

Utopía, problema o realidad en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes universitarios

Gutnar Gómez Chacón

gutnargc@hotmail.com

Universidad Autónoma del Caribe

RESUMEN

El estudio tiene como objetivo comprender el desarrollo del aprendizaje a partir de los elementos constitutivos de un saber complejo. Permitió la sistematización de la información recopilada de los estudiantes de primer semestre, del programa de Comunicación Social – Periodismo, de la Universidad Autónoma Del Caribe, en los dos periodos del año 2010 y el primero del 2011, llegando en el proceso de análisis de los resultados a la construcción de categorías, siendo precedentes los pasos: identificación de evidencias, ordenamiento y sistematización; la identificación y construcción de familiaridades y relaciones de cada evidencia, construcción de categorías y la identificación de tendencias para la formulación de los argumentos descriptivos, que a partir de sus diferentes expresiones, examinan desde la óptica del construccionismo social la lógica de la complejidad y el programa de conocimiento de una persona, dos temáticas interrelacionadas inherentes a la invariancia y el cambio, siempre presentes, éstos últimos, en todo proceso educativo innovador. En este sentido, estas ideas refuerzan la intención del presente artículo: el problema de la evaluación, no es la evaluación; la aproximación a una posible práctica de la evaluación debe hacerse desde la concepción de un aprendizaje significativo.

Palabras clave: construccionismo social, lógica de la complejidad, programa de investigación científico, aprendizaje significativo, zona de desarrollo próximo.

Utopia or reality in the problem of learning assessment of college students

ABSTRACT

The goal, understanding the development of learning from the constituent elements of a complex knowledge allowed the systematization of the information collected from students in first semester, the program of Social Communication - Journalism, University of the Caribbean, in the two periods of 2010 and the first of 2011, arriving in the process of analyzing the results to the construction of categories, with previous steps: identification of evidence, and systematic order, the identification and construction of familiarity and relationships of each evidence, construction of categories and identifying, trends for the formulation of descriptive arguments, that from its various expressions, examined from the perspective of social constructionism, the logic of program complexity and knowledge of a person, two interrelated themes inherent invariance and change, always present, the latter in any innovative educational process. In this sense, these ideas reinforce the intent of this article: the problem of the assesment as the approach to a possible practice of it should be done from the conception of meaningful learning.

Keywords: social constructionism, logical complexity, scientific research program, significant learning, zone of proximal development.

Introducción

Las reflexiones propuestas en este artículo son una extensión de los argumentos que conforman la estructura teórica – conceptual en el trabajo de investigación titulado “Significados sobre la Evaluación del Aprendizaje: el Modelo Pedagógico que subyace en las Prácticas Evaluativas de los Docentes Universitarios”, (Gómez, Ch 2006). En él se examina la lógica de la complejidad y el programa de conocimiento de una persona (Docente), dos temáticas interrelacionadas inherentes a la transformación y el cambio, siempre presentes, éstos últimos, en todo proceso educativo innovador.

En lo referente a la lógica de la complejidad, esta hace referencia al entretrejo de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, indeterminaciones, azares, que constituyen un mundo de fenómenos y procesos. (Morin E, 1994); sobre el programa de conocimiento de una persona, este implica pequeñas reorganizaciones puntuales internas, pero también necesita cambios más profundos o radicales. Desde esta manera de interpretar el aprendizaje humano inherente a la significación y el cambio, se concluye lo complejo y difícil que es el desarrollo en su versión fuerte, el cambio profundo en las concepciones personales, dada la tenacidad y la resistencia que parecen oponer las personas, de una manera consciente o no, tratando de mantener por todos los medios, inventando mecanismos de defensa, haciendo invariable

el programa de conocimiento, producto de las construcciones previas, reforzadas por la experiencia sin ningún marco de referencia que le permita la toma de decisiones, en cada caso particular y global.

Entonces, el complemento a los resultados del trabajo citado en los párrafos anteriores corresponde a la experiencia realizada con los estudiantes de la universidad Autónoma del Caribe, en el programa de Comunicación Social – Periodismo; más allá de los Significados sobre la Evaluación, que subyace en el Proceso de Aprendizaje, desde los aportes del Construcciónismo Social, centrando la investigación en el Aprendizaje Significativo y su conexión con los aportes de Vygotsky, en la Zona de Desarrollo Próximo, temáticas centrales en la argumentación del artículo.

La tesis, como referente para la valoración de las transformaciones entre un estado de conciencia inicial y el estado de conciencia final, argumenta la complejidad del cambio, sobre todo en su versión fuerte, y que el límite de las competencias de un estudiante para aprender significativamente, para plantear, formular y resolver problemas, mediante el ejercicio de la autonomía, se puede ampliar si otra(s) persona(s), compañero(s) de estudio más cercano, docente(s), entre otros, le proporciona el acompañamiento y la orientación adecuados. Es decir, la ejecución o nivel de desempeño, mediado en el aula, taller, laboratorio, mediadores internos, externos, de un estudiante incluye el

andamiaje, el apoyo de otras personas. En síntesis, se derivan las implicaciones que este enfoque tiene en una nueva concepción y práctica del aprendizaje; la enseñanza problémica, así como en el proceso de transposición didáctica pertinente que debe realizar el docente en su práctica o quehacer pedagógico, y en la evaluación de las competencias, o saber complejo.

En ella, el estudio examina desde la óptica del constructivismo social, la lógica de la complejidad y el programa de conocimiento de una persona, dos temáticas interrelacionadas inherentes a la invariancia y el cambio, siempre presentes, éstos últimos, en todo proceso de transformación intelectual afectiva; el énfasis de la experiencia se centro en el aprendizaje significativo, básicamente como aprendizaje humano, en los logros de aprendizaje y, en íntima conexión, se consideran los aportes vygotskyanos de carácter sociohistórico, la zona de desarrollo próximo de un estudiante, en otras palabras, la interacción entre aprendizaje y desarrollo de una persona, como la zona de construcción – deconstrucción – reconstrucción de significados, donde se apropia el conocimiento, donde el aprendizaje jalona el desarrollo. En esta experiencia, con los estudiantes universitarios, se utiliza el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, para interpretar la naturaleza del cambio propio del aprendizaje significativo y el enfoque se centra en las transformaciones entre lo interpersonal y lo intrapersonal.

Los argumentos sobre la tesis presentada, permiten generalizar la necesidad sentida por el autor de este artículo de reflexión que se manifiesta en el siguiente interrogante: ¿Cómo se desarrolla el aprendizaje, a partir de los elementos constitutivos de un saber complejo: el conocimiento de un contenido; el contexto; los procesos cognitivos, los procedimientos las actitudes que subyacen como potencialidades endógenas de las competencias y el desempeño, esto es la manifestación exógena de las competencias?. (Bustos, F 2002, p.7). Cada actividad, del proceso de formación, fue diseñada, planeada y ejecutada como integradora, problematizadora, coestructurante y autoestructurante para el proceso enseñanza – aprendizaje, en lo individual y la interacción social. Es decir, que la actividad práctica socio – instrumental, es un proceso de transformación del medio a través del uso de instrumentos. Los mediadores, en este caso, son los instrumentos que contribuyen a transformar la realidad en lugar de imitarla.

En el ciclo de actividad según Vygotsky, se distinguen dos clases de mediadores (instrumentos), y de mediaciones (procesos): el uso de herramientas propiamente dichas o artefactos tecnológicos, que actúan directamente sobre el objeto de la acción (sistema – entorno), sea esté la situación concreta de aprendizaje, y el uso de los sistemas de significación (esquema y/o modelos mentales), que transforman a la propia persona y a través de esta al objeto de acción (sistema – entorno). En este últi-

mo caso juega un papel clave la mediación social (interacción – comunicación).

Por la forma como se articulan en el proceso de formación, potencializan la Zona de Desarrollo Próximo, entendida, aquí como el espacio donde incide la acción de formación. Incluye el andamiaje, el apoyo, la cooperación de otro(s); es el ámbito donde se establecen la (1) mediación social y (2) mediación instrumental. La primera, identificada por la interacción docente – estudiante, estudiante – estudiante: acción comunicativa, simbólica y estratégica, transacción de significaciones. De la ayuda del otro a la autoayuda, hacia el ejercicio de la autonomía. La segunda, es decir, la mediación instrumental, como el uso de herramientas y de mediadores didácticos.

Como interacción entre el aprendizaje y el desarrollo, la Zona de Desarrollo Próximo, se ubica entre la Zona o nivel de Desarrollo Actual o real, ZDA, como la expresión que representa la competencia o nivel de desempeño autónomo, y la Zona o nivel de Desarrollo Potencial, ZDP, o zona de ejecución; es el nivel de desempeño con ayuda, incluye el apoyo de otras personas. Para cada estudiante, en cualquier momento dado, habrá una mezcla de regulación por él, otro, autorregulación y procesos automatizados. En definitiva, la Zona de Desarrollo Próximo es generadora del proceso de transformación intelectual – afectiva, en la deconstrucción social e individual de significaciones.

El carácter descriptivo de la investigación, propuesto en la formulación del objetivo general: “describir el desarrollo del aprendizaje, a partir de los elementos constitutivos de un saber complejo: el conocimiento de un contenido; el contexto; los procesos cognitivos, los procedimientos las actitudes que subyacen como potencialidades endógenas de las competencias y el desempeño, esto es la manifestación exógena de las competencias”, permitió la sistematización de la información recopilada de los estudiantes de primer semestre, en los dos periodos del año 2010 y el primero del 2011, llegando en el proceso a la construcción de categorías, siendo precedentes los pasos: identificación de evidencias, ordenamiento y sistematización; la identificación y construcción de familiaridades y relaciones de cada evidencia, construcción de categorías y finalmente la identificación de tendencias para la formulación de los argumentos descriptivos, aquellos que hacen posible la construcción teórica de proposiciones concluyentes, expresadas, así:

Construccionismo social

Proposición (1): el construccionismo social considera que las proposiciones (ideas, pensamientos con sentido completo), los conceptos, los recuerdos, las teorías acerca de algo surgen en el intercambio, en la interacción social y se expresan a través del diálogo en el lenguaje. La función central del lenguaje, (MEN, 1998), es la significación, además de la comunicación.

La significación, en sentido amplio, es entendida como aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y significados; esta dimensión tiene que ver con las formas como establecemos interacciones con otros humanos y también con procesos a través de los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes. Por su parte, el desarrollo cognitivo, en sentido estricto, se refiere a las estructuras de pensamiento y de acción que el sujeto adquiere constructivamente en activo enfrentamiento con la realidad externa.

Y cuando se habla de desarrollo cognitivo se está refiriendo a la construcción de las herramientas del pensamiento a través de las cuales se da la significación. El significado de una palabra constituye un acto de pensamiento... Se sabe que el lenguaje combina la función comunicativa con la de pensar.

La lectura, por ejemplo, es un proceso esencialmente cognitivo y lingüístico, porque está determinado por el pensamiento y el lenguaje, y no por la percepción y la motricidad. En otras palabras, las herramientas del lenguaje y la cognición se adquieren en la interacción social (nivel inter psicológico) y luego se internalizan (nivel intrapsicológico) por parte de los sujetos para usarlas en contextos diferentes (extra contextualización).

Proposición (2): el construccionismo social sostiene, entonces, que todo el conocimiento, tanto del mundo como de uno mismo, se produce y evoluciona en los espacios – tiempos de relación interpersonal, en el ámbito del mundo común. Sólo en la participación de juegos sociales, del continuo intercambio con gente íntima, la persona puede elaborar un significado de identidad o una voz interior.

Proposición (3): el construccionismo social caracteriza el conocimiento humano como equivalente a un entretejido de relaciones o mapas de senderos, de acciones y pensamientos que, en el momento de la experiencia, se han convertido en variables; lo que interesa es que encajen lo suficiente como para asegurar esta viabilidad. La función de la cognición, en lo personal, es adaptativa y a la vez transformadora y sirve para organizar el mundo experiencial en que vive la persona.

Proposición (4): el construccionismo social afirma que el conocimiento no es insular sino peninsular y, para conocerlo es necesario unirlo al continente del que forma parte. Por ser la acción de conocer, una acción humana a la vez biológica, antropológica, sociológica, psicológica, lógica, lingüística, cultural, histórica, política, el conocimiento no debe ser disociado de la naturaleza, de la vida humana, ni de la relación social. (Morín, E 1998).

En síntesis, no es el mundo como es, sino el autointerés lo que orienta la descripción, la explicación, la interpretación. Los enunciados de verdad se generan en compromisos ideológicos. Es útil reconocer hoy que los enunciados acerca de las proposiciones científicas, como formas y expresiones de capital simbólico, las prácticas sociales que dan cuenta de ello, las influencias grupales sobre el modo en que se interpretan los datos, las características locales y contingentes de la descripción científico – tecnológica, el diseño y la producción de hechos, dentro del laboratorio y las prácticas discursivas de las comunidades científicas y tecnológicas, son todos procesos sociales.

Proposición (5): como el lenguaje es un subproducto de la interacción, su principal significado se deriva de la manera como está inmerso dentro de patrones de relación. La construcción social del conocimiento entendida en estos términos, es compatible con la idea de Wittgenstein, en su segunda época (1963), sobre el significado como un derivado del uso social. Esta concepción del significado, como consecuencia de juegos de lenguaje microsociales, inmersos en contextos de interacción y patrones más amplios de vida cultural, atribuye una fuerte dimensión pragmática al construccionismo social; así, el lenguaje expresa una forma de vida.

Proposición (6): el construccionismo social, como un nuevo paradigma, ubica

en primer plano la comunicación y a la vez cuestiona el concepto tradicional que se tiene sobre la misma. Hay dos posiciones sobre la naturaleza de la comunicación, en lo que a los resultados de la investigación hacen referencia: una se centra en el lenguaje y la otra en las actividades como medio constructivo. Desde el primer punto de vista, se afirma que vivimos inmersos en el lenguaje, no hay nada fuera de él, o si lo hay no es posible conocerlo. Según el segundo punto de vista, que no es antagónico con el anterior, se sostiene que vivimos en actividades sociales, que el lenguaje está en nuestros mundos, pero no en los parámetros de éstos. El lenguaje forma parte de todas las actividades, es una parte de la idea de que impregna la totalidad, pero no coincide con esta totalidad; no es la totalidad. A esta perspectiva es a la que justamente se le denomina “Construccionismo Social” (Gergen, 1996).

La lógica de la complejidad

Proposición (7): la complejidad hace referencia al entretrejo de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, indeterminaciones, azares que constituyen nuestro mundo de fenómenos y procesos (Morín, E 1994). De esta manera la complejidad se presenta con los rasgos alarmantes y amenazadores de lo entramado, de lo confuso, de lo ambiguo, lo borroso, lo incierto, del desorden. La complejidad presenta la paradoja de lo uno y lo

múltiple: lo que está conectado como conjunto de constituyentes heterogéneos inseparablemente incorporados.

Proposición (8): la lógica de la complejidad es una clase de racionalidad que en lugar de privilegiar la realización de operaciones de análisis, de desarticulación, de segmentación, disyunción, reducción y abstracción, cuyo conjunto constituye lo que se denomina el paradigma de la simplificación, pone el acento en el análisis – síntesis, concibe lo uno y lo múltiple, opera con el principio de la conjunción donde todo interactúa con todo; al pensamiento simplificante y reductor se opone el pensamiento complejo.

Proposición (9): se propone, por lo tanto, trascender de un paradigma de la disyunción – reducción – unidimensionalidad (simplificación), al paradigma de la distinción – conjunción – multidimensionalidad (complejidad). Es una nueva óptica que favorece otra manera de ver, leer, pensar y transformar la realidad.

Programa de conocimiento de una persona

A las preguntas: ¿cómo evoluciona el conocimiento científico? y ¿cómo cambia el conocimiento de una persona por el resultado de sus aprendizajes en un proceso de formación?, se puede responder de diferentes maneras dependiendo del enfoque desde donde se haga. Otro interrogante, que articula la forma de ¿cómo se construye el conocimiento?, es

¿cómo se estructura el conocimiento y el saber de una persona? influenciados desde la interacción social individual y social. (Gallego, R 1.995), propio del conocimiento tecnológico.

En lo que respecta a la primera pregunta, desde una postura histórica de la ciencia y particularmente cuando se comparan programas científicos entre sí, aparecieron filósofos de la ciencia como Popper, (1995) et al, quiénes a la afirmación “hoy se sabe mucho más de lo que se sabía hace cincuenta años y mucho más se conocía entonces por comparación al año 1580; por tanto, durante, los últimos cuatrocientos años, ha habido una gran acumulación de conocimiento”, respondieron cada uno a su manera desde su perspectiva, trenzados en interesantes e interminables debates, negando tal afirmación o manifestando resistencia a admitirla.

Así, desde una postura histórica de la ciencia y particularmente cuando se comparan programas científicos entre sí, en primer lugar se considera la idea de que la actividad científica es la actividad humana de una comunidad frente a problemáticas determinadas.

Ahora bien, T. S. Kuhn (1971) considera la actividad científica, como la actividad de una comunidad asociada en paradigmas. Un paradigma es una manera de ver y comprender el mundo; propuso que la actividad científica está precedida por una actitud dogmática en

la cual las instancias refutadoras resultan simples anomalías. Pero, además, en la cual la acumulación o gravedad de las mismas conduce a un cambio de paradigma que Kuhn denomina, en un contexto específico, revoluciones científicas. Según Kuhn, el cambio de paradigma es el genuino proceso de conversión (Kuhn, 1971).

En un segundo lugar, P.K: Feyerabend asume, se podría decir, el punto de vista de los paradigmas de Kuhn, pero tiende a comprender los paradigmas no solo como teorías o sistemas de supuestos comunes sino, más bien, como grupos de intereses, como gremios, o como expresiones de poder (Feyerabend, 1981).

En tercer lugar, de otra parte, I. Lakatos (1987) sostiene que la actividad científica está organizada en grandes Programas de Investigación, no ya en paradigmas únicos como lo hizo Kuhn. Desde el principio Lakatos (1987), afirma que en la ciencia hay programas en competencia. La metáfora en torno a la idea de programas de investigación es una metáfora espacial: al centro, alrededor, hacia adelante. Esto hace que su idea sea representable gráficamente. (Pérez, C. 1998). Lakatos propone que un Programa de Investigación tiene dos componentes interrelacionados: un núcleo o centro firme, convencionalmente aceptado que es el componente parecido al concepto de paradigma de Kuhn y un cinturón protector de ideas auxiliares que prevea anomalías (Lakatos, 1987).

El centro firme se constituye por las ideas centrales, las hipótesis de alto nivel, los principios generales que se pueden aceptar, especifica los problemas centrales, las preguntas que son características de un programa, el tipo de soluciones que son esperables, los constituyentes básicos de la realidad a la que el programa se aproxima. Con relación a la función del cinturón protector, vale observar que ahora el problema no es que las anomalías van apareciendo a medida que un paradigma evoluciona, como dice Kuhn, sino que todo Programa de investigación tiene desde siempre anomalías; dice Lakatos: toda teoría nace refutada. Finalmente, todo Programa de Investigación, en la medida en que no explica todo convive con numerosas anomalías simultáneamente. Ante ellas, el programa puede reaccionar de dos maneras diferentes: sencillamente, desatendiéndose de ellas y ocupándose de otros asuntos, o incorporándolas al cinturón protector. En cualquier caso, lo interesante es que el núcleo o centro firme del programa se mantiene inmodificable.

Ahora, en lo que pertenece a la segunda pregunta: ¿cómo cambia el conocimiento de una persona por el resultado de su aprendizaje en el proceso de formación?, se pueden incluir otras dos íntimamente relacionadas: ¿de qué clase de cambio se habla? y en el proceso de transformación de un estudiante de primer semestre a un estudiante de décimo semestre, ¿qué es lo que cambia como resultado de su aprendizaje?; ¿cuál es entonces la

relación entre la respuesta a estos dos interrogantes y las respuestas anteriores a la primera pregunta?

Proposición (10): la propuesta de los Programas de Investigación Científica, lleva implícita una teoría del aprendizaje humano que permite interpretar tanto el problema de cambio en su versión débil como en su versión fuerte, así como el nivel de complejidad y el obstáculo epistemológico y pedagógico que hay que enfrentar y tratar cuando de lo que se trata es de un cambio radical, o sea, un cambio en el programa de conocimiento de una persona. En este orden de ideas es necesario subrayar la importancia del aprendizaje significativo como aprendizaje humano. Entre los diferentes programas de investigación desarrollados acerca del fenómeno del aprendizaje desde posiciones organicistas, la propuesta de Ausubel (1983), y colaboradores, es especialmente relevante, puesto que se ubica en el aprendizaje adquirido en contextos educativos, o sea, en el ámbito de situaciones concretas de enseñanza – aprendizaje desde la mediación social y mediación instrumental.

Proposición (11): el aprendizaje significativo implica genuinos procesos de construcción – deconstrucción – reconstrucción de significados si se tiene en cuenta la reorganización interna de contenidos, y por lo tanto, el cambio en su versión débil o fuerte. La metáfora de la deconstrucción de significados tiene que ver con la necesidad de desaprender,

sobre todo, cuando de lo que se trata es del cambio radical con y contra las concepciones personales que obstaculizan la transformación deseada. Obviamente esto no es nada negativo puesto que junto a la operación lenta y compleja del desmonte va ya implícita la afirmación de una propuesta constructorista, en este caso, de deconstrucción de significados nuevos. (Derrida, J. 1997).

Pero, ¿en qué consiste la especificidad del cambio y cómo se objetivan las transformaciones? Dado que el aprendizaje significativo implica una compleja organización, desorganización, reorganización interna de los contenidos en la estructura de conciencia de una persona (saber, saber hacer, saber ser, saber estar), y por lo tanto cambio o transformación en la persona considerada integralmente y en interacción con su entorno, la especificidad del cambio se objetiva como un cambio cualitativo – cuantitativo y significativo del sistema – entorno de relaciones, de la siguiente manera:

El ser humano entabla una relación dinámica con su contexto social y con el natural. (Suarez G, y Vasco, E 1999). Esquemáticamente, el individuo (I) establece, inicialmente, dos tipos de relaciones, una con la naturaleza (N) y otra con la sociedad (S); la cual, a su vez, posee una relación con (N). Pero la relación con la sociedad no es de vivencia únicamente, sino que se halla influenciada por la relación con el saber (Σ) que esa sociedad ha elaborado sobre la naturaleza y sobre

ella misma. (Gallego, R 1.989). Este hecho modifica los tipos de relación.

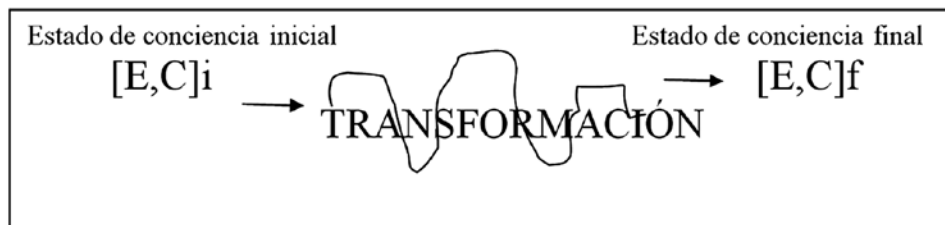
De estas interrelaciones el individuo elabora su propio saber ($\Sigma 1$); es decir, se organiza y reorganiza como estructura de conciencia. La estructura de conciencia es una auto construcción del individuo. No le viene dada de antemano.

$\Sigma 1$ no es una copia de Σ , no es una reproducción acertada, total y exacta, por un lado, y, por otro, asimilado $\Sigma 1$ a la condición de saber, adquiere la condición humana de ser un saber vital. Cuando el hombre aprende a hablar, aprende a pensar discursivamente. Cuando interioriza el lenguaje, adquiere una experiencia establecida en las nociones, conceptos y categorías de ese lenguaje. El lenguaje como punto de partida social del pensamiento discursivo, es el mediador entre el pensamiento social transmitido y el pensamiento individual creador. (Héller, A 1.970).

Pero no sólo constituye el punto de partida social y la base del pensamiento discursivo individual, sino que actúa sobre la capacidad de abstracción y generalización, lo que tiene importancia para el pensamiento creador.

Cada uno de los estados de conciencia estaría caracterizado por cinco componentes mutuamente interactuantes: el componente semántico [CS], hace referencia al significado y uso significativo que el estudiante hace de nociones, conceptos y categorías. El significado aislado de ellos y las formas como los articula lógicamente en la construcción del discurso sobre el objeto de estudio. Todo concepto, noción o categoría se expresa siempre en un sustantivo y todo juicio y raciocinio en proposiciones. Con el estudio del componente semántico, el pedagogo no persigue simples definiciones, porque estas podrían reducirse a memorizaciones. Se trata de auscultar lo que se entiende con las nociones, las categorías y los conceptos, como función del uso creativo del idioma.

El componente fáctico [CF] en una perspectiva amplia, podría ser denominado componente de las realizaciones. Comprende el conjunto de hechos cuya razón de ser y estar, se hallan inmersos en un discurso. Toda realización humana que produce hechos es, epistemológicamente hablando, una versión parcial de un espacio referencial.



En el componente discursivo [CD] es preciso distinguir dos clases de discursos. Uno, el descriptivo, el otro el explicativo, de un nivel intelectual superior. Otros como el de comprensión e interpretación de elaboración más compleja. El pedagogo al auscultar este componente, persigue determinar desde qué estructura discursiva los estudiantes dan cuenta del referente sobre el cual discurre el objeto de estudio. Es preciso insistir: el discurso revela una cosmovisión del mundo natural y/o social. No es un encadenamiento de palabras.

El componente de acción [CA], como la manifestación simbólica, de la estructura de pensamiento, inherente al saber ser y estar; y el componente motor [CM], inherente al saber hacer; demostrados constituyen las expresiones del desempeño de una persona, tal que permiten inferir la organización interna de sus contenidos, su evolución y cambio como resultado de las competencias específicas. Cada estado de conciencia es un sistema – entorno que evoluciona y la diferencia entre un estado y otro es lo que se denomina “logro de aprendizaje”. Una idea importante consiste en que las habilidades se practiquen y las

comprensiones y competencias se logran en el proceso complejo de interacción con los demás antes de que los estudiantes puedan hacerlo por sí mismos. En esta consideración se enfoca el concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vygostky. (Vygostky, 1978).

Zona de desarrollo próximo

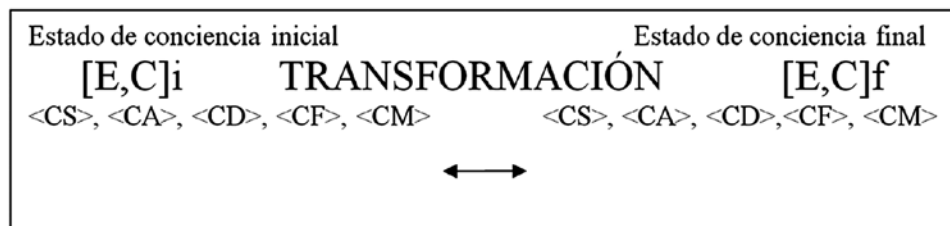
El concepto de Zona de Desarrollo Próximo, ZDP, se toma de dos fuentes diferentes de los escritos de vygotskyanos. La primera es la conocida obra Pensamiento y Lenguaje y la segunda, un ensayo denominado: (Vygostky, 1935). La ZDP de una persona se caracteriza como la interacción entre aprendizaje y desarrollo; se construyó y usó al interior de un programa de investigación donde una de sus premisas, las funciones psicológicas más elevadas, característicamente humanas, tienen orígenes socioculturales. Cuando se produce el cambio no solo aparecen como función psicológica independiente atribuible al estudiante novato lo que los participantes realizan entre sí, sino como lo hacen. O sea, la interacción, mediada por la cultura, entre personas que se encuentran en la zona se interioriza transformándose en una nueva

función del estudiante. Otra manera de interpretarlo es diciendo que lo interpersonal (interpsicológico), se transforma en intrapersonal (intrapicológico).

Proposición (12): la ZDP es el espacio donde incide la acción de formación. Es el ámbito o escenario donde se establece la mediación social y la mediación instrumental. Orozco (1.999) interpreta la naturaleza del cambio propio del aprendizaje significativo, poniendo el énfasis en las transformaciones entre lo interpersonal y lo intrapersonal.

Conclusiones

Se destacan las implicaciones que lo anterior tiene en una nueva concepción y práctica del quehacer o práctica pedagógica, centrada en el planteamiento, formulación y solución de problemas a través de una formación por competencias conducentes a generar procesos de equilibrio – desequilibrio - reequilibrio, a través de la Zona de Desarrollo Próximo de cada estudiante. Igualmente, las implicaciones en una concepción de la evaluación por competencias, son del máximo interés. Así, la manera de plantear la evaluación del estudiante se apoyaría en la concepción vygotskyana de aprendizaje, y particularmente en el concepto de ZDP. En este sentido, se habla de la evaluación de la ZDP, al evaluar el nivel de desarrollo real o actual y el nivel de desarrollo potencial. Esta constituye, básicamente, una evaluación cualitativa – cuantitativa, de carácter procesal y



diagnóstica. Esto implica prestar más atención a la búsqueda e interpretación de información sobre las características cualitativas de los procesos sociopsicológicos que se realizan en la zona, en el contexto de un programa de investigación educativa, centrando el estudio tanto en los déficits en las funciones cognitivas, como en la importancia de ubicar la evaluación en los contextos de interacción específicos, puesto que esto permite caracterizar los procesos que intervienen en las actividades realizadas por los estudiantes.

Se puede anotar, también, que la evaluación tiene sentido si responde a un enfoque pedagógico orientado a la construcción basada en procesos de desarrollo, en el nivel de metaaprendizaje. La evaluación no se puede entender sino como un elemento pedagógico que ayuda a valorar y construir un devenir educativo. Las características ya anotadas de flexibilidad, apertura social, elaboración de nuevos códigos comu-

nicativos, entre otros, encuentran su máxima expresión en un ambiente de procesos de desarrollo.

Estos se estructuran sobre la base de unas acciones y ciertos criterios para entender y construir un objeto determinado, lo cual implica que puede haber diversidad de procesos, diversidad de acciones y reglas. Para citar un solo caso: un mismo objeto de conocimiento, en una estructura temática, puede ser aprehendido a través de distintos procesos dependiendo de la edad, y el contexto de aprendizaje; esto significa que no hay un solo proceso para aprender. Es más: dentro de un mismo grupo de estudiantes de la misma edad y provenientes de contextos similares, es posible encontrar diferentes ritmos de estudio y de aprendizaje, lo cual aumenta la diversidad de posibilidades. (Torres, G y Isaza, M. 2000).

El panorama desde los resultados de la investigación genera un reto para la evaluación como problema, utopía o

realidad. En primer lugar, esta no puede concebirse y trabajar bajo un enfoque estandarización. Por el contrario, debe aceptar el reto de la pluralidad, de la diversidad. No hay una sola forma de evaluar. La evaluación en los estudiantes universitarios, para ser adecuada y pertinente, debe responder a los diferentes tipos de procesos que pueden ocurrir en el proceso de transformación intelectual – afectiva, propio de la ZDP. El segundo reto, aunque difícil de afrontar, se constituye, sin embargo, en una oportunidad para aprovechar al máximo la función pedagógica de la evaluación; no debe olvidarse que lo evaluativo como algo inherente al acto pedagógico, también es objeto de construcción y por lo tanto está sujeto a todos los impases propios de un proceso de desarrollo. Estas ideas refuerzan la intención del presente artículo: el problema de la evaluación, no es la evaluación; la aproximación a una posible práctica de la evaluación debe hacerse desde la concepción de un aprendizaje significativo.

Referencias

- Ausubel, Novak, Hanesian. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. México: Editorial Trillas.
- Bustos C, Félix. (2002). *El significado de competencia, entendida como un saber complejo*. Santa Fé de Bogotá.
- Derrida, J. (1997). *El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Barcelona: Ediciones Barcelona.
- Feyerabend, P. (1981). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Gallego B, Rómulo. (1.995). *Discurso Constructivista sobre las Tecnologías*. Bogotá: Editorial Libros & Libres S. A.
- _____. (1.989). *Evaluación Pedagógica y Promoción Académica*. Bogotá: Editor Ecoe.

- Gergen, K. (1996). La construcción social: emergencia y potencia. En: M. Pakman. Editorial: construcciones de la experiencia humana. Barcelona: Gedisa.
- Gómez Ch, G. (2006). Significados sobre la Evaluación del Aprendizaje: El modelo pedagógico que subyace en las prácticas evaluativas de los docentes universitarios. EN: Encuentros: Educación, Comunicación y Literatura. Revista especializada de la universidad Autónoma del Caribe, No 7 y 8 enero – junio/ julio – diciembre. Barranquilla, Colombia. ISSN 1692 – 5858
- Héller, A. (1970). Historia y vida cotidiana. Buenos Aires: Editorial Grijalbo.
- Kuhn, T. (1971). La estructura de las revoluciones científicas. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Lakatos, I. (1983). La metodología de los programas de investigación científica. Madrid: Alianza Editorial S: A.
- Lakatos, I. (1987). Historia de la ciencia y sus construcciones racionales. Madrid: Editorial Tecnos S. A.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, MEN. (1998). Lineamientos curriculares. Lengua Castellana. Áreas obligatorias y fundamentales. Santa Fé de Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Morín, E. (1988). El método III. El conocimiento del conocimiento. Madrid: editorial Cátedra.
- Morín, E. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO.
- Orozco S, L. (1999). La formación integral: mito y realidad. Santafé de Bogotá: universidad de los Andes.
- Pérez, C. (1998). Epistemología de la ciencia. En: memorias del seminario de epistemología de la ciencia (junio 3 – 7). Cali: I. E. P. universidad del Valle.
- Popper, K. (1995). La lógica de la investigación científica. Barcelona: Círculo de Lectores.
- SUAREZ G, Alfonso y VASCO, Carlos E. (1999). Diálogos sobre los grandes problemas del ser humano: Las estructuras Mentales. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Torres Z, G e Isaza M, L. (2000). Evaluación cualitativa: supuestos para inventarla y practicarla. Santa Fé de Bogotá. Consultores Educativos Especializados y Cía., CEE, LTDA
- Vygostky, L.S. (1935). Prehistoria del lenguaje escrito. En: El desarrollo mental de los niños en el proceso de enseñanza. Moscú – Leningrado: Uchpedgiz.
- Vygostky, Lev, y otros. (1978). traducción al español. Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: Pléyade.