

PROYECTO PEDAGÓGICO PERSONAL



Por: Armando Gil Ospina
Profesor Universidad Católica Popular del Risaralda

*“Educar y no solamente instruir,
hemos repetido multitud de veces.
Tal es el problema que confrontan los gobiernos
de todas las naciones”*

(Nieto Caballero, 1963)

INTRODUCCIÓN

“PENSANDO EN VOZ ALTA”

El denominado proyecto pedagógico personal – PPP - no es algo distinto a una necesaria y profunda reflexión que debe hacer todo docente que desarrolle su quehacer como profesional de la educación. Incluso, este ejercicio tiene el carácter de obligatorio y perentorio porque la actividad lo acredita: contribuir a la formación y transformación de seres humanos.

La educación superior, que en nuestro medio tiene la particularidad de ser abordada por profesionales de las más variadas disciplinas, muchos de los cuales carecen de la adecuada preparación para tal efecto – estudio y capacitación desde la teoría pedagógica –, requiere la realización apremiante de este ejercicio que se propo-

ne, toda vez que el proceso educativo no se limita únicamente a lo cognitivo, técnico e intelectual, y muchísimo menos, a la enseñanza (como lo ha defendido la tradicional práctica docente). Recuérdese que la educación y la enseñanza son prácticas sociales y escolares respaldadas por sus correspondientes teorías, la pedagogía y la didáctica, respectivamente.

Pensando en un aforismo que ha venido circulando recientemente en conferencias y tertulias pedagógicas “Nadie Enseña a Nadie”, y con el reconocimiento de la importancia de los dos procesos de aprendizaje y enseñanza, se reitera el propósito de este ensayo que consiste en que los docentes efectúen una autorreflexión acerca de su quehacer y se interroguen sobre ¿Para qué enseñar?, ¿Cómo enseñar?, ¿Cómo lograr aprendizajes significa-



tivos?, ¿Es posible enseñar a pensar significativa y creativamente?, ¿Qué caminos nuevos se pueden emprender para mejorar la enseñanza?, ¿Cómo formar hombres nuevos y creativos?, ¿Qué puedo hacer para averiguar si ha aprendido? ¿Cómo evaluar el aprendizaje significativo?, ¿Cómo evaluar justa y cualitativamente? ¿Qué sé acerca de él?

PPP Y SU COHESIÓN CON LA PROPUESTA PEDAGÓGICA INSTITUCIONAL

El proyecto pedagógico personal debe ser no sólo coherente con el PEI, sino operacionalizado a partir de la propuesta pedagógica; a la vez, todos ellos tendrán que estar iluminados permanentemente por la misión y la visión institucional; vale decir, todas y cada una de las actividades docentes deben pensarse en función del estudiante para que éste llegue a ser gente, gente de bien y profesionalmente capaz. Para que la misión se realice, este proyecto debe superar: los tradicionales conceptos de "aula de clase", el currículo visible o explícito (en los programas y planes de curso), la evaluación de resultados y la medición de rendimientos, los énfasis en la enseñanza, la transmisión repetitiva (generalmente sin significado y comprensión), el reconocimiento que el estudiante es objeto y sujeto de aprendizaje y del cual también se puede aprender. En verdad, este proyecto debe convertirse en un importante instrumento inacabado para que el

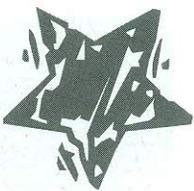
docente disfrute de su actividad formadora y alcance la mejor recompensa en términos de profesionales creativos, autónomos, visionarios y éticos.

EL PROYECTO DE APRENDIZAJE VS. EL PROYECTO DE LA ENSEÑANZA

EL APRENDIZAJE: ESENCIA DE LA EDUCACIÓN

La hipótesis central de la nueva conceptualización acerca de las relaciones entre educación y sociedad consiste en sostener que el conocimiento es el factor clave del crecimiento económico y de las relaciones sociales. La fundamentación teórica y las evidencias empíricas más importantes que apoyan este planteo provienen, al menos, de tres fuentes distintas: la teoría del crecimiento económico, los análisis acerca de las organizaciones y la gestión empresarial y las teorías acerca de las perspectivas futuras de la sociedad (Tedesco, 1993).

Del concepto anterior se deduce la gran importancia que se le asigna a la creación de conocimiento. Ciertamente, resulta incuestionable la trascendencia de éste; sin embargo, la UCPR comprometida con la realización de su misión, dedica todos sus esfuerzos en avanzar progresivamente por la senda de la formación humana, ética y profesional. Es así como se comprende la imperiosa necesidad de privilegiar el aprender a aprender (aprendizaje significativo y autónomo) del estudiante en los procesos de transfor-



mación como persona que asume la crítica y la autocrítica (autonomía intelectual) con ideas y propuestas de cambio que impliquen mejoras cualitativas (proactivo), con espíritu flexible y avizor, con solidez en valores y con pensamiento divergente y creativo.

Con la misión institucional que enfatiza el "deber ser", se pueden emprender los cambios que exigen un profundo compromiso de transformación de los esquemas y actividades cotidianas de la universidad, lo cual supone una nueva manera de pensar y de relacionarse con la realidad para ver e interpretar el entorno; expresando de otro modo, como la misión de la institución no puede quedarse en la mera elaboración conceptual, sino que debe ser testimonio vivo del docente en la formación del estudiante que potencia autónomamente sus habilidades mentales (niveles de pensamiento superiores) y desarrolla sus competencias.

De este modo, pues, el estudiante es el foco de la actividad educativa; foco de atención que le da sentido o razón de ser a la institución - en abstracto - y que se tiene que convertir en la preocupación nuclear, en el catalizador de todos los esfuerzos e intencionalidades para su concreción; o sea, el docente tiene que estar preocupado, ante todo, por sus estudiantes (singular definición de maestro), por la forma como aprenden, y por mediar y promover el aprendizaje activo y

creador. La puesta en práctica de sus teorías pedagógicas sólo cobran sentido cuando ésta se deja dominar por las necesidades sentidas por el estudiante¹. No obstante, la dedicación, la motivación, la capacitación y la sabiduría del docente podrían llegar a ser estériles frente a aptitudes, comportamientos y actitudes desinteresadas del estudiante por el aprendizaje. Realmente éste es muy complejo, aunque se disponga de gran interés y deseo vehemente por aprender, esto no basta, se demandan además otras condiciones como la relación docente-estudiante en términos de "relación entre iguales", conceptos previos, redes y estructuras mentales adecuadas, esfuerzos, disciplina y tiempo; vale decir, que a partir de una determinada base genética se requiere pensar en aprender, saber aprender, y aprender a aprender.

El aprendizaje se inicia como un proceso interno de carácter psiconeuronal e individual (aprender es una experiencia personal y vivencial) para proseguir una ilación de fases - mediación - desde los saberes o aprendizajes previos o cotidianos hasta los más elaborados (desde niveles psicológicos inferiores hasta niveles psicológicos superiores, siguiendo la terminología Vygotskyana). Así mismo, este proceso se encuentra condicionado por el tipo de relación que establece con el medio o entorno, además de la interacción personal con el alter. Con estos detalles del aprendizaje significativo se está explicando, práctica-

1. GUTIÉRREZ DUQUE, Rodrigo. *Organizaciones educativas que aprenden. Misión, Ciencia, Educación y Desarrollo*, julio de 1994.



mente, el interrogante: ¿cómo aprende el ser humano? Claro está, como existe la individualidad y la unicidad del ser, entonces aquél se torna aún más complejo, debido a que cada estudiante presenta distintos ritmos de aprendizaje, diferentes intereses y significados. A pesar de lo complejo de este proceso, una vez que el estudiante lo acepte, internalice, interiorice y lo vuelva consciente, resta esperar que tenga en cuenta y se ocupe del medio social y comunitario que lo rodea. Un principio más aclaratorio que conciliador tiene que ver con la pregunta: ¿Qué aprende el estudiante? ; Seguramente, será aquello y no más que lo que está en línea de sus metas, sus utopías y su vida !

LA ENSEÑANZA: PRÁCTICA DOCENTE

"La atmósfera que se respire en el aula de clase y, en general, en la universidad, debe ser amigable, libre de temor, estimulante, propicia a la relación entre todos sus miembros. Cuando se ingrese a ellas debería existir el sentimiento de que algo ocurre: imaginación, asombro, descubrimiento, admiración, alegría, solidaridad, oportunidad, pensamiento, conocimiento, creatividad, amor"

Definitivamente, ha llegado el momento para que se identifiquen los roles protagónicos entre los dos agentes que interactúan en la actividad educadora. Hoy día no es plausible bajo ningún punto de vista que "el profesor dé su lección", la misma que conoce, repite, reproduce una y otra

vez, quizás irreflexivamente, producto de la rutina, el hastío y el cansancio. La enseñanza no se debe llevar a cabo con la prepotencia del que se considera dueño de la verdad absoluta e incontrovertible, emisor de conceptos acabados o poseedor de la teoría última de la ciencia. No se pretende en modo alguno abolir las normas básicas de jerarquía y respeto, sólo se prefiere o enfatiza una relativa rigidez normativa que facilite ambientes propicios de aprendizaje, acuerdos consensuales, flexibilidad y clima de participación e igualdad de oportunidad. En opinión de Maruny (1989), enseñar no es sólo proporcionar información, sino ayudar a aprender, y para ello el docente debe tener un buen conocimiento de sus estudiantes: cuáles son sus ideas previas, qué son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo y ritmo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los animan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema, etcétera. La clase no puede ser ya una situación unidireccional, sino interactiva, en la que el manejo de la relación con el estudiante y de los estudiantes entre sí forme parte de la calidad de la docencia misma (Barrios, 1992).

El docente debe partir, en su práctica educadora, del convencimiento de la diferenciación de sus estudiantes a nivel individual y entre colectivos, en las más diversas dimensiones de su ser; por ello, para que su acción pedagógica fructifique, es necesario que



tome en cuenta dos características de tal situación: a) que se tenga en consideración el estado cognitivo inicial del estudiante, y b) que suscite dudas, desestabilizaciones y retos que controviertan y modifiquen tal estado. Finalmente, el propósito de la actividad docente es desarrollar o incrementar las competencias, la comprensión, la autonomía y la universalidad en sus estudiantes.

¿Qué papel juega la motivación del docente, cuando ya se señaló que el estudiante es quien debe aportar toda la motivación posible? Ante todo, es pertinente aclarar lo que se entiende por motivación. Este término se deriva del verbo latino *movere*, que significa "moverse", "poner en movimiento" o "estar listo para la acción". Según Woolfolk (1990, p.326), "la *motivación* se define usualmente como algo que energiza y dirige la conducta". De esta manera, un motivo es un elemento de conciencia que entra en la determinación de un acto volitivo; es lo que induce a una persona a llevar a la práctica una acción. Puede afirmarse, en consecuencia, que en el plano pedagógico *motivación* significa proporcionar motivos, es decir, estimular la *voluntad* de aprender.

La motivación académica no es una técnica o método de enseñanza particular, sino un factor cognitivo-afectivo presente en todo acto de aprendizaje y en todo procedimiento pedagógico, ya sea de manera explícita o implícita. El manejo de la motivación en el aula supone que el docente y sus estudiantes comprendan que existe

interdependencia entre los siguientes factores: a) las características y demandas de la actividad académica, b) las metas o propósitos que se establecen para tal actividad, y c) el fin que se busca con su realización.

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE QUE PRIVILEGIAN LA AUTONOMÍA, EL PENSAMIENTO Y LA CREATIVIDAD EN EL ESTUDIANTE "UCEPERIANO"

Las instituciones educativas tradicionalmente han sido reticentes en desarrollar procesos de enseñanza para el pensamiento. En la práctica, aquellas han estado influenciadas fuertemente por la concepción positivista de la ciencia, la cual afirma que el camino del aprendizaje puede seguir el del "conocimiento científico". Es incuestionable que la tradición en *la escuela* ha hecho énfasis en el aprendizaje memorístico, repetitivo y pasivo, aunque su propósito filosófico no haya sido tal. Actualmente se llevan a cabo los mismos procesos de aprendizaje, esencialmente, solo que con esquemas más sofisticados y formas más sutiles para denominarlos; por ejemplo, la llamada tecnología educativa. Ésta se encuentra inspirada en un conjunto de presupuestos teóricos sobre la neutralidad científica y sustentados en los principios de racionalidad, eficiencia y productividad. De forma análoga, se haya la visión del currículo. "Estas nuevas corrientes educativas proponen que la acción de enseñar sea orien-



tada hacia un proceso objetivo y operacional. De modo semejante a lo que ocurrió con el trabajo fabril, se pretende la objetivación del trabajo pedagógico" (D. SAVINA, 1984, p. 15). En el trasfondo de estas concepciones educativas se trasluce la oposición a cualquier subjetividad que ponga en peligro la eficacia del enfoque educativo propuesto.

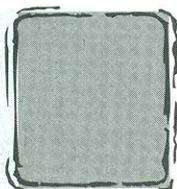
Este statu quo del sistema educativo hace que adquiera capital importancia un cambio sustancial en sus estructuras que tenga como propósito central el desarrollo de la creatividad de los estudiantes. Por esta razón, para el proyecto pedagógico personal se considera de vital importancia formular, aplicar y evaluar una estrategia común a las particularidades de cada asignatura de la facultad de Economía Industrial, cohesionada por criterios unificados que apuntan específicamente a potenciar las habilidades del pensamiento creativo (exploratoria, analítica y crítica, entre otras) sin perder la visión del desarrollo integral de los estudiantes. Tal propuesta pedagógica es la denominada "Investigación en el Aula" que parte de una metodología basada en la problematización de los conocimientos y saberes cotidianos, inmediatos y no científicos de los estudiantes hasta la altura de conocimientos elaborados, teóricos o científicos.

CONCEPTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

Ha existido en la tradición de la enseñanza una opinión corrientemente

aceptada que cualquiera puede enseñar; v.gr. se enseña a través del ejemplo, los abuelos enseñan sus experiencias, vivencias y anécdotas, los padres enseñan a sus hijos y en general, alguien le puede enseñar a otro. Visto así el problema de la enseñanza, resulta relativamente sencillo realizar esta actividad, pues no implica disponer de capacidades especiales, ni elaboraciones conceptuales para tal fin. En contraste, se recuerda una antigua sentencia griega que reza "nadie enseña a nadie", lo que significa un punto de vista diametralmente opuesto del anterior. De esta confrontación de visiones sobre la enseñanza, se originan bastantes dudas e interrogantes que precisamente han propiciado en "los últimos tiempos" su estudio de manera juiciosa, sistemática y con carácter de disciplina (¿o ciencia?). Desde esta perspectiva, la enseñanza propiamente dicha alcanza un alto grado de complejidad; vale decir, enseñar bien es un proceso más difícil.

De acuerdo con lo anterior, se debe abordar la noción de pedagogía como la ciencia que propicia la comprensión, previsión y solución de los problemas esenciales que afrontan los maestros en la enseñanza. En este orden de ideas se debe reconocer que el "arte de enseñar" exige claridad acerca del objeto de la enseñanza, la forma cómo se lleva a cabo su estudio, la estructuración de conceptos y el establecimiento de teorías que permitan mejorar la eficiencia en sus procesos. Para esto, se apoya en los desarrollos teórico-prácticos de otras disciplinas como la epistemología, la



psicología, la comunicación, entre otras. Sin embargo, es de aclarar que a pesar de tejerse relaciones de interdependencia y apoyo en estas ciencias, no significa que carezca de la autonomía científica para responder a los grandes interrogantes que giran alrededor de la *formación* del alumno como por ejemplo, qué tipo de hombre y de sociedad se quiere tener, cómo aprende el ser humano, qué estrategias son más eficaces para desarrollar sus capacidades, qué tipo de relaciones y roles deben tener los maestros y los alumnos y cómo enseñar a partir de un acervo de métodos y técnicas didácticas.

Ahora conviene hacer una pregunta: ¿Qué significa pedagogía para la investigación y la docencia en el aula de clase? Indudablemente es un reto de proporciones gigantescas, pues implica que las instituciones educativas - y, en este caso, la universidad - conviertan las aulas de clase en laboratorios vivos de investigación y docencia, en espacios adecuados para la interacción de profesores y estudiantes en equipos de trabajo en los que se acuerden, de consuno, criterios, estrategias y conceptos claves que conduzcan a la verdad una vez se hayan identificado los objetivos esenciales de enseñar y de aprender.

Considerada así la investigación, se dispone ahora de la mejor alternativa para que el estudiante "aprenda a aprender" y tome conciencia que el control del aprendizaje está en sus manos, que comprenda que ante todo es su decisión, su interés y su actitud,

y luego empiece a desarrollar sus capacidades y a potenciar sus competencias. Pero además, también es la mejor oportunidad para el docente, porque aquella le demanda continua actualización, permanente capacitación, profunda reflexión, aguda confrontación y desempeño de liderazgo y mediación en aras de que aprenda a disfrutar la enseñanza y a pensar en el aprendizaje como un "continuum" o permanente construcción de sentido y significado.

En este orden de ideas, la estrategia investigativa debe centrarse en la enseñanza para el pensamiento creativo. Esto se refiere a la *problematización* de los conocimientos y saberes para que puedan aportar soluciones alternativas al ser humano, considerado en su dimensión individual y social. Pero es necesario partir de un determinado acervo de cognición y cultura y trascender... Es necesario dudar o sospechar de lo establecido, implantar la pedagogía de la pregunta, despertar el asombro y la búsqueda, asegurar el ejercicio del pensamiento y crear las condiciones para que éste se potencie por medio de la confrontación y la extrapolación. "se debe asumir la verdad como resultado provisional de procesos dinámicos y jamás como valores absolutos, dogmas o soluciones definitivas" (H. GÓMEZ G., 1994, p. 215). Por tanto, se debe reconocer que mediante el ejercicio de pensar creativamente se potencian las distintas habilidades mentales y, de este modo se supera la inmediatez, lo evidente, el sentido común y la sencilla mera opinión.



A guisa de síntesis, se trata de una propuesta didáctica que pretende fomentar la investigación del estudiante como la estrategia más adecuada para la construcción de conceptos y destrezas cognitivas, procedimientos, actitudes y valores; en este sentido, la investigación funciona como eje del aprendizaje del estudiante (aprendizaje por investigación), en el marco de un amplio significado de aula multidimensional. Además, sus bondades tienen que ver directamente con el docente, pues no sólo demanda su rol como responsable de la enseñanza y didáctica, sino que le plantea enormes retos que le obliga a involucrarse en procesos de capacitación, reflexión, confrontación, e ideación de estrategias y actividades que “rompan” con el hastío de dictar la misma clase siempre.

ESQUEMA SIMPLIFICADO DEL PROCESO PEDAGÓGICO BASADO EN LA “INVESTIGACIÓN EN EL AULA”



Este esquema denota las condiciones iniciales de los conocimientos y saberes de los dos agentes que asumen los procesos de aprendizaje y enseñanza: estudiantes y docentes. Ambos deberán hacerse algunas preguntas *para sí* y *para el otro*, por ejemplo, ¿Hay pleno compromiso por el aprendizaje autónomo y significativo y por la enseñanza desde la problematización y la investigación? ¿Existen intereses comunes con relación a los valores? ¿Interesan los conocimientos que propician el desarrollo del pensamiento creativo?

El docente debe tener plena convicción que el estudiante no llega al aula de clase como “una tabula rasa” —una pizarra en blanco— carente de experiencias sensibles y de un determinado acervo de conceptos. Por esta razón se señalan los valiosos aportes del estudiante con el nombre de conocimiento cotidiano. De otra parte, se supone que el docente dispone de un mayor cúmulo de experiencias y de un nivel superior de elaboración conceptual. De esta manera se da reconocimiento al docente como representante de un saber disciplinar, razón por la cual se le denomina conocimiento científico.





DESARROLLO DE UNA CLASE TIPO BAJO LA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA DE «INVESTIGACIÓN EN EL AULA»

I FASE: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA CENTRAL	II FASE: CONFRONTACIÓN DE HIPÓTESIS Y TEORÍAS	III FASE: EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
Saberes Previos	Selección de conceptos más elaborados	Examinación teórica
Formación de conjeturas	Interacción de conceptos más elaborados	Examinación práctica
Determinación de tesis	Confrontación desde los conceptos más elaborados	Aplicación y resultados
Caminos de resolución • Búsqueda de información • Consultas • Entrevistas y otros • Recopilación de información	Debate entre teorías científicas • Ideas centrales • Argumentación • Diferencias • Alcances	Conclusiones teórico prácticas • Objetivas • Subjetivas • Reinterpretación • Sugerencias

Este cuadro resume los distintos momentos del doble proceso que se vivencia en el laboratorio investigativo denominado aula de clase. Indudablemente, la secuencialidad de estos procesos contribuyen a garantizar la consecución de un propósito central: la sólida formación tecno-científica en el marco de una profunda convicción humanista. No obstante, la secuencialidad hay que entenderla con cierto grado de flexibilidad, debido a que los procesos internos de aprendizaje y aprehensión en el ser humano no se desarrollan de manera lineal o plana; además, los estudiantes generalmente están caracterizados por un *alto grado de diferenciación* en cuanto a intereses, actitudes y comportamientos, percepciones, asimilaciones, acomodaciones y adaptaciones.

Bajo esta propuesta pedagógica, el estudiante recorre las fases que componen los procesos del aprendizaje, iniciando en la percepción (construcción interna de la realidad) y gradualmente va ampliando las leyes del crecimiento mental a través de asociaciones y relaciones, potenciando de paso no sólo la memoria de largo plazo, sino también la imaginación, la razón, las emociones y las demás habilidades del pensamiento. Estos procesos deben ser concebidos como eslabones que van encadenando procesos de mayor complejidad cada vez, más bien que "aprendizaje de procesos", porque no se trata de aprender procesos, sino de darles una dinámica distinta (ley general de la contigüidad); v.gr. un estudiante puede tener un amplio acervo de herramientas intelectuales o cognitivas, que sabe em-





plear (habilidades cognoscitivas), pero también pueden estar subutilizadas. De allí la importancia del aprendizaje significativo. "La dinamización de procesos no se logra por medio de fórmulas mágicas o recetas memorísticas ni por el hecho de recordar qué proceso se ha aplicado. El procedimiento es diferente y el manejo de los procesos debe surgir como resultado de su *internalización*. Investigaciones que se han realizado señalan que para manejar adecuadamente un proceso cognoscitivo no es suficiente conocer y comprender la función que define el proceso, sino que es necesario practicar su aplicación hasta lograr el hábito y la capacidad de utilizarlo en forma natural y espontánea en muchas situaciones y contextos, lo que significa que la dinamización requiere de una metodología que lleve a la *internalización* y de una ejecución que promueva la transferencia" (C. E. TARQUINO PUERTO, 1989, p. 21).

Ahora bien, el énfasis en los procesos que conducen al desarrollo de las habilidades del pensamiento del estudiante se explica, sencillamente, porque éstas son los instrumentos del aprendizaje. Para alcanzar este objetivo se puede utilizar una forma metodológica que es compatible y necesaria para la propuesta pedagógica de la investigación en el aula: aprendizaje por problemas.



Generalmente, se dice en los círculos académicos que el hombre es un ser esencialmente problemático (¿o problemático?). En todo caso, la historia del

desarrollo de la sociedad humana evidencia el permanente afán del hombre por buscar las mejores respuestas a los distintos enigmas e "ignorancias" que le preocupan, por hallar las mejores soluciones a los problemas más variados y por resolver –o al menos comprender– los conflictos que se derivan de la convivencia social. Esto es lo que se denomina trascendencia. Precisamente, cumpliendo ese papel de ser trascendente, va acumulando en el decurso del tiempo los aprendizajes, las experiencias y los resultados para transformar la sociedad.

Entrando al campo más restringido de la institución escolar, similares procesos se adelantan en la formación humana, disciplinar y de comunidad. A propósito, Tarquino Puerto, señala: "Los procesos cognoscitivos o procesos de pensamiento constituyen la operacionalización del acto mental y permiten descubrir los elementos que conforman la estructura de una operación cognoscitiva cualquiera. Aprender en términos de procesos significa ser conciente no sólo de los contenidos o de la información, sino, básicamente, de la manera como se transforma esa información para generar nuevos productos. Estos procesos intelectuales son los mediadores en el aprendizaje y existen en todas las personas, siendo sus estructuras básicas iguales para todos, no importando la edad, el nivel intelectual o la experiencia laboral" (C. E. TARQUINO PUERTO, 1989, p. 22).

En resumen, se pretende con la estrategia investigativa desde el aula, su-

perar el saber codificado y más bien desarrollar la capacidad para aprender. Lo más importante es engendrar en quienes pasan por ella una movilidad del espíritu que les permita la captación de problemas, el planteamiento correcto de interrogantes, el dominio de métodos diferentes de conocer y de pensar.

PUESTA EVALUATIVA PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y SIGNIFICATIVO BASADO EN LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE "INVESTIGACIÓN EN EL AULA"

Partiendo de una visión del ser humano o persona con que la UCPR se ha comprometido (MISIÓN), la evaluación debe ser procesual, integral, múltiple y diferencial; vale decir, ésta debe trascender la práctica "tradicional" cuantitativa y unilateral cognitiva para convertirse en un *continuum* cualitativo que le permita al estudiante aprender. En este sentido, las bases de la evaluación deben ser todas las competencias que desarrolla el estudiante en el proceso de SER.

Entendida, pues, la evaluación como un proceso continuo de desarrollo como lo es el Ser Humano, debe entonces superarse la práctica evaluativa en un momento estipulado (acto) bajo condiciones "puras" y descontextu-

alizadas (generalmente, única forma), por una nueva manera de comprender los diferentes aprendizajes realistas y significativos del estudiante. Sólo así se entiende que el carácter técnico de los procedimientos evaluativos y didácticos no se ubican más allá del bien y del mal, encubiertos en una asepsia a veces ingenua y a veces engañosa (O. MENDEL y L. SANJURJO, 1993, p.56).

La evaluación, al igual que cualquier aspecto de la teoría y la práctica educativa (lo mismo que toda actividad humana), no es neutra, aséptica, sino que se materializa en un esquema ideológico (Autebi-Carranza), de ideas de una filosofía que la sobredetermina; en otras palabras, la evaluación habiéndose transformado en uno de los procedimientos de singular importancia en la práctica educativa, es precisamente uno de los aspectos en donde con más facilidad se pueden descubrir los paradigmas ocultos de una filosofía de la educación, en definitiva de una filosofía de la vida. (O. MENDEL y L. SANJURJO, 1993, p.56).

De esta filosofía de la vida plasmada en la MISIÓN a través del PEI, se debe desprender con suficiente claridad la nueva concepción evaluativa que tenga en cuenta la medición cuantitativa



como una primera fase de un proceso más complejo de evaluación que implica objetivos, contenidos, actividades, productos, comparaciones consigo mismo, con los otros, con modelos ideales,...., en una palabra, que sea multidimensional como lo es el hombre.

El tema de la evaluación debe ser entonces, uno de los aspectos más reflexionados, juiciosos y delicados que se realicen en una institución, precisamente porque se trata de valorar a un ser humano en toda su plenitud. De la *sindéresis*, medida y competencia que tengan los docentes y demás estamentos institucionales en esta ardua tarea, depende en gran medida la recomposición de *tesituras* hostiles que muestran los estudiantes en la generalidad de los casos, máxime tratándose de las diferencias generacionales que interactúan, los distintos contextos de formación de unos y otros y el sentido y la resignificación de la ciencia, la educación y la vida.

Así pues, es inminente el cambio de enfoque frente a la evaluación que se comprende cada vez más como apreciación, término que incorpora lo cuantitativo como premisa para tomar en consideración los avances cualitativos de los procesos. Siendo coherente con esta nueva forma de evaluación, corresponde un nuevo concepto de "Aula de Clase". Ésta se concibe, entonces, como todos aquellos lugares

de la institución (salones, auditorios, bibliotecas, áreas recreativas y otros) donde el docente y el estudiante estén en disposición y disponibilidad para confrontar y compartir las ideas. Allí se realiza docencia, enseñanza y aprendizaje. Todos los espacios existentes son el aula de clase. El aula es inmensa, infinita, en cada día, en cada actividad. El aula es de toda la vida, de todo momento; siempre que el docente se reúna con el estudiante, aquí o allá, y se establezca la relación pregunta y respuesta estaremos ya enmarcados en el aula de clase. El aula que es la vida misma.

De la anterior reflexión se pueden derivar algunas recomendaciones de políticas institucionales de evaluación, que deben llegar a convertirse en "faros" que iluminen los proyectos, las acciones de curso y las actividades de la práctica educativa; ellas son:

1. Priorizar la valoración humana para que sea consecuente con la misión institucional.
2. Adoptar la evaluación por procesos.
3. Establecer la evaluación cualitativa, integral, múltiple y diferencial.
4. Reconocer en la evaluación los aprendizajes autónomos y los ritmos personales de aprehensión.

