



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

# **CUADERNOS PEDAGÓGICOS**

# 3

ISSN 1657-5547

# CUADERNOS PEDAGÓGICOS

Número 3

Universidad de Antioquia



Facultad de Educación  
Centro de Documentación  
Celed

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación

Medellín  
1998

## CUADERNOS PEDAGÓGICOS

### **Comité editorial:**

Oscar Mesa M.  
Orlando Monsalve P.  
Eugenia Ramírez I.  
Marina Quintero Q.

### **Coordinación y diagramación:**

Coordinación de Medios  
Sección de Publicaciones  
Departamento de Extensión y Educación a Distancia

### **Diseño:**

Wilson Tobón Z.

### **Ilustraciones p.**

Alonso José Zuluaga M.

### **Impresión:**

Editorial Zuluaga

Primera Edición de 1000 ejemplares.

Las opiniones expresadas en esta publicación pueden reproducirse total o parcialmente, citando la fuente.

DEPARTAMENTO DE EXTENSIÓN Y EDUCACIÓN A  
DISTANCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Ciudad Universitaria, Bloque 9 oficina 114

Teléfonos: 2105714, 2105715

Fax: 2105712, 2105713

Correo electrónico: [edudist@ayura.udea.edu.co](mailto:edudist@ayura.udea.edu.co)

Medellín  
1998

## CONTENIDO

PRESENTACIÓN

FILOSOFÍA DE LA SUBJETIVIDAD

7

EL MODELO PEDAGÓGICO, UN CAMINO PARA  
CONSTRUIR LA IDENTIDAD NACIONAL

15

TENDENCIAS DE LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN  
MODERNA

17

EL DESARROLLO COGNITIVO UN RETO EDUCATIVO

23

CONTENIDO

PRESENTACION

FILOSOFIA DE LA SUBJETIVIDAD

EL MODELO PEDAGOGICO, UN CAMINO PARA  
CONSTRUIR LA IDENTIDAD NACIONAL

TENDENCIAS DE LA EVALUACION EN LA EDUCACION  
MODERNA

EL DESARROLLO COGNITIVO UN RETO EDUCATIVO

Historias y experiencias

El desarrollo de la inteligencia

El desarrollo de la inteligencia

El desarrollo de la inteligencia

DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA Y EDUCACION A  
DISTANCIA

LA EDUCACION A DISTANCIA

UNIVERSIDAD A DISTANCIA

El desarrollo de la inteligencia

## PRESENTACIÓN

*Nos agrada entregarles el número tres de Cuadernos Pedagógicos, el cual contiene una serie de artículos sobre reflexiones de tipo filosófico y pedagógico.*

*Esperamos que la producción de los autores de estos cuatro artículos les aporten a nuestros lectores elementos para una reflexión más analítica sobre tópicos de gran actualidad.*

*A la vez invitamos nuevamente a nuestros estamentos a participar en esta tarea institucional.*

*Cordialmente,*



Queipo F. Timaná Velásquez  
Decano

## PRESENTACIÓN

Nos agrada entregarles el número tres de Cuadernos Pedagógicos, el cual contiene una serie de artículos sobre reflexiones de tipo filosófico y pedagógico.

Esperamos que la producción de los autores de estos cuatro artículos les aporte a nuestros lectores elementos para una reflexión más analítica sobre tópicos de gran actualidad.

A la vez invitamos nuevamente a nuestros estudiantes a participar en esta tarea institucional.

Cordialmente,



Ricardo F. Jiménez Velásquez  
Decano

## FILOSOFÍA DE LA SUBJETIVIDAD<sup>1</sup>

Profesor J. Ivan Bedoya M.\*

Se trata de elaborar con los elementos naturales de que dispongo la obra de mi *personalización*: cada día nos hacemos más persona, nos formamos más íntegramente, en la medida que nos *abramos* a una plenitud existencial y subsistencial que cada vez se va haciendo más compleja. Desearía ser más de lo que soy ahora. Me encuentro limitado. Me defino en un lugar sin una posible visión de conjunto o panorámica. De toda mi sucesión temporal, sólo capto un espacio de tiempo limitado: este presente concreto, el instante en que estoy viviendo. El pasado es un horizonte en el que se ha desenvuelto mi vida pero que ya no me pertenece, el futuro, sólo, si, a fuerza de imaginármelo, puedo prever cómo será, pero sólo me doy cuenta, en todo lo que esta expresión significa, de este instante que también va pasando. Mi vida se conforma de todos los instantes vividos plenamente, que me pertenecen como me perteneció la camisa que antes me había puesto y que ya he abandonado por vieja. Como hombre, pues, soy un ser temporal, histórico, pero viviendo sólo en instantes separados, aislados, que por la memoria van quedando *anotados* en el diario de mi vida como un todo continuo. Esta es mi vida temporal. ¿Habrá algo más precario y *pegado de un hilo* que ésto? ¡No, no lo puede haber!

\* Licenciado en Filosofía y Letras, Universidad Pontificia Bolivariana, Maestría en Investigación Sociopedagógica Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Actualmente profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

<sup>1</sup> Este texto puede leerse como complemento (o ampliación) del capítulo 1: Pedagogía y Razón, del texto publicado inicialmente: PEDAGOGÍA: enseñar a pensar?.

Tengo presente en este momento la exigencia que debe tener una auténtica filosofía de la persona. Su método debe ser la *reflexión*. Por medio de ésta, hago filosofía de mí mismo, de mi carácter de situacionalidad, de posicionalidad en un conjunto realístico que aparece ante mí como un horizonte de posibilidades.

Tengo que tratar de convencerme de que ésta es mi vida. Soy el que la está viviendo. No puedo entregar mi vida a otro para que él la viva por mí. Esto es *impensable*. Soy yo quien me voy haciendo aquí, en este mundo que se me aparece con unas concretizaciones precisas.

No puedo claudicar aunque la tarea no sea fácil. Tengo que renunciar a pensar mi vida como algo ya hecho y entregado. No, mi vida está desarrollándose: es una tarea que se realiza a medida que voy viviendo: la vida se vive viviéndola. La reflexión, pues, me constituye en mi ser de hombre, es decir, de persona. Funda mi racionalidad: ésta consiste en mi capacidad de acercamiento peculiar a la realidad. Ser racional significa ser capaz de trascender un mundo psicofísico al que el animal sí está determinado. Soy lo incondicionado en un horizonte de condicionalidades.

Hoy la filosofía es la búsqueda de un nuevo *fundamento*, de una nueva realidad radical sobre la que se pueda basar todo un preguntar filosófico. Se han pretendido superar los antiguos problemas. Pero éstos siempre en el fondo serán los mismos porque son los mismos problemas del hombre que al preguntarse y cuestionar su existencia se hace *filósofo*. Ese nuevo centro que se pretende colocar hoy como unificador de toda la problemática filosófica es el hombre mismo, la realidad óptica del existente humano. Con Heidegger éste ha sido el intento de todos los filósofos. Claro que antes de él encontramos el mismo deseo o tendencia de profundizar en el ser del hombre, pero solo en *Sein und Zeit* encontramos ese deseo plenamente realizado. En la fenomenología existencial que con él y con Husserl adquiere sus supuestos, es el existente humano la realidad primigenia, el *dato primitivo*, en el que confluye toda la realidad. El ser mismo se explica a partir del *Dasein*: tenemos un nuevo tipo de *relativismo*.

La filosofía desde entonces ha cambiado. El problema central es el hombre. Una metafísica y una teoría del conocimiento se explican ahora a partir de la antropología filosófica. Dentro de esta problemática filosófica con su nueva orientación, teniendo como centro al *hombre*, es interesante analizar la noción de *persona*. Todas las filosofías se pueden reducir a análisis de la persona. Pero este término tiene significación diversa y específica en cada filósofo. Es pues, indispensable hacer una investigación así sea somera sobre la evolución del término y la especificación que tiene hoy en día. El centro de atención de la filosofía ahora es el hombre.

Sentadas estas líneas iniciales, es conveniente entrar propiamente a analizar la realidad del hombre, de este hombre tal como lo hallamos en *lo concreto* y ver por qué es que se le puede llamar *persona*, qué especificidad hay en él para poderlo denominar *persona*. Llegaríamos así al concepto de persona. Situados ya aquí en pleno centro de la reflexión, debemos preguntarnos qué es lo que es realmente, en qué consiste su *existencialidad*. El único criterio que emplearemos será el de llegar a la realidad misma que se nos revela en el fenómeno "*persona*" y tratar de describir este ser transfenoménico. Será pues, un método fenomenológico. "Volver a las cosas mismas": este es el criterio<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Después habría que analizar el problema de la posibilidad de una metafísica sobre esta base. ¿La realidad, o mejor, el objeto, el ser transfenoménico, puede llegar a superar la fenomenología, es decir, no seguir siendo solo un objeto obtenido por la heurística y llegar a ser el punto central de una reflexión metafísica sobre el ser mismo de la realidad personal? ¿Esta se agregaría simplemente al hombre concebido individualmente o sería la misma esencialidad, o el ser del hombre teniendo en cuenta ciertas condiciones? ¿Qué significa concretamente la persona? ¿Cómo debiera orientarse un análisis sobre ella? ¿Cómo debiera orientarse una metafísica?

Uno siempre tiene dos posiciones: una teórica y otra práctica. Yo diría: una filosofía teórica y una filosofía práctica (o ¿empirismo?). ¡Las ideas fluyen en uno pero rara vez influyen en la propia vida o confluyen con las de los otros en alguna acción transformadora! Permanecerán siempre al otro lado de la práctica: el problema se plantea en el modo de superar esta división permanente en nuestra vida. Todos decimos palabras muy *bonitas* pero que sólo vienen a conformar el mundo o el conjunto de lo que anhelaríamos ser: no expresan nunca por lo regular, una situación ya vivida: sólo dan forma, expresan el proyecto que cada uno tiene de un modo consciente o inconsciente, de su vida.

Esta orientación que me doy a mí mismo, ¿sí corresponderá a lo más íntimo y personal que hay en mí? Me percibo como un misterio incomprensible, ya que no logro conocerme del todo, ni siquiera veo la necesidad de un autoconocimiento. ¿Me limito a vivir, a desarrollar las complejas funciones orgánicas indispensables para garantizar la vida? Aspiro a un autoconocimiento que ilumine realmente todo mi ser y que me dé la esencia, mi esencia. Que me manifieste lo que soy y pueda acceder así a una auto-revelación esencial a través de un autoconocimiento.

Estoy pensando si tal vez los otros, considerados como personas no serán la condición esencial para esta tarea a la que me he dedicado. He comprendido que los otros son el espejo en que me revelo y reflejo como soy: una imagen física y otra más íntima que vienen a conformar la expresión total de lo que soy. ¿Acceden los demás a mi misterio más fácilmente que yo mismo? ¿Soy símbolo no autocomprendible sino revelante tan solo para los otros? ¿No se podrá dar una autorevelación? ¿O ésta será tan sólo un impensable, un absurdo? (Pensar, además, si hay otros medios de *acceso* a mi realidad).

El diálogo es el medio peculiar de conocerme a través del conocimiento de los otros. Si acepto considerarme un misterio, ¿podré esperar comprenderme, o tendré que limitarme a conocerme como misterio? Si soy misterio: pensar qué actitud efectiva debo asumir ante mí mismo con vistas a realizar mi proyecto autocognoscitivo. Soy uno, una persona con un complejo de elementos o cualidades. Me expreso por lo que realizo. Todos mis movimientos, todas mis acciones por insignificantes que sean, debo integrarlas en un todo, en mí, como expresión de lo que realmente soy. Esto lo puedo resumir diciendo que un solo hecho o actitud determinada, situable o definible que haga o tenga en un momento dado no me expresa separadamente, no revela todo lo que soy como una complejidad significativa. Si parto de la evidencia de que yo me revelo a través de todo lo que hago, sólo podré adelantar en mi autoconocimiento si integro o logro reunir todo lo que realizo en un

conjunto o en una unidad significativa. (Se me ocurre una idea un tanto ilusoria: ¿se podría pensar en una estructura o en una interpretación estructural de este proyecto de exigencia autocognoscitiva? ¿Sería lícito pensar, por analogía con el método estructural, en un abordaje estructural de mi realidad esencial? ¿Podría pensarse en una estructura posible que hiciera factible el acceso a mí mismo como misterio a partir de mi yo como fenómeno, considerado con las peculiaridades de mi fenomenidad y por analogía o constatación con las realidades de los otros, considerados también éstos del mismo modo como yo me considero? Todo esto lo adelanto a manera de proyecto. Es un pensamiento no fundado que exige una mayor profundización).

Pregustar la soledad del quedarse aislado sin más defensa ante la inmensidad arrolladora: un grano de arena inadvertido en la extensión de la playa: sentir agudamente la insignificancia de mi ser ante el universo. Pero hay algo en mí que me dice que soy en medio de mi situación insignificante, sin sentido. Hacer una valoración de una experiencia de este tipo.

He sentido con mi cuerpo muchas cosas buenas, deseables, apetecibles. Me queda una sensación de satisfacción y de saciedad. Tengo que ordenar mis sensaciones para ir configurando el mundo de mi exterioridad: soy en un mundo concreto a través de mi cuerpo. ¿Cómo estoy viviendo esta situación determinante de mi ser? ¿Cómo estoy armonizando todo esto en mí?

A veces me cercan tantas ideas que no sé cuál atender primero. Algunas son desechables, insulsas, fastidiosas y fatuas y sin embargo me invitan tan insistentemente que me veo seducido por ellas. Así es como vengo a pensar en nimiedades y en necedades, a pesar de que sé en ese momento que hay cosas mucho más importantes y en las que sí debo *quebrarme* la cabeza. Pienso: ¿basta sólo pensar y darle vueltas a una misma idea, o será más necesario no pensar tanto y actuar desprevénidamente?

Lo meritorio en la vida sólo se hace a costa de grandes sacrificios. He de agradecer siempre el que desde muy joven se me haya insistido mucho en esto que considero muy importante. Todo lo que vale la pena es difícil de algún modo. Es el sentido del adagio: "Agarrar al toro por los cuernos". Los problemas son para ser o intentar ser resueltos, no para dejarlos a un lado. Uno siempre debe hacer lo que tiene que hacer aprovechando el momento presente, en el que tenemos unas circunstancias que no iremos a tener después. Mi consigna, entonces, será: aprovechar al máximo el instante pasajero sin amedrentarme ante el provenir que aún no conozco y que sólo es un sinnúmero de posibilidades, ni por el pasado que ya dejó de ser y quedó definitivamente determinado. En último término: tengo que ser más realista en mi modo de proceder y en mi manera de afrontar

la vida, porque estoy participando en un juego en el que no debo perder porque una pérdida en este sentido sería el caer en el absurdo y en el fracaso definitivo. Todo en la naturaleza humana es un afán por triunfar, por llegar más allá. Hay una expectación que envuelve toda la vida y es lo que sostiene esta vida en cada momento: una expectación, una espera de lo que aún no es pero que va a llegar a ser por y a partir, de algún modo, de lo que *ahora* es. Uno siempre está esperando que el mañana será mejor, que más adelante se conseguirlo que aún no somos o no tenemos y que se vislumbra tenuemente mediante la imaginación. Deseamos conseguir lo que ahora se nos hace inaccesible. Esta mirada al provenir y esta confianza de que iremos a conseguir lo que deseamos es lo que nos define como seres en *búsqueda*. Todo cuanto planeamos o programamos está basado en esta característica tan propia del hombre<sup>3</sup>.

Estoy convencido en lo más íntimo de mí mismo que puedo conocerme cada vez de un modo mejor. Hay que destacar la importancia de la relación con el otro a este respecto. ¿Este *otro* se puede considerar como un *resonador* de mi yo? ¿De qué depende el éxito de mi relación con los otros, con el *prójimo*? A veces pienso que no he *educado* lo suficiente mi yo, que en el fondo es muy salvaje, porque en algunos momentos cree que no ES sino él solamente. Pienso que en esos momentos he actuado sin tener en cuenta la absoluta alteridad del otro, sin tener en cuenta que el otro es un sujeto tal como lo soy yo con una complejidad estructurada de un modo determinado y con una historia personal única. Pero, ¿por qué habré olvidado o por qué no habré tenido en cuenta ésto? Quiero plantear la cuestión de la *salvación* o intento de autoafirmarse del sujeto mismo frente a lo que hace peligrar esta apertura misma del yo como sujeto.

<sup>3</sup>Se podría analizar a este respecto lo que implicaría y lo que ocasionaría la actitud *desesperanzada* o *desesperada*: esta sería una actitud inesencial en el hombre o mejor, que va contra lo que éste es en sí.

<sup>4</sup>Tal vez haya necesidad de aclarar el concepto de *sujeto*, pero no es éste el momento para hacerlo. Queda pendiente esta inquietud.

¿Qué es el *deseo*, o éste en última instancia a qué se reduce? ¿Qué es lo que yo deseo más intensamente en estos momentos? ¿Por qué YO *deseo*? Cuando deseo es porque carezco de lo deseado o porque de alguna manera *completo* una necesidad, lleno un vacío que hay en mí y que casi siempre se despierta o resurge ante el objeto deseado. Cuando estoy junto a, o con el otro: ¿qué es lo que yo deseo o qué es lo que desea él? Recordemos que los dos SOMOS *sujetos*<sup>4</sup>.

Hay que analizar la relación del *deseo* y de la *esperanza*. Cuando yo deseo algo -un poco de agua, por ejemplo, para aplacar una sensación de sed- tengo la firme esperanza de que podré conseguirlo, que podré abarcar o retener lo deseado. Cuando me doy cuenta que me es imposible alcanzar lo deseado surge en mí una sensación de cierta frustración que varía en intensidad según los casos. Esta frustración es cierta *desesperanza*. Imaginemos el *desespero* que siente la fiera cuando, encerrada en su jaula, no puede salir: se mueve denotando impaciencia, da vueltas en torno, una y

otra vez vuelve al punto de partida. La fiera siente esta separación de lo que desea: está alejada de su ambiente natural, desnaturalizada, *humanizada* -porque muchas veces, o casi siempre, nosotros los hombres preferimos vivir en nuestro encierro a pesar de que tenemos los medios para escapar a las cadenas o en otro caso, esclavizamos con ellas a los demás, que se dan el lujo de ser distintos a nosotros. Habría que analizar el sentido de la *dependencia* en el contexto de la presente digresión.

Pero mientras viva, a pesar de las frustraciones que constantemente tiene al pretender alcanzar el objeto de sus muchos deseos, el hombre siempre mira hacia el futuro y por eso confía o espera que más adelante va a alcanzar lo que en un presente se le ha negado. El porvenir se presenta, entonces, como el campo de posibles *algos* que pueden ser realizados o alcanzados. Hay una íntima relación entre lo deseado y el deseo mismo: si éste no fuera lo que es, aquello deseado en el *horizonte* no sería lo que es: objeto de un deseo, objeto no manifiesto sino *oscuramiento*, bajo la forma negativa de no ser del todo revelado como tal: sólo se manifiesta plenamente cuando precisamente deja de ser objeto deseado y pasa a ser poseído por el sujeto que lo desea y colma así la esperanza de éste<sup>5</sup>.

No comprendo algunas veces por qué actúo como actúo. No *me comprendo*. ¿Por qué será que actúo a veces tan impulsivamente que tengo que arrepentirme después dolorosamente por haber obrado de tal modo? ¿Por qué, sin explicárnoslo, asumimos actitudes netamente contradictorias? Aquí está la cuestión: hay en mí como una cierta ambigüedad existencial que me determina a ser así. No tengo una línea de comportamiento perfectamente igual a lo largo de mi vida cotidiana. Me doy cuenta, por ejemplo, que reacciono de diferente manera ante ciertas situaciones o motivos. Mi estado de ánimo varía por influencia del exterior. Esta y muchas otras cosas similares me llevan a pensar que uno no está *formado* definitivamente. La labor del autoconocimiento empieza cada día. Siempre nos damos cuenta que somos distintos a pesar de conservar una cierta subsistencia que es lo que nos afirma como lo que somos y que se ha definido como el ser personal. Nosotros estamos sujetos a una serie de *preconceptos*, opiniones, que constituyen el universo de *nuestra cultura* y que nos envuelven de tal modo que ni siquiera dudamos de ellos. Este universo de prejuicios es lo que nos impide penetrar en lo interior de nosotros mismos y sacar lo nuevo a la luz. En nosotros, a partir de nuestra propia experiencia, vemos una serie de *cosas* que como no encontramos la manera de conceptualizarlas, o de enmarcarlas en nuestros prejuicios, suponemos que no podemos llegar a ellas.

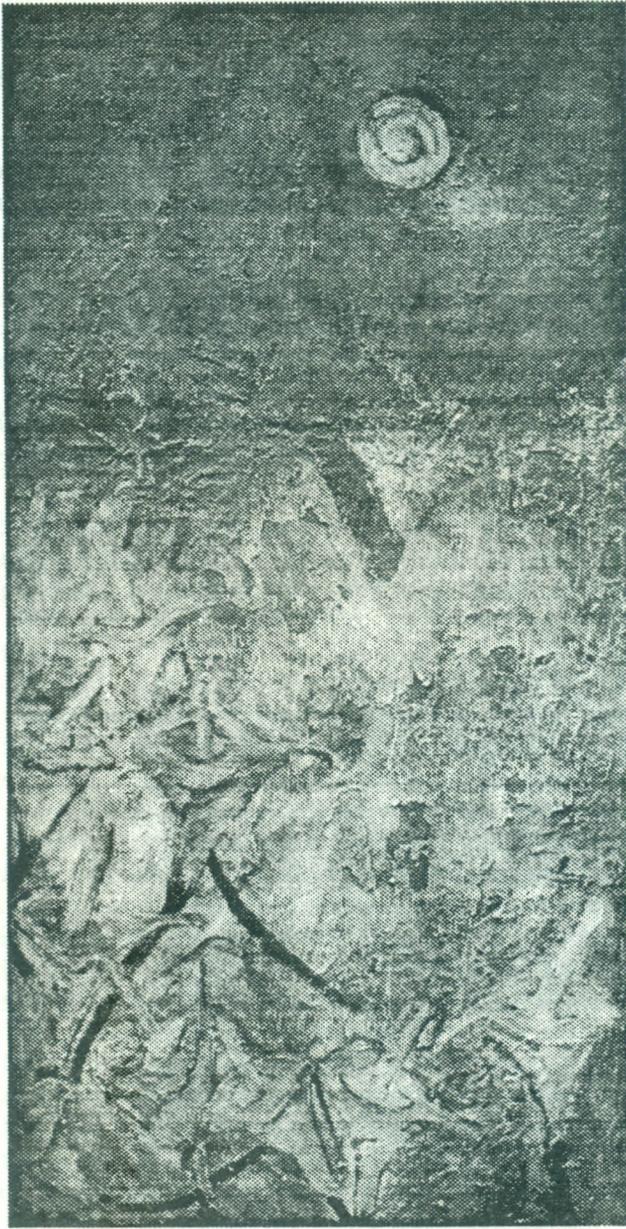
Es nuestro *ser* mismo el que se nos escapa por creer que hay que abordarlo a partir de los conceptos ya dados previamente como ciertos, evidentes e incontrovertibles. Pero cada uno puede

<sup>5</sup> Cuando yo poseo lo que había deseado, he llenado mi deseo: por eso ya no deseo más el objeto poseído ahora y que viene a llenar mi deseo y que antes deseaba, porque sencillamente el deseo de este objeto ha terminado porque éste ya no es objeto deseado y objeto de deseo y ha pasado a ser objeto poseído, abarcado por mi yo que lo puedo ahora llamar MIO.

experimentar, entendiendo este término en su sentido peculiar, que en sí mismo se encuentra con un universo, con un cúmulo de implicaciones, que siempre escapa a toda conceptualización. La experiencia vital supera toda racionalización que se intente hacer de ella. Podríamos decir que es en la poesía, en la intuición poética, como podemos acceder más fácilmente a este mundo personal, a la experiencia MIA, intransferible, peculiar.

En este contexto se puede analizar qué es lo más esencial de la intuición o del sentimiento poético. Por ejemplo, ¿por qué a través del sentimiento y de la intuición podemos llegar muchas veces a la esencia del hombre? ¿Por qué en algunas tragedias griegas encontramos mejor expresada la esencia del hombre que en muchos tratados de antropología?

El día del eclipse los cartuchos se tomaron rojos



Alonso José Zuluaga

## EL MODELO PEDAGÓGICO, UN CAMINO PARA CONSTRUIR LA IDENTIDAD NACIONAL

Edgar Reinaldo Navarro Mesa\*

Conocer el pasado permite comprender el presente y plantear un mapa social para que las generaciones venideras tengan una dirección y logren salvaguardar los intereses del bien común. De lo contrario estaremos condenados a desaparecer de la historia humana. ¿Pero cómo hacer para lograr que este proceso social e histórico, esté fundamentado desde la misma educación y permita alcanzar una identidad cultural? Para acceder a él, se requiere de un modelo pedagógico propio, donde cada individuo y etnia encuentre no sólo una representación, sino una participación en la construcción del proyecto de Nación (aún no constituido) y que permita transformar nuestra realidad social.

Entendemos por modelo pedagógico, el conjunto de características del saber fáctico que acompañan la enseñanza y aprendizaje de un saber específico, a través de la descripción, explicación y solución de aquellos fenómenos observados en un tiempo y espacio determinado. Es el modelo pedagógico, un referente cultural para la formación de ciudadanos y sujetos políticos que nuestro país está requiriendo para la participación democrática en la construcción de la Nación del Siglo XXI.

A partir del año de 1991, Colombia entendió que debía transformar su educación nacional para poder atender los objetivos contemplados en la Constitución Política. Para dar respuesta a esta necesidad, se creó la Ley General de Educación como la herramienta de construcción para la Identidad Nacional y con ello el proyecto de

\* Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia. Actualmente cursa la Maestría en Sociología de la Educación en la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Nación (aún no constituida), entendiéndola esta magna tarea como un compromiso no sólo del Estado colombiano, sino también de la familia y la escuela. Desde esta perspectiva, el Proyecto Educativo Institucional, P.E.I., se convierte en el órgano constitucional de la comunidad escolar local y regional, donde cada miembro tiene una responsabilidad civil, en la participación democrática y un compromiso histórico en elaborar el modelo de enseñanza y aprendizaje para las generaciones presentes y venideras.

Es pues el modelo pedagógico, un camino para construir la identidad nacional desde la escuela y que articulado al manual de convivencia, al currículo, a la autonomía y a la gestión administrativa, logrará oxigenar la cotidianidad escolar para abrir nuevos caminos al mejoramiento de la educación en este milenio que estamos comenzando.

## TENDENCIAS DE LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN MODERNA.

Profesor Pedro Elías Rentería Rodríguez\*

Las instituciones educativas en sus diferentes niveles y modalidades, afrontan en la actualidad el problema de cómo acomodar su sistema evaluativo a las exigencias y características de la sociedad moderna. Sobre todo, cómo acabar con el mito de creer que la única evaluación científicamente válida es la denominada evaluación "objetiva", aquella que solo ha puesto la mirada en los objetivos instruccionales porque son medibles y cuantificables con mayor facilidad y demostratividad.

Los que así piensan olvidan que la validez de la evaluación en una institución educativa debe estar sustentada en la concepción de educación que esa institución tenga y por consiguiente, en el proyecto de hombre y de sociedad que pretenda construir; puesto que "la evaluación no podría diseñarse de manera inconexa de los procesos de formación social que se generan, debido a la influencia tan significativa que ésta ejerce en el transcurrir de la vida del hombre<sup>1</sup>.

Las nuevas concepciones educativas definidas desde la pedagogía activa, recomiendan y requieren con urgencia de las instituciones un replanteamiento de las costumbres evaluativas que históricamente han manejado, de tal manera que sea posible aún desde la misma evaluación considerar la formación del hombre en todas las dimensiones del desarrollo humano, entre las cuales la cognitiva es solo una, al lado de otras definidas desde lo espiritual y axiológico. De allí que en los actuales momentos sea necesario un rompimiento

\* Magíster en Educación:  
Docencia  
Universidad de Antioquia.  
Profesor de cátedra de Fundamentos de Pedagogía e Historia de la Pedagogía.  
Universidad de Antioquia.

<sup>1</sup> Fariña Z. I. Significado de la evaluación en el desarrollo de la acción educativa en: documentos de educación 1. Madrid. Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigación pedagógica. Sf.

con la tradición de aquellos procesos evaluativos que guiados por las teorías de Blom y Gagné han puesto el énfasis y la objetividad en la taxonomía de objetivos instruccionales y, por supuesto, la han reducido a una práctica totalmente desarticulada de los procesos de formación, cuyo papel consiste fundamentalmente en medir y cuantificar el logro de dichos objetivos. Es indudable que el conductismo y las teorías científicas derivadas del positivismo, que enfatizan en la verificabilidad de los hechos a través de su medición y cuantificación, han actuado como obstáculos para el desarrollo de nuevas teorías en torno a este asunto.

## CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN MODERNA.

El proceso evaluativo debe ser intencionado y no aplicado como un producto del azar cotidiano de la práctica pedagógica, requiere del dominio y conocimiento del estado del arte de la pedagogía como disciplina en construcción, no sólo porque desde ella se han construido propuestas coherentes en esta materia, sino porque además la evaluación es considerada ante todo un acto pedagógico, que debe mirarse en tres dimensiones:

1. Desde lo cognoscitivo. El maestro debe apropiarse de las teorías que se han producido desde la pedagogía clásica hasta las posiciones críticas del campo intelectual de la educación en Colombia, el dominio de este discurso le permitirá no sólo el reconocimiento social como sujeto portador de un saber y como intelectual entre intelectuales, sino que además, lo conducirá a dilucidar en torno a objetos tales como: la enseñanza, el aprendizaje, la educación, la formación, la pedagogía, la didáctica, la instrucción, el niño, la escuela, los métodos de enseñanza, etc. Además aprenderá a reconocer la cotidianidad de la escuela como el campo de aplicación del saber pedagógico, a fijar posiciones críticas frente a las condiciones de existencia de la pedagogía, derivada de su razón instrumental y a asumir el saber pedagógico como una estrategia teórico-práctica indispensable para el desarrollo experimental de la educación y de la pedagogía.

2. Desde el desarrollo humano. El dominio del saber pedagógico por parte del maestro le permitirá, indudablemente, un alto nivel de comprensión de la realidad educativa y socio-cultural de su entorno, con capacidad para intervenir esa realidad de manera acertada, y sobre todo, de comprensión del otro, de sus necesidades reales, sus intereses y sus problemas materiales y espirituales. La evaluación aquí actúa como estrategia de solución de problemas,

más que como elemento agudizador de los mismos. Igualmente, afianzará en la práctica de los valores que aseguran la sana convivencia, la búsqueda permanente del bien y la consensualidad ciudadana.

3. Desde la práctica pedagógica. El ejercicio docente, en esta perspectiva, definirá las condiciones de posibilidad para que el maestro realice de manera racional las lecturas, traducciones, interpretaciones y explicaciones de la realidad escolar y extraescolar y a su vez, pueda abordar esa realidad con un alto nivel de competencia en el campo de la enseñanza, la investigación y la formación del espíritu científico.

En este orden de ideas, la evaluación se entiende como un proceso permanente que se elabora y planea teniendo en cuenta la concepción de formación de hombre y de ciudadano que se haya definida desde la filosofía de la institución, cuya ejecución hará posible en los alumnos la adquisición de aprendizajes significativos, la práctica de costumbres ciudadanas y el afianzamiento de la voluntad y autonomía.

Los logros a evaluar dejarían de ser ítems sin sentido ni relación con los procesos de formación y desarrollo humano, y más bien estarían definidos desde la observación por parte del maestro de los procesos cognitivos, y socio-afectivos; por la manera como se utilizan estrategias metodológicas en la resolución de problemas, por la vocación heurística, la crítica juiciosa y racional, la capacidad de comprensión lectora y por la realización de ensayos bien argumentados. En síntesis, se podrá evaluar no solo un listado de objetivos, sino que además, se tendría en cuenta la manera como los estudiantes se apropian del conocimiento (métodos de aprendizaje), la creatividad, la capacidad para inventar y producir colectivamente.

## EL CAMINO HACIA LA AUTOEVALUACIÓN

La autoevaluación como alternativa para sustituir el régimen de evaluación tradicional parte de la premisa que plantea que, "cuando el hombre se apersona y se concientiza de su trabajo y de la necesidad de hacer las cosas cada vez mejor, no necesita evaluador externo". Por supuesto que una propuesta autoevaluativa aplicada a instituciones cuya tradición ha valorado históricamente el dominio de contenidos teóricos, más que la construcción de conocimientos

prácticos, las respuestas más que las preguntas permanentes, el hallazgo más que la búsqueda, la repetición y memorización más que la producción, tendría los inconvenientes propios de la ruptura de los paradigmas perennes, amén de la falta de madurez de los sujetos para asumirla.

Según el doctor Félix Busto C. la autoevaluación puede realizarse de dos maneras: individual o grupal, teniendo en cuenta que ésta se convierta en uno de los aspectos formativos más significativos en el proceso de maduración intelectual y profesional del hombre; su aplicación comporta los siguientes pasos:

- 1.-Se especifican los criterios de evaluación con respecto al dominio de contenidos teóricos.
- 2.-Se crean equipos rotativos de corrección de los ejercicios y trabajos en el aula.
- 3.-Se crean tribunales de apelación elegidos por los mismos alumnos, para los casos de inconformidad.
- 4.-Se evalúan los trabajos de manera recíproca entre los mismos alumnos.
- 5.-Habrá diálogos permanentes entre alumnos y docentes para el análisis de los criterios evaluativos durante el proceso y la toma de conciencia acerca del grado de aprendizaje alcanzado<sup>2</sup>.

Por último, es recomendable para una mayor eficacia del sistema autoevaluativo propuesto, tener en cuenta algunas recomendaciones que tienen que ver con la adecuación de los métodos de la enseñanza y el aprendizaje, mayor confianza en el docente como profesional y en el alumno como sujeto de su propia formación, estimular el trabajo en equipo y proporcionar las herramientas necesarias para la solución de problemas, asumir la evaluación con intención experimental, y estar muy atento, con el ánimo de capturar conductas observables en los estudiantes.

<sup>2</sup>Busto C. Félix:  
Mutaciones en la  
evaluación.  
Mimeografiado. Sf.

Sin Título



Alonso José Zuluaga

práctico, las respuestas más que las preguntas permanentes, el hallazgo más que la búsqueda, la repetición y memorización más que la producción, tendría los inconvenientes propios de la ruptura de los paradigmas perennes, amén de la falta de madurez de los sujetos.



4.30 a.m.

1/5

4:30 AM *Alonso y Zuluaga*  
Alonso José Zuluaga

Producción en la  
editorial  
Monserrate, S.C.

## EL DESARROLLO COGNITIVO UN RETO EDUCATIVO

Profesoras Ana Elsy Díaz Monsalve y Ruth Elena Quiroz Posada\*

*"En una época de cambio tan radical como la que estamos viviendo,  
el futuro pertenece a los que siguen aprendiendo.  
Porque los que ya aprendieron se encuentran equipados  
para un mundo que ya no existe".*

ERIC ROFFER

\* Ana Elsy Díaz  
Monsalve

Licenciada en  
Educación:  
Geografía-Historia  
de la Universidad de  
Antioquia; Magíster  
en Educación:  
Psicopedagogía de la  
misma Universidad;  
Profesora del  
Departamento de  
Pedagogía de la  
Facultad de  
Educación.

Ruth Elena  
Quiroz Posada

Licenciada en  
Educación:  
Preescolar de la  
Universidad de  
Antioquia; Magíster  
en Educación:  
Psicopedagogía de la  
misma Universidad;  
Profesora del  
Departamento de  
Pedagogía de la  
Facultad de  
Educación.

**D**os son las acciones que en esencia, "justifican" la existencia de la vida escolar y con ella toda la arquitectura legal, administrativa y teleológica construida en torno del sistema educativo; esas dos acciones son aprender y enseñar. Surgen entonces las preguntas: ¿qué es aprender, qué es lo que se aprende, cómo se aprende?.

La importancia de ofrecer explicaciones que respondan a estos cuestionamientos radica en el evento fundamental de diseñar programas de intervención psicodidáctica favorecedores de lo más trascendental de nuestro quehacer pedagógico, es decir, el desarrollo de habilidades de pensamiento y razonamiento en el aprendiz.

Aprender es alcanzar o lograr estructuraciones o reestructuraciones cognitivas de contenidos conceptuales, de procedimiento, de actitud, de habilidades y de estrategias de aprendizaje todo lo cual representa para el estudiante una cualificación, precisión y ampliación de sus saberes previos así como la posibilidad de construir instrumentos cognitivos que le faculten para un mayor

despliegue y eficacia en sus procesos de pensamiento.

Durante el proceso cognitivo tiene lugar la formación de conceptos, entendidos como elaboraciones mentales que no están en la realidad, invenciones útiles que a la manera de categorías actúan como filtros y modelos explicativos, mapas mentales o representaciones para observar la realidad. Aprender los conceptos, procedimientos y actitudes implica reestructurar lo que es ya conocido por el sujeto. Esa información almacenada permite organizar los fenómenos del mundo individual, social, natural y predecirlos (Pozo 1994)<sup>1</sup>.

El aprendizaje asumido como un aumento en el conocimiento y como una mayor destreza en los procesos para pensar, viene siendo objeto de interés de disciplinas como la lingüística, la lógica, la inteligencia artificial, la neurociencia, la antropología, la filosofía de la mente y la psicología cognitiva.

Cada uno de estos saberes desde sus objetos de estudio particulares tratan con el conocimiento y con los métodos que favorecen su aumento.

El hecho de "compartir" una misma temática los llevó a conformar un grupo interdisciplinario conocido en el medio académico como ciencias cognitivas.

A diferencia de las explicaciones sobre el aprendizaje de corte conductista, la psicología cognitiva se esfuerza en hallar las causas de aquel comportamiento que es públicamente observable, medible, ponderable en los procesos mentales que lo subyacen.

Tal como lo dice Riviere (1987) citado por Pozo (1994)<sup>2</sup> "Lo más general y común que podemos decir de la psicología cognitiva es que refiere la explicación de la conducta a entidades mentales, a estados, procesos y disposiciones de la naturaleza mental". Dentro de este contexto el aprendizaje se constituye en una variable cognitiva de tipo causal que orienta comportamientos inteligentes, actitudes razonables y procedimientos estratégicos requiriendo para ello de información potencialmente útil y transferible a situaciones de resolución de problemas sociales, naturales o culturales, información ésta que ha de ser procesada y gestionada por el mismo sujeto cognoscente.

Con frecuencia se acostumbra limitar el aprendizaje sólo a los contenidos disciplinarios propios de las ciencias sociales o de las

<sup>1</sup>Pozo, J.I. (1994):  
Teorías cognitivas  
del aprendizaje.  
España: Ediciones  
Morata.

<sup>2</sup>Ibid.

ciencias naturales, lo cual induce a entregarles un alto porcentaje de representatividad en los planes de estudio, en los programas y en el currículum en general. Al respecto, dentro de la preocupación cognitiva y curricular referidas a qué es lo que se aprende y qué es lo que se enseña, apenas sí se mencionan los contenidos alusivos a las facultades para resolver un problema o ejecutar una tarea con destreza lo cual supone el desarrollo de un conjunto de potencialidades y disposiciones que posee un individuo para actuar y aprender; a estos contenidos alusivos al desarrollo de habilidades y procesos de pensamiento y a la temática sobre estrategias de aprendizaje se le ha adjudicado poco espacio en los programas curriculares.

Con relación a los contenidos, se hace necesario que el docente ayude a los estudiantes a construir todo tipo de conceptualizaciones y de saberes que:

Primero, permitan la transformación de la vida social, personal, y natural, a nivel político, cultural, económico e ideológico. Lograr este objetivo implica enseñar y aprender los conceptos, procedimientos y actitudes propios de las ciencias sociales y naturales como explicaciones alternativas a las generadas desde el sentido común, útiles ambas para entender e intervenir las situaciones conflictivas del mundo de la vida o para comprender la complejidad y avance del conocimiento.

Segundo, estos saberes deben facultar al estudiante para adoptar una participación activa en la solución de los numerosos problemas que aquejan nuestro entorno cultural.

La psicología cognitiva ha evidenciado que no es suficiente, para el logro de este tipo de sujetos comprometidos con el bienestar social, la enseñanza única y exclusiva de los contenidos. Se hace indispensable, además, enseñarles a desarrollar de manera consciente sus habilidades cognitivas.

Es así como el pensamiento humano como variable causal e intrasíquica que inspira y orienta el comportamiento se convierte en una temática, dilucidada en su funcionamiento y desarrollo por perspectivas teóricas base como son la Piagetiana, la Vygotskiana, la Ausubeliana, la Bruneriana más la del procesamiento de la información, perspectivas teóricas no enteramente incompatibles según Garnham y Oakhill (1996)<sup>3</sup>.

El modelo de procesamiento de la información, paradigma

<sup>3</sup>Garham, A. y Oakhill, J.(1996): Manual de Psicología del Pensamiento. Barcelona: Paidós.

predominante de la psicología cognitiva, propone a los docentes la enseñanza de los contenidos disciplinares de habilidades cognitivas y de procedimientos estratégicos, teniendo en cuenta siempre el conocimiento previo que posee el estudiante y sus diferencias individuales cognitivas, afectivas y perceptivas.

El orden de sucesión de habilidades cognitivas durante el aprendizaje significativo (Ausubel et al, 1978)<sup>4</sup> útil y transferible es, según el modelo de procesamiento de la información, el siguiente (Retomado de Monereo, C. 1990)<sup>5</sup>: observar-comparar, ordenar-clasificar, representar, retener-recuperar, interpretar-inferir-transferir, evaluar.

Estas habilidades pueden alcanzar un cierto grado de desarrollo de manera inconsciente, pero su eficacia se rentabilizaría aún más si el docente ayuda al estudiante a potencializarlas dentro de un proceso que sea a la vez consciente y autorregulado.

Detectar en qué momento específico de una actividad de aprendizaje tiene lugar cada una de estas habilidades se dificulta por cuanto alrededor de ellos se manejan imprecisiones a nivel de la conceptualización por parte de los docentes, presentándose como consecuencia de ello lo que Ryle, citado por Priest (1991)<sup>6</sup>, denominaría "errores categoriales" generadores de confusiones conceptuales que inspiran un uso inadecuado de estos términos.

Una comprensión acertada de lo que es y lo que implica cada una de estas habilidades y qué proceso cognitivo generan, contribuirían a una adecuada operacionalización de los mismos a nivel psicodidáctico orientado por indicadores o correlatos comportamentales observables de estos procesos intrasíquicos, lo cual facilitaría su evaluación. Teniendo en cuenta que entre las habilidades cognitivas y los contenidos a ser construídos actúan como mediadores las estrategias de aprendizaje definidas como actos intencionales, coordinados y contextualizados consistentes en aplicar una serie de métodos y procedimientos ubicados entre el sistema cognitivo y la información con el fin de alcanzar un objetivo de aprendizaje (Monereo, 1991)<sup>7</sup>.

Las clases han de ser diseñadas con rutas críticas que orienten el desarrollo consciente de las habilidades y ello se logra si guía, bajo indicadores precisos, la evolución de los procesos cognitivos; por ejemplo, una habilidad como la interpretación de un contexto en ciencias naturales puede ser orientada si habiéndose dado y leído un texto, el estudiante detecta las ideas principales; señala aquellos

<sup>4</sup>Ausubel, D. Novak, D. y Hannesian, H. (1978): Psicología Cognoscitiva, un punto de vista educativo. México: edit. Trillas.

<sup>5</sup>Monereo, C.(1990): Procesa Pascal. Un proyecto curricular basado en estrategias. Barcelona.

<sup>6</sup>Priest, S.(1991): Teorías y filosofías de la mente. Madrid: Edit. Cátedra.

<sup>7</sup>Monereo, C. (1991): Enseñar a pensar a través del currículo escolar. Barcelona: Casal.

enunciados que amplían las ideas centrales; aclara las ideas principales con situaciones de su experiencia vivida o con ejemplos y logra finalmente dar una significación y/o un sentido al texto trabajado.

M

La potencialización de esas habilidades cognitivas lleva al logro de procesos cognitivos tales como el análisis, la síntesis, la memorización, la abstracción, la personalización de la información y la autorregulación.

Entender como maestros lo que significa el aprendizaje, el desarrollo cognitivo y el aumento del conocimiento en el sujeto que aprende conlleva por tanto, asumir un nuevo rol del quehacer docente, vivenciar una nueva actitud frente al proceso de enseñar y experimentar caminos hacia la aproximación del conocimiento científico.

