. N. (1998). *Words, thoughts and theories*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales*. Santa Fe de Bogotá: Cargraphics.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1959). *Génesis de las estructuras lógicas elementales: clasificaciones y seriaciones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Polya, G. (1980). On solving mathematical problems in high school. En S. Krulik y R. Reis (eds.), *Problem solving in school mathematics*. Reston: NCTM. pp. (1-2)
- Puche, R., Colinvaux, D. y Dubar, C. (2001). *El niño que piensa*. Santiago de Cali: Universidad del Valle, Ministerio de Educación, OEA.
- Silva, F. (1998). Habilidades investigativas. *Revista de Educación y Cultura*, 47 (10), 59-112.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

REFLEXIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN FENOMENOGRÁFICA Y SU RELACIÓN CON LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS

Claudia Patricia Chaparro¹
Gloria González Mongua²
Andrea Restrepo Castillo³

RESUMEN

Este capítulo se fundamenta en los resultados del proceso investigativo llevado a cabo durante dos años en la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, adscrito a la línea de investigación Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico, y enmarcado en el macroproyecto “Aprendizaje y evaluación auténtica”. El propósito de este texto es presentar algunas reflexiones sobre la fenomenografía como metodología de investigación en relación con los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Se aclara que tales reflexiones han surgido de un estudio más amplio titulado “Enfoques de enseñanza y de aprendizaje del inglés en tres grupos de estudiantes y de profesores del ciclo III”, cuyo

¹ Licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle. Docente del área de Humanidades en el Colegio San Cristóbal Sur IED. carmillalavey@gmail.com

² Licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente del área de Humanidades en el Colegio República de México IED. esneigonzalez@yahoo.es

³ Licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle. Docente de la licenciatura en Pedagogía Infantil en la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios UVD. andareastrepo28@hotmail.com

objetivo general consistió en el análisis de los enfoques de enseñanza y de aprendizaje del inglés y las relaciones que se pueden establecer entre ambos.

Palabras clave: fenomenografía, enfoque profundo, enfoque superficial, enseñanza, aprendizaje

INTRODUCCIÓN

Este capítulo se fundamenta en los resultados del proceso investigativo llevado a cabo durante dos años en la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, adscrito a la línea de investigación Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico, y enmarcado en el macroproyecto “Aprendizaje y evaluación auténtica”. El propósito de este texto es presentar algunas reflexiones sobre la fenomenografía como metodología de investigación en relación con los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Se aclara que tales reflexiones han surgido de un estudio más amplio titulado “Enfoques de enseñanza y de aprendizaje del inglés en tres grupos de estudiantes y de profesores del ciclo III” llevado a cabo por Chaparro, C., González y Restrepo, (2015), cuyo objetivo general consistió en el análisis de los enfoques de enseñanza y de aprendizaje del inglés y las relaciones que se pueden establecer entre ambos.

El capítulo se estructura en cuatro momentos: en el primero se hace la presentación conceptual de la fenomenografía como campo de investigación; en el segundo se fundamentan teóricamente los enfoques de enseñanza y de aprendizaje; en el tercero se explican los instrumentos utilizados para llevar a cabo investigaciones fenomenográficas; por último, se da cuenta de las relaciones establecidas a raíz del análisis e interpretación de los resultados provenientes de una investigación fenomenográfica realizada sobre el enfoque de enseñanza del profesor y el enfoque de aprendizaje del estudiante de tercer ciclo en el área de inglés.

LA FENOMENOGRÁFÍA COMO METODOLOGÍA INVESTIGATIVA

El término *fenomenografía* se utilizó por primera vez alrededor de los años setenta en la Universidad de Gotemburgo (Suecia) en un proyecto llamado

“Psicología del aprendizaje aplicado y habilidades de estudio” y en las actividades de investigación del Departamento de Educación e Investigación Educacional conocidas como “Aprendizaje y concepciones del mundo a nuestro alrededor”, que se orientaban a conocer qué aprenden las personas acerca del mundo que las rodea y cómo lo hacen (Marton, Hounsell y Entwistle, 1997).

Pero quizás los trabajos más importantes basados en la fenomenografía fueron los desarrollados por el profesor británico Ference Marton y su grupo de investigación en educación (Marton, Hounsell y Entwistle, 1997), quienes a través de su larga trayectoria investigativa con fundamento empírico, se interesaron en el estudio de las concepciones que tienen las personas acerca de los fenómenos del mundo que los rodea; fue así como uno de sus objetivos consistió en describir el mundo tal como lo experiencia el sujeto que está aprendiendo. Desde allí, Marton (1997) describió la fenomenografía como un enfoque con base empírica que procura identificar el número limitado de maneras cualitativamente diferentes de cómo diferentes personas vivencian, conceptualizan, perciben y entienden diversos tipos de fenómenos: cuando se analizan las afirmaciones que las personas realizan sobre el mismo fenómeno, habrá una cantidad delimitada de modos de entenderlo. Dentro de esta estructura, el aprendizaje asume una importancia central porque representa un cambio cualitativo desde una concepción interesada en algún aspecto particular de la realidad a otro.

Los primeros estudios fenomenográficos parten de la realidad observable en las aulas de clase respecto al aprendizaje y de por qué unas personas son mejores para aprender que otras. La observación directa de este fenómeno produjo la primera pregunta investigada empíricamente: ¿qué significa que algunas personas sean mejores para aprender que otras? Lo que a su vez condujo a una segunda pregunta: ¿por qué algunas personas son mejores para aprender que otras? El objetivo fundamental de los trabajos relacionados fue procurar no hacer afirmaciones absolutas y, para tal efecto, el aprendizaje se estudió bajo condiciones comparativamente naturales y se describió desde el punto de vista del sujeto que aprende.

Así, en términos generales, es posible afirmar que la fenomenografía como metodología de investigación permite estudiar sistemáticamente la forma como las personas se aproximan a la búsqueda de respuestas para los desafíos y retos que el medio en el cual habitan les depara en la cotidianidad. Como se verá un

poco más adelante, en el contexto de la investigación mencionada, la fenomenografía se utilizó para estudiar los enfoques de enseñanza y de aprendizaje seguidos por un grupo de estudiantes y de docentes en el campo del inglés.

LA FENOMENOGRAFÍA Y LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

En esta segunda parte se retoman algunas de las ideas en torno a la fenomenografía como metodología investigativa que centra su estudio en cómo las personas experimentan un fenómeno y su relación con los enfoques de enseñanza y de aprendizaje. A su vez, estos enfoques se orientaron a conocer la forma en que los estudiantes abordaban las tareas de aprendizaje en el aula de clase.

La fenomenografía como ciencia empírica para el estudio de las aproximaciones de los estudiantes al aprendizaje pretende ser una réplica del análisis fenomenológico, el cual se encarga de describir los objetos tal como el sujeto los experimenta y de extraer la filosofía de este proceso. La fenomenografía intenta desmarcarse tanto de la filosofía como de la psicología: mientras que la fenomenología propone describir el mundo del sujeto y estudia su experiencia inmediata, la fenomenografía describe la experiencia del mundo que tiene el sujeto, buscando a su vez descubrir y clasificar las concepciones que las personas tienen de la realidad.

Los primeros estudios fenomenográficos se interesaron esencialmente en el análisis de las cualidades de la comprensión, por parte de los estudiantes, a partir del análisis de un texto. En este proceso, los investigadores constataron que existía una estrategia de aprendizaje a través de la cual era posible diferenciar entre el procesamiento de la información en un nivel superficial y en uno profundo. Igualmente, observaron los intereses de los estudiantes durante la lectura del texto a fin de establecer si se relacionaban con las ideas principales de este, demostrando así un enfoque *profundo*, o por el contrario, se orientaban a su memorización, presentando de esta manera un enfoque *superficial*.

En el contexto anterior, entre los aportes realizados por los investigadores en educación Marton y Säljö (1984) y Biggs (2005) sobre el enfoque de aprendizaje, a través de la observación y la entrevista, se encuentra la diferencia notable entre los estudiantes según su nivel de comprensión tras la adopción

de un enfoque profundo o superficial en la lectura y en muchas otras tareas académicas, motivados por su intención de aprendizaje y por las estrategias para su desarrollo.

En este sentido, se puede afirmar que ambos enfoques están basados en las intenciones, las condiciones y las necesidades personales de los estudiantes: el enfoque profundo depende de la intención personal del estudiante, mientras que el superficial se deriva de la necesidad y las condiciones presentes o requeridas para alcanzar una meta, generalmente expresada por la aprobación o desaprobación de algo, de una materia o la adquisición de un título en el ambiente educativo. Un factor que determina tanto el enfoque de aprendizaje como el enfoque de enseñanza es el *contexto docente*, el cual está ligado a la forma en que el maestro concibe el aprendizaje y su enseñanza, a lo que exige o a lo que considera fundamental en términos de evaluación.

En relación con el anterior punto, el psicólogo educativo británico Noel Entwistle (1991) centró sus estudios en el enfoque de aprendizaje, además de describir la relación entre las preferencias de los estudiantes por los tipos de enseñanza, la orientación en el estudio y los diferentes ambientes como factores que inciden directamente en el aprendizaje. Sus investigaciones arribaron a la conclusión de que sería un error clasificar a los alumnos como “profundos” o “superficiales”, puesto que sus enfoques varían en cierta manera de una tarea a otra y de un profesor a otro; en consecuencia, lo que se clasifica es el enfoque y no el estudiante. El enfoque de aprendizaje depende tanto de experiencias anteriores de aprendizaje como de las percepciones de las características del contexto actual y su influencia. Por otra parte, dentro de la concepción de Entwistle, el enfoque de aprendizaje es definido como la manera regular con la cual el estudiante aborda las tareas académicas, la forma en que asimila el conocimiento de acuerdo con la motivación o intención de aprendizaje, las estrategias aplicadas, los sentimientos y consecuencias. En efecto, estos factores orientan a los estudiantes para que adopten un enfoque superficial o un enfoque profundo al aprender en sus aulas.

El término *superficial* fue utilizado para referirse a aquellos estudiantes que tenían una concepción reproductora de aquello que aprendían o debían aprender, mientras que el término *profundo* se utilizó para aludir a quienes mostraban un mayor interés por el significado de lo que aprendían y cuyo objetivo era comprender, es decir, trascender la mera memorización y obtención de una nota aprobatoria. La psicología cognitiva ha contribuido al desarrollo de la

investigación sobre enfoques de aprendizaje, particularmente con sus aportes para entender que el estudiante no es un ser pasivo que almacena información, sino un agente activo de aprendizaje que construye nuevos conocimientos a partir de lo que conoce, un agente de transformación permanente de información en conocimiento.

Por otra parte, según Biggs (2005), el enfoque del aprendizaje es visto desde tres perspectivas: desde el aprendizaje del estudiante, desde la enseñanza del maestro y desde la perspectiva del conocimiento. Teniendo en cuenta la gran diversidad cultural y los ritmos y modos de aprendizaje de los estudiantes, el docente deberá seleccionar las estrategias adecuadas que ayuden a mejorar los procesos cognitivos de sus alumnos, reconociendo la pluralidad que se encuentra en el aula de clase, ya que allí habrá estudiantes motivados por su proceso de aprendizaje como también estudiantes que no son conscientes de su papel en la escuela. Es ahí donde el maestro, como guía del proceso cognitivo, debe modificar su práctica con el fin de que todos aprendan a través de un método de enseñanza adecuado.

De esta manera, la visión de la enseñanza se basa en la transmisión de conceptos e ideas y no solo de información, y la responsabilidad de que sea entendible recae en gran medida en una buena enseñanza que supone el dominio de técnicas docentes, las cuales son consideradas irrelevantes si no se produce el aprendizaje. Esto implica que la visión de la enseñanza no se limita a los datos y a los conceptos, sino que debe tener en cuenta lo que logra hacer el estudiante, el progreso de aprendizaje o su falta.

De la misma forma, en los estudios llevados a cabo por Biggs (2005) se encontró que el enfoque profundo estaba asociado estrechamente con las categorías *superiores* de resultado esperadas de la escuela, esto es, con una mejor comprensión o interpretación del texto, mientras que el enfoque superficial estaba asociado con las categorías *más bajas* de resultado, con una comprensión más superficial, o sea, una escasa interpretación del texto. Esto ha dado origen a una estrecha relación entre la manera como los estudiantes entienden los contenidos de aprendizaje y cómo experimentan su propio acto de aprender o proceso de aprendizaje.

En términos de Marton (1997), la fenomenografía busca explicar relaciones entre el individuo y los acontecimientos del mundo y su devenir así:

(...) el punto de partida de la fenomenografía es siempre relacional. El trato con las relaciones entre el individuo y algún aspecto específico del mundo, o para decirlo de una forma diferente, tratamos de descubrir un aspecto del mundo tal como le parece al individuo. (p.170)

LA INVESTIGACIÓN FENOMENOGRÁFICA Y SUS INSTRUMENTOS

Para el desarrollo del tercer punto, es preciso reconocer que los procesos de enseñanza-aprendizaje son complejos y que las maneras de estudiar y de aprender del estudiante dependen de muchas variables; sin embargo, de acuerdo a las investigaciones descritas, parece claro que el enfoque de enseñanza del profesor tiene una influencia notable. En esta línea, es conveniente señalar los trabajos de autores como Trigwell, Prosser y Taylor (1994), quienes en un primer estudio fenomenográfico identificaron enfoques de enseñanza cualitativamente distintos. El punto de partida para el desarrollo de los trabajos mencionados fue el cuestionario Approaches to Teaching Inventory, que, tras muchos ajustes producto de diversas pruebas piloto, condujo a una versión definitiva publicada en 1999, la cual se utilizó en la investigación realizada por Chaparro, C., González, G. y Restrepo, A. (2015) mencionada al comienzo de este texto. En realidad, este instrumento permite recolectar información valiosa que sirve de indicador para categorizar distintas aproximaciones y enfocar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este cuestionario fue el inicio de un camino que, a partir de investigaciones sucesivas, condujo al establecimiento de dos instrumentos que en la actualidad acompañan la investigación fenomenográfica: un cuestionario para la caracterización de los enfoques de aprendizaje y otro para la caracterización de los enfoques de enseñanza, los cuales han sido traducidos y validados para ser usados en este tipo de investigaciones en el contexto colombiano.

Ambos instrumentos se emplearon para la realización de esta investigación: el primero de ellos se denomina “Cuestionario de revisión del proceso de aprendizaje”, fue traducido por el doctor Fidel Antonio Cárdenas (citado por Soler 2013) para su aplicación en el contexto colombiano y titulado Cuestionario de Enfoques de Aprendizaje (CEA); por otro lado, el desarrollado por Trigwell y Prosser (1994), llamado “Aproximación al inventario de enseñanza”,

fue adaptado para Colombia por Manuel Guillermo Soler Contreras (2013) y se titula Cuestionario de Enfoques de Enseñanza (CEE).

LA FENOMENOGRÁFÍA Y SUS APORTES AL ESTUDIO DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

La investigación realizada a manera de aplicación de la fenomenografía para la caracterización de los enfoques de enseñanza y de aprendizaje del inglés, partió de reconocer que la literatura relacionada muestra que se han realizado varios estudios referidos al ámbito universitario acerca de la manera en que los estudiantes se aproximan al aprendizaje y los profesores enseñan, pero falta contemplar su estudio en ciclos específicos de educación secundaria en las instituciones oficiales del país y, en especial, en el campo del inglés. En este sentido, la fenomenografía se presenta como una alternativa para estudiar las relaciones entre ambos enfoques, de acuerdo con los procesos y prácticas que el docente y el estudiante desarrollan en el aula, en la escuela secundaria y en las diferentes disciplinas que allí se enseñan.

Con el fin de aportar a esta deficiencia, en el contexto de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, se llevó a cabo un estudio que partió de la pregunta “¿Cuál es el enfoque de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés seguido por un grupo de docentes y estudiantes de tercer ciclo y qué relaciones pueden establecerse entre los dos?”. A partir de este cuestionamiento, en primer término, se concluyó que la relación entre el enfoque de enseñanza del profesor y el enfoque de aprendizaje del estudiante es bidireccional, ya que mientras el profesor no base su enseñanza en la búsqueda de la aprobación como intención, sino que espere una mayor conceptualización y profundización de los contenidos por parte del estudiante para que mejore sus habilidades en inglés, los estudiantes contarán con apoyo para desarrollar sus actividades en su nivel más elevado; tal apoyo es, en últimas, la función de la enseñanza.

Además de esto, se concluyó que los estudiantes con un enfoque superficial utilizan habilidades cognitivas de bajo nivel según la teoría y el análisis establecido, en las que se refleja poco compromiso con las tareas asignadas en la clase de inglés; mientras que los estudiantes con un enfoque más profundo utilizan habilidades de nivel cognitivo alto, lo que evidencia un compromiso con la construcción de significado para su aprendizaje. En consecuencia, el

profesor es el encargado de estimular el enfoque profundo en el estudiante, de acuerdo con las intenciones y las estrategias de nivel profundo que utilice, sin dejar de lado que cada estudiante es un mundo y que, por tanto, la enseñanza es personal y el contexto de enseñanza para cada profesor es diferente.

También se pudo concluir que la motivación desde el enfoque profundo de aprendizaje es producto de un enfoque profundo de enseñanza, no un prerequisito para que el estudiante mejore su compromiso en la clase de inglés. De esta manera, el conocimiento del enfoque utilizado por el estudiante como por el profesor, ya sea superficial o profundo, resulta de gran ayuda para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza del docente, ya que da cuenta de la diversidad de estudiantes que existen en el aula y cómo es su apropiación del aprendizaje respecto a sus estrategias de estudio.

Finalmente y a manera de perspectiva, se plantea que los estudios fenomenográficos representan nuevas posibilidades de observar las complejas relaciones entre las variables que inciden en los procesos de aprendizaje de los estudiantes del ciclo III en la clase de inglés, no solamente con el fin de tener una mejor comprensión del tipo de enfoque utilizado por los estudiantes, sino también para buscar alternativas que propendan por un aprendizaje más eficiente y eficaz en el campo de las disciplinas, mediante unas mejores relaciones entre el enfoque de enseñanza de los docentes y el enfoque de aprendizaje de sus estudiantes. De esta manera, la motivación por el estudio y por el aprendizaje profundo será más bien un producto de la interacción entre docentes y estudiantes y no un prerequisito de estos últimos.

REFERENCIAS

- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Chaparro, C., González, G. y Restrepo, A. (2015). *Enfoques de enseñanza y de aprendizaje del inglés en tres grupos de estudiantes y profesores del tercer ciclo*. Tesis de maestría, no publicada, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.
- Entwistle, N. (1991). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Marton, F., Hounsell, D. y Entwistle, N. (1997). *Approaches to learning education*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Marton, F. & Säljö, R. (1984) The experience of learning, in Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (eds.), *Approaches To Learning*, Edinburgh: Scottish Academic Press.

- Salas, R. (1998). Enfoques de aprendizaje entre estudiantes universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 24, 59-78. Recuperado el 18 de septiembre de 2015, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-051998000100005&lng=es&tlang=es. 10.4067/S0718-07051998000100005
- Soler Contreras, M. G. (2013). *Validación de los instrumentos “Cuestionario de enfoques de aprendizaje y cuestionario de enfoques de enseñanza”. Traducidos y adaptados para caracterizar los enfoques en estudiantes y profesores de ciencias en el contexto colombiano*. Ponencia presentada en el IX Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Girona, España.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Taylor, P. (1994). Qualitative Differences in Approaches to Teaching 1st Year University Science. *Higher Education, vol. 27, n. 1*, 75-84.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de octubre de 2016
en Editorial Kimpres S.A.S.
En su composición se utilizaron tipos
Gill Sans MT 11,5/14.
Se imprimieron 500 ejemplares en book cream de 59 gramos.

