

Artículo de investigación

Cómo citar: Celis Roa, J., Parada Moreno, Y., & Ríos Álvarez, H. (2020). Acción, evaluación y reflexión. De la contemplación a la expresión: una ruta del pensamiento. *Praxis Pedagógica*, 20(26), 6-32. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.26.2020.6-32>

ISSN: 0124-1494

eISSN: 2590-8200

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 20 de octubre de 2019

Aceptado: 28 diciembre de 2019

Publicado: 5 de febrero de 2020

Conflicto de intereses: los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

Acción, evaluación y reflexión. De la contemplación a la expresión: una ruta del pensamiento

Action, evaluation and reflection.
From contemplation to expression: a path of thought

Ação, avaliação e reflexão.
Da contemplação à expressão:
um caminho de pensamento

*“Pasar un día en el aula
supone estar en otro mundo”*

FRANK MCCOURT

Mg. Julián Andrés Celis Roa

<https://orcid.org/0000-0002-5793-4803>
molloy_1948@hotmail.com
IED Técnico Industrial de Tocancipá
Colombia

Mg. Yesid Fernando Parada Moreno

<https://orcid.org/0000-0002-0854-338X>
yesid.parada1@gmail.com
Universidad de la Sabana
Colombia

Mg. Heriberto Ríos Álvarez

<https://orcid.org/0000-0002-8426-5836>
heriadmon8@gmail.com Secretaría de
Educación de Cundinamarca
Colombia

Resumen

Este artículo recoge algunas reflexiones generadas a partir de los resultados de la investigación: “Evaluación Formativa en Ambientes de Aprendizaje como Estrategia para el Desarrollo de Habilidades Comunicativas”, cuyo fundamento pedagógico se sustenta en el marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión. La propuesta se inscribe en un paradigma de investigación cualitativa y un enfoque de investigación acción, cuyo objetivo es la generación de principios de acción para orientar la labor docente en la construcción de didácticas que promuevan y posibiliten el desarrollo del pensamiento en sus aulas. Se presentará el modo en el que se diseñaron los ambientes de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento a través de la ejercitación de las habilidades de lectura, escritura y oralidad. Se mostrará, cómo con la generación de situaciones de interacción se pretende que el estudiante sea consciente de su potencial comunicativo, y de este modo, aprenda a desenvolverse en diferentes contextos de comunicación; reconociendo en la evaluación un medio para hacer visible su comprensión y su proceso de aprendizaje.



Finalmente, se plantean una serie de criterios (a modo de recomendación) para repensar la acción del docente en el aula, quien a su vez se convierte en sujeto evaluado y ve en la evaluación una oportunidad para transformar y reinventar su enseñanza.

Palabras clave: Ambientes de aprendizaje, evaluación formativa, lectura, escritura, oralidad, habilidades comunicativas.

Abstract

This article gathers some of the reflections from the results of the research: “Formative evaluation in learning environments as a strategy for the development of communication skills”, which pedagogical foundation is based on the conceptual framework of teaching for understanding. The proposal is part of a qualitative research paradigm and an action research approach, its objective is the generation of principles of action to guide the teaching labor in the construction of didactics that promote and enable the development of thought in the classroom. It is presented the way in which learning environments are designed for the development of thinking through the exercise of Reading, writing and oral skills. It will be shown, how with the generation of interaction situation it is intended that the student be aware of his communicative potential, in thus, learn to behave in different communication contexts by recognizing the assessment as mean to make visible his understanding and learning process. Finally, a series of criteria are proposed (as a recommendation) to rethink the action of the teacher in the classroom who in turn becomes an evaluated subject and sees in the assessment an opportunity to transform and reinvent his teaching.

Keywords: Learning environments, formative evaluation, reading, writing, orality, communicative skills.

Resumo

Este artigo reúne algumas das reflexões dos resultados da pesquisa: “Avaliação formativa em ambientes de aprendizagem como estratégia para o desenvolvimento de habilidades de comunicação”, cuja base pedagógica se baseia no arcabouço conceitual do ensino para a compreensão. A proposta faz parte de um paradigma de pesquisa qualitativa e de uma abordagem de pesquisa de ações, cujo objetivo é a geração de princípios de ação para orientar o trabalho docente na construção de didáticas que promovam e possibilitem o desenvolvimento do pensamento em sala de aula. É apresentada a maneira pela qual os ambientes de aprendizagem são projetados para o desenvolvimento do pensamento através do exercício das habilidades de leitura, escrita e oral. Será mostrado como, com a geração da situação de interação, pretende-se que o aluno esteja ciente de seu potencial comunicativo e, assim, aprenda a se comportar em diferentes contextos de comunicação, reconhecendo a avaliação como um meio para tornar visível seu entendimento e processo de aprendizagem. Por fim, propõe-se uma série de critérios (como recomendação) para repensar a ação do professor na sala de aula, que por sua vez se torna uma matéria avaliada e vê na avaliação uma oportunidade de transformar e reinventar seu ensino.

Palavras-chave: Ambientes de aprendizagem, avaliação formativa, leitura, escrita, oralidade, habilidades comunicativas.

Sospecha, evaluación y autorreflexión

Aprender es ante todo un cambio y una transformación que no acontece exclusivamente en la escuela, se da por y en la interacción con el mundo, aprendemos con todo el cuerpo, y el mundo entero es la escuela (Ospina, 2013: 37 - 50). El ser humano está dotado biológicamente para el aprendizaje en tanto cuenta con un sistema nervioso propicio para hacer conexiones, encabezado por el cerebro encargado de la función intelectual del pensamiento; la única especie que puede desarrollar múltiples y diversas capacidades, y crear e inventar desde lo que aprende, a diferencia de los demás animales no se limita con repetir conductas transmitidas por herencia necesarias para la sobrevivencia. Este hecho, la posibilidad de aprender, es una *paradoja de la especie*, una virtud que al mismo tiempo es un peligro, ya que “el privilegio de pensar, el privilegio de inventar y el privilegio de aprender comportan también aterradoras responsabilidades”. (pág. 30); cómo no será entonces la “aterradora responsabilidad” que trae el enseñar.

Hablar de aprendizaje implica también hablar de enseñanza, de los medios, los modos y los fines de los que dispone un individuo para ejercer una acción intencionada sobre otro y así guiarlo en el aprendizaje. Si es “la única especie dotada biológicamente para aprender” lo es también para enseñar, si así no fuera, la Pedagogía no sería más que un discurso vacío de realidad, un discurso carente de acción. En su justa medida, cada una de las especies de la naturaleza se las arregla para transmitir a las nuevas generaciones lo necesario para sobrevivir, para acontecer su tiempo en el espacio del mundo que le fue asignado; por lo tanto, lo que nos hace superiores a ellas es la capacidad para reflexionar sobre lo que hacemos y lo que pensamos, es la posibilidad que tenemos de aprender tanto lo necesario como lo que nos apasiona, y así mismo, de poder enseñar muchos modos de aprenderlo.

De esta relación, irremediabilmente surgen preguntas, siempre necesarias: ¿cómo aprender a enseñar lo que se enseña aprendiendo? ¿Qué elementos deben constituir un espacio para posibilitar el aprendizaje? ¿Cuál debe ser el fin del aprendizaje? ¿Qué es lo importante a la hora de enseñar y de aprender? ¿Cómo enseñar? ¿Cómo aprender? ¿Cómo saber cuándo existe el aprendizaje? ¿Qué comprender cómo

evidencia de aprendizaje? ¿Cómo hacer esta evaluación? ¿Con cuáles instrumentos hacerlo? ¿Cuál es el objetivo de hacerlo?

A partir de cuestionamientos de este tipo surgió la sospecha de que así como generalmente no sabemos nada acerca del modo en que aprendemos, en tanto es una actividad natural, del mismo modo ocurre en cuanto a la enseñanza se refiere; pero que por cuestiones de costumbre, confianza ciega en la experiencia, falta de formación, entre otros; también llega a concebirse como algo natural, como una vocación que emana de una energía mística e inexplicable que solo pueden desempeñar algunos “elegidos” que escuchan este llamado. Sin embargo, es hasta cuando se establece un marco de referencia conceptual desde un enfoque investigativo que se puede aspirar a la construcción de un saber pedagógico, a una comprensión del trasfondo del pensamiento, del sentido de las acciones cotidianas y del modo en se aprende y se enseña.

Por lo anterior, comienza a forjarse la necesidad de comprender el modo en que promover el aprendizaje de los estudiantes está ligado con una práctica de enseñanza consciente de sus limitaciones y debilidades, una práctica que sea capaz de reinventarse y transformarse en la medida en que el que la diseña está también inmerso en un proceso de aprendizaje.

Ahora bien, esta necesidad llevó a formular una conclusión primaria que se convirtió en premisa de la investigación: enseñar a aprender y aprender a enseñar se consigue evaluando; de ahí que la evaluación comenzó a ser comprendida como una herramienta para el aprendizaje de la enseñanza, y de esta manera como una herramienta para el desarrollo de habilidades específicas de una disciplina del conocimiento según el propósito formativo. Así se fue consolidando una práctica pedagógica que está en permanente evaluación y que busca generar en los estudiantes el hábito de valorar, argumentar, dialogar y retroalimentar asertiva y prospectivamente. Pero para saber evaluar antes hay que aprender a evaluarse mientras se está evaluando; el docente como testigo implicado desempeña un rol de evaluador evaluado.

Es por lo anterior que la presente investigación se enmarcó en un paradigma de *investigación cualitativa* con el que se caracterizó e intervino las herramientas, instrumentos y alcances de la evaluación formativa en ambientes de aprendizaje, que fueron producto de un enfoque de INVESTIGACIÓN ACCIÓN

que como afirma Parra, consiste “en experimentar practicando, probar estrategias en la práctica, comprobando los puntos conflictivos que existen en la clase” (Parra, 2012: 120); un enfoque que se corresponde con una actitud evaluativa y formativa en la medida que siempre se parte de lo que hay y es mejorable, y nunca de lo que se debe alcanzar.

En consecuencia, se desarrollaron cuatro ciclos de reflexión (Planificar, actuar, observar y reflexionar), compuestos a su vez por cuatro microciclos que permitieran abarcar la complejidad de la práctica. Cabe agregar que la investigación se desarrolló en la IED Técnico Industrial de Tocancipá con estudiantes de la educación básica, entre el año 2016 y 2019.

En este sentido, se plantea como alcance de la investigación la posibilidad de generar *principios de intervención pedagógica* en lo referente al diseño y planeación de ambientes de aprendizaje, y a la transformación de las prácticas evaluativas y su consecuente aprovechamiento en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes.

Faltaba únicamente un marco conceptual que sustentará la acción y que definiera los criterios de planeación; fue así que se pensó en el marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) debido a que en su naturaleza se configuraba la idea de hacer visible el pensamiento para llegar a la comprensión, y era precisamente comprender las prácticas de enseñanza lo que justificaba la investigación porque ante todo era un acto de autorreflexión.

Una evaluación de la enseñanza

A partir de una observación - evaluación de la práctica pedagógica a través de diarios de campo, entrevistas y cuestionarios a los estudiantes, y de un seguimiento a los procesos de lectura, escritura y oralidad de los mismos en la asignatura de Lenguaje del IED Técnico Industrial de Tocancipá, se determinaron los siguientes ejes problemáticos que orientarían el camino de la transformación pedagógica:

- Prácticas de enseñanza fragmentadas que carecen de una planeación estratégica sin un claro enfoque metodológico, lo que deja en evidencia una limitada comprensión de los procesos de enseñanza y del CDC (Conocimiento Didáctico del Contenido)

- Hay carencia de técnicas y estrategias para el desarrollo de las habilidades intrínsecas a los procesos de la lectura, la escritura y la oralidad (construir, planear, analizar, interpretar, simbolizar, expresar, socializar, etc)
- Evaluación de los aprendizajes centrada en los resultados, lo que desvirtúa la concepción de la evaluación como una herramienta para aprender y la convierte en una práctica de calificación.

Como respuesta reflexiva a los primeros hallazgos de la investigación en la que el maestro se transforma en la medida que brinda herramientas para que otro se transforme, se consolidó la idea de diseñar ambientes de aprendizaje desde el marco conceptual de la EpC, que potenciaran la habilidad de interpretación y expresión de los estudiantes, de su comprensión y conocimiento de la disciplina, a través de diferentes medios; tomando la evaluación formativa como herramienta para su desarrollo, fue así como la evaluación se comenzó a pensar como un medio para el aprendizaje.

Es importante advertir aquí, que durante la investigación se utilizaron tres instrumentos para la fase de recolección de la información que nos permitieran identificar dichas problemáticas, se comenzó con el diario de campo como herramienta del maestro que observa su intervención; sin embargo, con el paso de los días y de acuerdo con las categorías emergentes que iban naciendo, se hizo necesario diseñar dos rejillas de seguimiento que permitieran analizar con mayor precisión la *evaluación* y la configuración de los *ambientes de aprendizaje* que terminaron convirtiéndose en el centro de la reflexión y el eje articulador de la transformación de la práctica docente; por otro lado, una matriz de planeación que recoge los elementos del marco conceptual de la EpC y que materializaban el saber didáctico del docente.

Evaluación para la enseñanza y para el aprendizaje

Evaluar la práctica pedagógica desencadenó en la formulación de categorías que permitieran hacer una comprensión más amplia de los elementos que la constituyen; de esta manera, se definieron cuatro ejes articuladores desde los cuales pensar

la propuesta de intervención, estos fueron: Ambientes de Aprendizaje, Enseñanza para la Comprensión, Evaluación Formativa y Habilidades Comunicativas.

Es justo decir que al materializar la evaluación de la práctica en una matriz de consistencia (Figura 1) se pudo ampliar la mirada investigativa y teórica, en la medida que posibilitó organizar la comprensión que se iba construyendo acerca de la enseñanza, tanto a los fines como a los medios. Fue de esta precisión que emergió la *meta de aprendizaje* que se impusieron los docentes – investigadores – aprendices; a saber: *Los docentes investigadores comprenderán qué criterios de la evaluación formativa contribuyen al desarrollo de habilidades comunicativas en ambientes de aprendizaje centrados en el marco conceptual de la EpC.*

Así fue que la evaluación se fue concibiendo como una herramienta para la enseñanza y para el aprendizaje, fue a través de ella que se definieron los criterios de intervención en cada una de las categorías en tanto promovía una reflexión sistemática, ya que uno de los aspectos de la evaluación además de lo informativo, es el reflexivo: que amarra el cómo y cuánto han aprendido los estudiantes – y el docente - (*el docente tiene esta responsabilidad en su enseñanza y el conocimiento, que es validado por la misma evaluación como instrumento*) con el cómo los estudiantes se informan y establecen a sí mismos criterios de control, verificación y progresión del desarrollo de sus conocimientos y habilidades; en pocas palabras, una evaluación multidireccional, activa y dialógica.

Ahora bien, en Colombia se ha ido consolidando una idea acerca de la evaluación que está centrada en los resultados, en los datos que arrojan las pruebas tanto internas como externas; resultados que como afirma Santos Guerra (2003) son producto de “una determinada forma de practicar la evaluación, eminentemente tecnicista, pretendidamente aséptica, obsesionada con mediciones estandarizadas” y que por lo tanto es “poco sensible a las diferencias económicas, sociales y culturales” (Santos Guerra, 2003: 77); esto hace que la práctica pedagógica se vea condicionada y no pueda responder a las necesidades reales del contexto en el que se articula la intervención.

Tabla 1. Matriz de consistencia de las categorías de la investigación.

Unidad de Análisis	Dimensiones	Pregunta	Objetivo	Objetivos específicos	Categorías apriorísticas de análisis	Subcategorías de análisis
Mejora de las prácticas pedagógicas en el aula	Enseñanza	¿Cómo la evaluación formativa contribuye al desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes de educación básica de la IED Técnico Industrial de Tocancipá a través de ambientes de aprendizaje centrados en la EpC?	Definir los elementos de la evaluación formativa que contribuyen al desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes de educación básica de la IED Técnico Industrial de Tocancipá a través de ambientes de aprendizaje centrados en el marco conceptual de la EpC.	Evidenciar el proceso de transformación de la práctica docente a través del estudio crítico de tres ciclos de reflexión de investigación - acción en los ambientes de aprendizaje.	Ambientes de aprendizaje	Marco conceptual de la EPC
						Dinámicas de interacción comunicativa en el aula
						Criterios de diseño de los A.A
	Aprendizaje			Diseñar estrategias de evaluación para el aprendizaje de los estudiantes y de seguimiento de la práctica que se correspondan con los criterios de la evaluación formativa.	Evaluación formativa	Concepciones de las prácticas evaluativas
						Implicaciones prácticas. (Cambios en las prácticas)
						Dinámicas de evaluación: instrumentos y retroalimentación.
	Pensamiento			Proponer ambientes de aprendizaje centrados en el marco conceptual de la EpC que contribuyan al desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes de educación básica de la IED Técnico Industrial de Tocancipá.	Habilidades comunicativas	Interpretación
						Expresión
						Oportunidades para pensar

Fuente: elaboración propia.

La evaluación es una actividad natural que desde pequeños realizan los individuos como herramienta para adaptarse al mundo que lo rodea, tanto a nivel formal como informal los otros se convierten en evaluadores en los diferentes ámbitos de la vida; por el contrario, la calificación es algo artificial que se reduce a una “mera conveniencia social” (Álvarez Méndez, 2013: 79) que no está al servicio de quién aprende sino que “sirve a fines burocrático – administrativos de control, de clasificación, de exclusión, de distribución y de promoción” (2013: 83). En este sentido, la escuela actual requiere de una evaluación formativa que no sea ajena a los beneficios de los protagonistas del aprendizaje, debe estar a su servicio como herramienta, como medio para avanzar en el largo camino del desarrollo.

De esta manera, se reconoce la evaluación como una estrategia de aprendizaje a través del cual se generan hábitos, valores y actitudes que fortalecen la toma de decisiones, la autonomía, el pensamiento crítico y la responsabilidad (Espinoza citado en Vidal Astudillo, 2016); como una estrategia que se antepone a la idea de una evaluación tradicional que “compara efectivamente a un estudiante con otro pero es menos valiosa como guía para los siguientes pasos del aprendizaje” (Hetland, Hammerness, Unger & Wilson citado en Stone, 1998: 235).

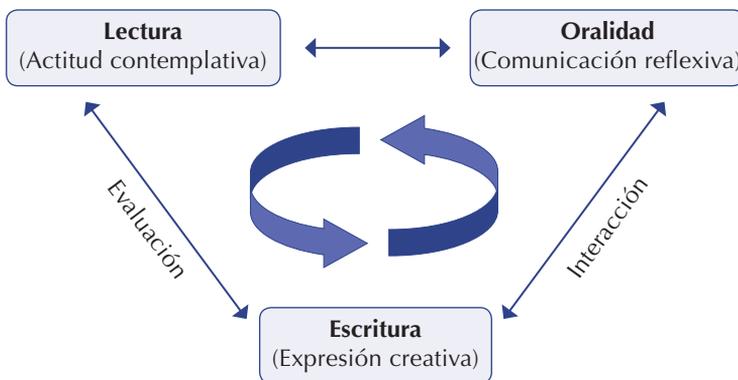
Por lo anterior, se considera que la *evaluación formativa* es aspecto central de la investigación y en torno a ella se configuraron los ambientes de aprendizaje y se enfocó la planeación, al mismo tiempo que era objeto de estudio y de intervención tanto en la práctica como en el aula, y en medio para promover habilidades comunicativas en los estudiantes.

Ambientes de aprendizaje: de la contemplación a la expresión.

Durante los ciclos de reflexión de la investigación, que eran la oportunidad para evaluar la práctica pedagógica en busca del mejoramiento continuo a nivel de la construcción didáctica del saber disciplinar, se fue estructurando una propuesta metodológica que hizo énfasis en el diseño físico y simbólico de ambientes de aprendizaje que motiven tres tipos de actitudes que impliquen a su vez habilidades específicas de pensamiento: **la actitud contemplativa** que favorece la práctica de la lectura, el análisis, la inferencia y la comprensión; **la**

comunicación reflexiva que promueve el tránsito de la palabra oral a través de condiciones socializadores que exigen argumentar, escuchar, proponer, valorar y juzgar; y la **expresión creativa** en donde se materializa (escritura) la comprensión a través de sistemas de representación – códigos – específicos para cada actividad; todo ambiente de aprendizaje cierra el ciclo con la producción de objetos significativos valiéndose de su habilidad en la manipulación de los soportes expresivos involucrados. (Ver figura 1)

Figura 1. Estructura de los ambientes de aprendizaje propuestos en la investigación



Fuente: elaboración propia.

En este orden de ideas, este orden metodológico se sustenta en la premisa de que el hombre es una fuerza que está en tensión con las otras fuerzas de su universo, la síntesis de dicha tensión es el producto de su aprendizaje, porque como afirma Brunner citado en Guzmán (2014) “los sistemas de códigos permiten ir más allá de la información (visual), a nuevas posibilidades y predicciones”, al mismo tiempo que son medios y garantes del aprendizaje en tanto permiten “la habilidad de re – inventarlos por sí mismo” (pág. 136). Toda invención es una acción creativa del pensamiento que constituye una nueva significación de la realidad y de la experiencia a través de soportes expresivos que se determinan de acuerdo a la situación de enunciación,

¿qué decir? ¿Cómo decirlo? ¿y para qué decirlo?, una forma, un contenido y una intención de la expresión.

Para ello, el maestro debe convertirse en una especie de arquitecto que configura escenarios en donde todos “se están esforzando para ser reflexivos, inquisidores e imaginativos” (Elizondo, 2016: 3); ambientes de aprendizaje centrados en el desarrollo de las habilidades para interpretar y expresar a través de la construcción de situaciones de producción en las que el estudiante tenga que materializar en soportes simbólicos lo leído – observado – escuchado, en otras palabras, interpretar para y desde la expresión.

En este sentido, cada uno de los ambientes de aprendizaje evidencia el modo en que se van tejiendo las fases de la propuesta metodológica con el marco conceptual de la EpC. La fase de actitud contemplativa y comunicación reflexiva está pensada para el desarrollo de la habilidad de interpretación, con la creación de situaciones y condiciones en donde el estudiante se ve involucrado en procesos individuales y colectivos de análisis de textos a partir de diferentes estrategias; ésta se corresponde con el marco conceptual de la EpC relacionándose con los desempeños de tipo *exploración e investigación guiada*, y con la dimensión de *métodos*. La fase de expresión creativa está pensada para favorecer el desarrollo de la habilidad de expresión en tanto es la síntesis de la comprensión y/o aprendizaje, es en esta fase cuando el estudiante establece conexiones para la composición de un *proyecto final de síntesis*, cuando configura una idea valiéndose del conocimiento previo y adquirido durante el desarrollo del ambiente de aprendizaje, en otras palabras, es la evidencia que permite a los investigadores reconocer los efectos de su práctica pedagógica.

En este orden de ideas, como afirma Stone (1998) “las actividades son desempeños de comprensión sólo si desarrollan y demuestran claramente la comprensión, por parte de los alumnos, de metas de comprensión importantes” (p. 113), se vuelve fundamental el redactar con claridad y coherencia las metas y los desempeños de comprensión correspondientes a cada una de dichas actitudes, al mismo tiempo que establecer conexiones entre cada uno de ellos para validar su pertinencia y comprobar si responden a lo que se propone como meta. Si se mira con detenimiento, el marco conceptual de la EpC está alineado con esta estructura metodológica propuesta, véase la tabla 2 para comprender dicha relación.

Tabla 2. Correspondencia entre el marco conceptual de la epc y la estructura de los ambientes de aprendizaje.

Estructura metodológica de los ambientes de aprendizaje	Dimensiones de la comprensión	Tipos de desempeño de comprensión
Actitud contemplativa	Contenido – Métodos	Exploración
Comunicación reflexiva	Métodos	Investigación guiada
Expresión creativa	Formas de comunicación	Proyecto final de síntesis

Fuente: elaboración propia.

En síntesis, la correspondencia aquí pensada fue resultado de la investigación en la medida que cada ambiente de aprendizaje comenzó a diseñarse siendo consciente de la conexión que debía establecerse entre las metas, las dimensiones, los desempeños y sus respectivos tipos; de ahí, que el formato de planeación propuesto para el primer momento garantizó que el docente – investigador pudiese hacer una triangulación, evaluación y seguimiento de la intervención, mientras que el segundo posibilitó que se pudieran definir las estrategias didácticas específicas para el desarrollo de cada desempeño. De esta manera, los ambientes de aprendizaje mostraron consistencia y los investigadores un control sobre el desarrollo de los mismos.

Materializados los ambientes diseñados y teniendo una actitud evaluativa, una mirada crítica continuamente sobre la acción, se determinaron los siguientes criterios de acción que se consideran relevantes a la hora de configurar ambientes que promuevan las habilidades comunicativas:

- Potenciar la interacción comunicativa en el aula a través del auto, la co y la heteroevaluación
- Las instrucciones deben ser claras, precisas y comunicadas de manera oral y escrita.
- Las tareas propuestas deben presentar un reto para los estudiantes y en lo posible que estén sintonizadas con su

sensibilidad; del mismo modo, no se pueden llevar a cabo hasta tanto no sea explícito el para qué de su desarrollo.

- Debe existir un punto de equilibrio entre el trabajo individual y el trabajo grupal, éste último debe diseñarse para que cada integrante asuma un rol fundamental para el éxito de los productos finales.
- El espacio físico debe ser alterado con regularidad para promover la curiosidad.
- Deben involucrarse diferentes tipologías textuales en la interacción que el estudiante establece con el conocimiento.
- Los criterios de evaluación y de interacción deben ser especificados desde el inicio de las actividades, serán estos los que permitirán una regulación del aprendizaje, una responsabilidad colectiva y una comunicación asertiva.
- La forma y la intensidad de la retroalimentación es muy importante para *hacer visible* el pensamiento, de la eficacia y significación que de ella se haga depende gran parte de los aprendizajes.
- Las rutinas o estructuras para organizar y reflejar el pensamiento deben estar presentes en cada uno de los ambientes y las fases para favorecer los procesos de enunciación e interpretación y, la acción discursiva.
- Las dinámicas de interacción deben promover un trabajo colaborativo sustentado en la idea de que cada estudiante debe comprenderse a sí mismo como parte fundamental de una estructura interdependiente, asumir un rol que esté acorde con sus principales habilidades y establecer canales y estrategias de comunicación que permitan engranar cada una de las individualidades en la búsqueda de un bien común.

La planeación de la evaluación

Son dos aspectos fundamentales en la configuración de ambientes de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento; por un lado, la planeación establece la posibilidad de manipular intencionalmente las condiciones socializadoras con el conocimiento, el pensamiento, el lenguaje y el Otro; de establecer los criterios de **expresión de la interpretación**

en la medida que “podemos suponer que si controlamos el contexto, controlamos gran parte de la estructura del discurso” (Van Dijk, 2000, p. 46). Por otro lado, es el esqueleto cuya base son las metas de aprendizaje y la definición de las habilidades a desarrollar; para ello, formular una matriz de planeación pertinente y sistémica fue uno de los principales avances de la investigación, desde el marco conceptual de la EpC se propendió por la creación de oportunidades para pensar con la puesta en escena de rutinas y estructuras, aprovechando las predisposiciones del pensamiento y promoviendo una cultura de la interacción consciente, del respeto por la palabra y del espíritu estratégico.

Ahora bien, la evaluación se comprende como una oportunidad para que cada estudiante piense su aprendizaje, sus habilidades y las estrategias utilizadas en las situaciones en las que se ve involucrado; en este sentido, con la creación de matrices, el diseño y adaptación de rutinas, y la generación de dinámicas de auto, co y heteroevaluación se pretendió contribuir al desarrollo de los procesos de lectura, escritura y oralidad; a su vez que posibilita la metacognición en la medida que el estudiante se ve involucrado en situaciones que en las que debe monitorear conscientemente su proceso y el de los demás, como afirma Goodman (1986) “ayudarlos a lograr un sentimiento de control y posesión sobre su propio uso del lenguaje y del aprendizaje en la escuela, sobre sus propias acciones de leer, escribir, hablar, escuchar y pensar, les permite tomar consciencia de su poder. (p. 5); para ello la evaluación formativa se convierte en el medio que hace visible el pensamiento y orienta la acción del aprendizaje. Siguiendo esta línea de pensamiento se definieron los siguientes criterios de acción para orientar la implementación de la Evaluación Formativa en el aula:

- Establecer dinámicas que posibiliten los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; cada proyecto final de síntesis debe pasar por los tres procesos antes de asignarle una valoración sumativa.
- Definir criterios claros que le permitan al estudiante regular su proceso, comunicándolos a tiempo y dándole la posibilidad de participar en su producción.
- Diseñar instrumentos de evaluación coherentes que respondan a la integralidad del estudiante y posibiliten la retroalimentación formativa.

- Generar dinámicas de retroalimentación adecuadas que le permitan a los estudiantes mejorar sus habilidades y por ende sus resultados. Es decir, la evaluación nunca se hace de un mismo modo y nunca es definitiva, para ello los modos de interacción y los roles asignados variaban.
- Integrar la evaluación sumativa en los procesos valorativos de cada uno de los desempeños de comprensión en los diferentes ambientes de aprendizaje. Es decir, una evaluación desde el consenso y desde un referente común para que el estudiante comprenda sus posibilidades de mejoramiento.

Habilidades comunicativas en los ambientes de aprendizaje:

Como efecto de la evaluación – reflexión de la práctica pedagógica se pudo determinar que las habilidades comunicativas, como lo muestra la más elemental experiencia, son no solo necesarias para cualquier situación de la vida cotidiana informal o escolarizada sino también transversales a las diferentes disciplinas del conocimiento; por lo tanto, éstas fueron el eje dinamizador de la construcción didáctica en tanto involucran dos procesos determinantes para el buen desempeño en el área de Lenguaje: *la interpretación y la expresión*; para ello, se hizo necesario: 1. Presentar oportunidades para pensar y ampliar la comprensión; 2. Crear situaciones que posibiliten una producción consciente y colectiva basada en la interacción con diversos códigos, medios y tipologías textuales verbales y no verbales; 3. Definir las condiciones en las que el discurso debe ser producido en términos de la definición de criterios de evaluación y seguimiento para el aprendizaje. Hagamos visible rápidamente lo dicho hasta el momento.

Pensemos en un ambiente de aprendizaje¹ para grado sexto cuyo tópico generativo fue: ***“El hombre y dios. Mitos: Una forma de entender el mundo”***; desde el título se hace una apuesta por motivar el cuestionamiento, la duda y la curiosidad. Luego de escuchar algunas percepciones previas de los estudiantes, de ver un video que plantea la polémica del origen del hombre y de expresar sus opiniones más profundas respecto a sus creencias sobre la vida y la muerte; se pasa a la lectura, como primera oportunidad de comprensión,

.....
1 Tercer ambiente de aprendizaje del segundo ciclo de reflexión.

de cinco mitos griegos que se van a interpretar a partir de diferentes estructuras de organización del pensamiento y serán reforzadas por dinámicas de interacción en las que la oralidad y la comunicación consciente son el medio. De una lectura individual, silenciosa, en algunos casos colectiva, se pasa a una verbalización del sentido que amplía las posibilidades de comprensión de los textos.

Figura 2. Fase de contemplación



Fuente: elaboración propia.

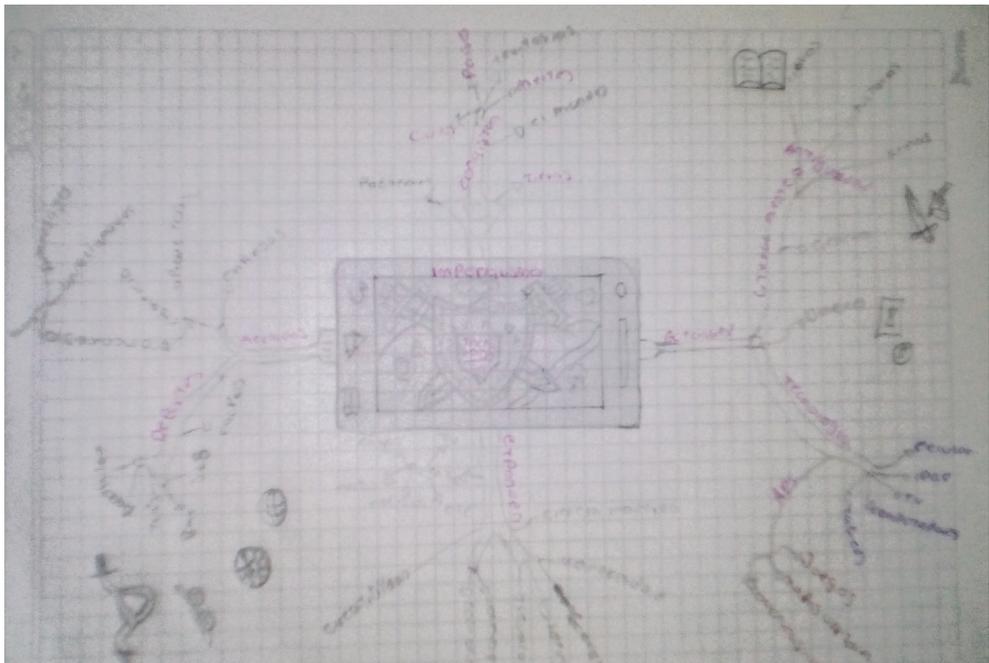
La actitud contemplativa (fase 1 de los ambientes de aprendizaje) es enriquecedora cuando se presenta como una oportunidad para algo más, como una actividad con sentido que tiene una estrecha relación con el contexto real del estudiante. Por ello, se propone analizar la mitología desde la pregunta acerca de la figura de dios, de la religión y de las representaciones que tienen de él en sus creencias, estableciendo un paralelo entre las historias que se cuentan, el significado que le dan a la existencia y las prácticas culturales. De quedarse allí la actividad, no sería más que una lectura para ser calificada o un ejercicio que no trasciende en la comprensión del tópico en sí.

En esta fase se favorece el desarrollo de la habilidad de interpretación, para ello, se han implementado estructuras de organización de la información que le permitan al estudiante identificar, jerarquizar y relacionar ideas sobre un objeto de

interpretación (vídeo, película, texto, canciones, pinturas, entre otros); partiendo de unidades mínimas como palabras hasta proposiciones con sentido global que evidencien los niveles de interpretación y apropiación del texto. Por ejemplo, en una rutina que se utilizó para analizar siete videos cortos relacionados con el tema del *imperialismo en la actualidad* en un ambiente diseñado para grado octavo que el docente tituló: **“Literatura: la vida a través de las palabras”** se le pedía al estudiante que identificara cinco palabras claves, dos ideas claves y formulara una pregunta acerca de cada uno de los vídeos.

Lo que se buscó fue que el estudiante hiciera un primer acercamiento al sentido de los videos a través de palabras, que sirvieran de base para escribir ideas claves; y por último, por efecto de relación cuestionaran a partir de lo interpretado, en este sentido, las preguntas se convertían en el indicador del nivel de interpretación, es decir, si preguntaban aspectos literales del video o por el contrario la pregunta dejaba ver una relación con el contexto o con los tópicos abordados durante el ambiente de aprendizaje.

Figura 3. Mapa mental de la lectura propuesta. Primera versión



Fuente: elaboración propia.

Como se observa en las imágenes, la fase II consiste en una complementariedad del análisis a través de la interacción, lo que se denominó: comunicación reflexiva; en este caso, un juego en grupos en el que se indagaba acerca del contenido de los mitos leídos motivando habilidades en los tres niveles. En este ambiente en particular, la oralidad se ejercita naturalmente y la lectura es la base para estructurarla.; sin embargo, el docente como posibilitador de la comunicación consciente en el aula a través de propuestas concretas (rutinas) **nunca debe proponer una actividad sin brindar una estrategia para su ejecución**, en otras palabras, debe anticiparse a la interacción proponiendo dinámicas que posibiliten dicho desarrollo porque como afirma Van Dijk (2000): “si el discurso es acción necesitamos especificar en detalle bajo qué condiciones lo es, y qué tipos, niveles o alcances de la acción están involucrados” (pág. 63)

Figura 5. Escalera mitológica



Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, como resultado de estas actividades, que cabe aclarar no fueron las únicas (en la planeación, para cada momento se diseñan varias actividades enfocadas en desarrollar la habilidad específica), los estudiantes en grupos crearon un héroe o un dios mitológico, para ello se establecieron desempeños de comprensión relacionados con registrar la invención en un formato, escribir un mito de la creación, producir un vídeo que presente al resto de los compañeros el personaje creado y diseñar una representación gráfica del mismo.

Figura 6. Buscando la respuesta en la interacción



Fuente: elaboración propia.

En la última fase, la producción (escritura) se convierte en el modo de validar la eficacia de la lectura y la oralidad; para ello, la evaluación formativa y la retroalimentación permanente son fundamentales. Ambientes en los que las rubricas se convierten en una estrategia de autoregulación del aprendizaje, y la auto y coevaluación en actividades intrínsecas de la expresión en tanto posibilitan la metacognición. En este sentido, se identificó la pertinencia de definir criterios claros e integrales para el desarrollo – evaluación de los ejercicios de producción.

Figura 7. Ejemplo rúbrica de evaluación de la escritura de una crónica

IED TÉCNICO INDUSTRIAL DE TOCANCIPÁ - LENGUA CASTELLANA - GRADO OCTAVO			
Objetivo: Escribe un texto corto basado en la estructura textual de la crónica.			
CRITERIOS	BAJO	BÁSICO	ALTO
1 Presentación	El texto se ve desorganizado. Los hechos narrados no están separados en párrafos.	El texto se ve desorganizado. Los hechos están separados en párrafos de manera desigual.	El texto está bien organizado. Divide la información en párrafos.
2 Descripción	No describe con detalle el ambiente y los personajes de la crónica.	La descripción del ambiente y de los personajes es parcialmente detallada.	Hace una descripción detallada del ambiente y los personajes como lo requiere una buena crónica.
3 Narración	Las impresiones del narrador no son claras durante la narración.	La crónica está narrada en primera persona pero se comprenden parcialmente las impresiones del narrador.	La crónica está narrada en primera persona y muestra con claridad las impresiones del narrador.
4 Cohesión	Hay repetición de palabras y no hace uso de los signos de puntuación.	Hay repetición de palabras y un uso parcial de los signos de puntuación.	Evita la repetición de palabras y hay buen uso de los signos de puntuación.
5 Ortografía	No hay un manejo adecuado de las normas ortográficas.	Tiene un manejo parcial de las normas ortográficas.	Tiene un manejo adecuado de las normas ortográficas.

Fuente: elaboración propia.

Así mismo, la reescritura y el pensamiento estratégico son condiciones, en este caso por la dinámica de grupo, de ampliación de la comprensión.

Figura 8. Retroalimentación formal antes de la reescritura.

The image shows a handwritten document on grid paper titled "Crónica". It contains a paragraph of text with several words underlined in red. To the left of the text, there is a vertical note written in red: "Como estaba como siempre". Below the text is a table with four columns: "Autoevaluación", "Coevaluación", "Autoevaluación", and "Coevaluación". The table lists five rows of evaluations. At the bottom of the table, there are two sections labeled "Comentarios:".

Autoevaluación	Coevaluación	Autoevaluación	Coevaluación
1. AL (3)	1. BS (2)	1.	1.
2. BS (2)	2. BS (2)	2.	2.
3. AL (3)	3. AL (3)	3.	3.
4. AL (3)	4. BS (2)	4.	4.
5. AL (3)	5. AL (3)	5.	5.
Comentarios:		Comentarios:	

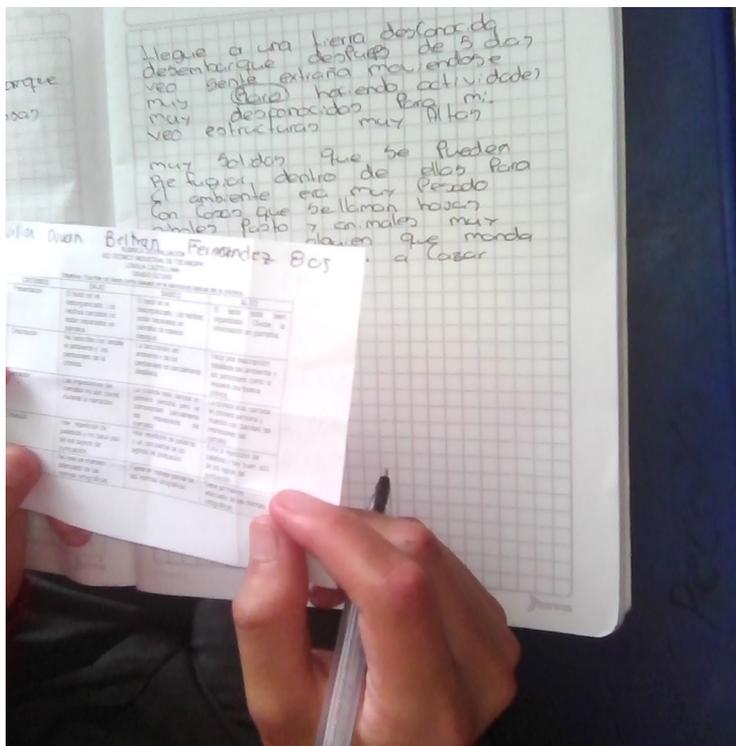
Fuente: elaboración propia.

De esta manera, los estudiantes comenzaron a fijarse en los criterios como herramienta para realizar sus actividades, buscando obtener un buen resultado en las mismas.

En esta misma línea, y como estrategia para desarrollar en el aula una auténtica evaluación formativa, durante la ejecución de los ambientes de aprendizaje diseñados durante la investigación, se integró a la rutina de aula una dinámica de autoevaluación que el docente – investigador denominó: *¿Qué evaluó hoy?*, que consistía en la definición de criterios específicos acerca de lo que sería evaluado en esa sesión; es así, como el docente entregaba al estudiante la responsabilidad

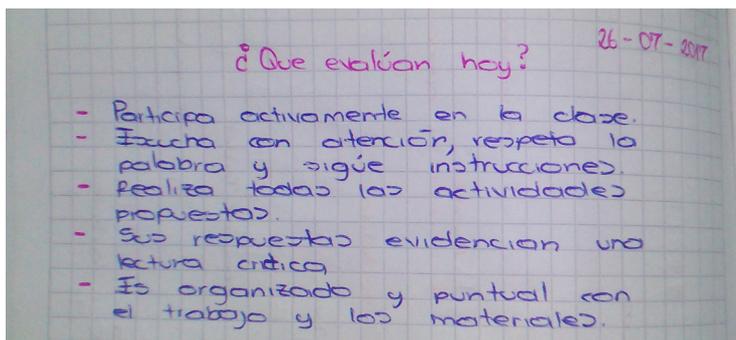
de regulación de su proceso, que iba desde la disciplina en el aula, la forma en que debía realizar las actividades y el saber que debía poner en práctica.

Figura 9. Coevaluación de la primera versión de la crónica



Fuente: elaboración propia.

Figura 10. Ejemplo de la rutina de evaluación: ¿qué evaluó hoy?

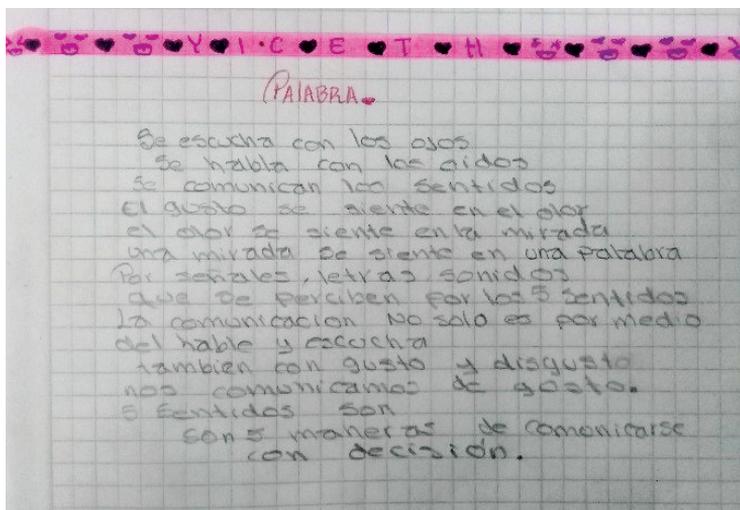


Fuente: elaboración propia.

Esta rutina permitió que la evaluación en los ambientes de aprendizaje no fuera asumida estrictamente por el docente; al establecer criterios específicos, el estudiante se veía en la necesidad de responder asertivamente a ellos y asumir su responsabilidad en el proceso de aprendizaje. Fue así, como en cada sesión los criterios se modificaban de acuerdo a la necesidad que se iba encontrando a lo largo del desarrollo de las mismas. Cabe aclarar que, durante estos ciclos, la atención por parte del docente estuvo puesta en el seguimiento de instrucciones, la escucha atenta y el respeto por los turnos al hablar; pretendiendo con esto un ambiente propicio para la comunicación.

Gradualmente los estudiantes mostraron una transformación de sus habilidades de pensamiento a partir de la ejercitación de la lectura, la escritura y la oralidad, mejoraron sus procesos en la medida que se involucró la evaluación formativa como posibilidad de seguimiento y control del desempeño, y como oportunidad de metacognición de la expresión; esto se hace evidente cuando el estudiante utiliza el lenguaje propio del tópico generador en la configuración de sus producciones. Un acto consciente del discurso.

Figura 11. Texto producido por un estudiante de grado novena en la implementación de la rutina imagen, color, símbolo, palabra



Fuente: elaboración propia.

Figura 12. Ejemplo matriz de evaluación.

IED TÉCNICO INDUSTRIAL DE TOCANCIPÁ
RÚBRICA DE EVALUACIÓN COMUNICACIÓN – PRIMER CICLO

1. Lea con atención los criterios de evaluación de las rúbricas de desempeño:

CATEGORÍAS	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
1. Escucha y registra información	El estudiante registra información de forma parcial o incompleta.	El estudiante registra información de forma parcial o incompleta.	El estudiante registra información de forma parcial o incompleta.	El estudiante registra información de forma completa.
2. Organización	El estudiante organiza la información de forma parcial o incompleta.	El estudiante organiza la información de forma parcial o incompleta.	El estudiante organiza la información de forma parcial o incompleta.	El estudiante organiza la información de forma completa.
3. Claridad	La información es confusa y poco clara.	La información es confusa y poco clara.	La información es confusa y poco clara.	La información es clara y precisa.
4. Argumentación	El estudiante no argumenta sus ideas.	El estudiante argumenta sus ideas de forma parcial o incompleta.	El estudiante argumenta sus ideas de forma parcial o incompleta.	El estudiante argumenta sus ideas de forma completa.
5. Participación	El estudiante participa de forma pasiva.	El estudiante participa de forma pasiva.	El estudiante participa de forma pasiva.	El estudiante participa de forma activa.

2. Complete la siguiente rúbrica de auto y coevaluación (Escuche con atención las instrucciones del docente):

CATEGORÍAS	AUTO	COE1	COE2	COE3	COE4	COE5	COE6	COE7	COE8	COE9
1. Escucha y registra información										
2. Organización										
3. Claridad										
4. Argumentación										
5. Participación										
TOTAL										
(+ 20 + 45 = 65)										

3. Complete el siguiente esquema con los resultados finales:

Autoevaluación (AU):
Coevaluación (CO):
AU + CO / 2:

4. Registre los resultados de la rutina "¿Que evalué hoy?" (QEH) con claridad y convicción:

QEH 1:
QEH 2:
QEH 3:

5. Heteroevaluación:

NOMBRE DEL EVALUADO: _____

NOMBRE DEL EVALUADOR: _____

Fuente: elaboración propia.

Por ejemplo, el texto que aparece en la imagen (figura 12) fue producido por un estudiante de grado noveno en otro ambiente de aprendizaje titulado: **“Inter – Acciones”**; en cuya meta se enunciaba la comprensión de la comunicación como parte esencial del desarrollo de los individuos y de la vida en sociedad, para ello se propusieron una serie de dinámicas para la sensibilización y el reconocimiento de los sentidos como los principales medios de comunicación. En otras palabras, el poder expresar una idea en cualquier estructura o sistema de representación es evidencia del aprendizaje y debe convertirse en la brújula para la acción didáctica del maestro. El estudiante refleja una idea que sintetiza su pensamiento respecto a lo trabajado hasta ese momento en el aula, en el marco de la implementación de una adaptación de la rutina: *color, símbolo, imagen*; a la cual se le agregó el sustantivo *palabra*. La imagen citada hace referencia a dicha actividad de síntesis.

Para este se utilizó un instrumento de evaluación pensado bajo los planteamientos de la evaluación formativa; para ello,

se creó una matriz de evaluación que guiara los procesos de auto y coevaluación del producto final de síntesis de una de las metas de aprendizaje. Por otro lado, la dinámica utilizada garantizaba una retroalimentación formal y no formal entre los estudiantes, estableciendo un diálogo formativo regulado por los criterios de evaluación y la necesidad de llegar a un consenso entre evaluadores y evaluado. En este sentido, se puede afirmar que la eficacia de un instrumento de evaluación se corresponde con la dinámica de interacción que se genere alrededor de su aplicación.

Aproximaciones a una comprensión de la práctica pedagógica

Desde un enfoque de la evaluación formativa que posibilite el reconocimiento de los procesos de aprendizaje por encima de la cuantificación del conocimiento, se puede afirmar que evaluar es una actividad dinámica que nunca acaba, que todo el tiempo brinda elementos para reconfigurar las acciones emprendidas y que no se resume a los resultados sino a lo que de ellos se pueda interpretar para superar las debilidades y potenciar las fortalezas. En este sentido, se constituyó una práctica pedagógica fundamentada en el autorreflexión, que permitió hacer una metacognición de las acciones; y por ende, llegar a una comprensión de los modos en que se articulan los medios y los fines que se persiguen. Procediendo de este modo se consolidó una praxis planificada, con un enfoque metodológico claro, con un propósito definido respecto a las habilidades a desarrollar y con unas estrategias fundamentadas en la evaluación como oportunidad.

De esta manera, así como se generaron principios de acción para el diseño de ambientes de aprendizaje, para el desarrollo de habilidades comunicativas y para involucrar una evaluación formativa en el aula, se postulan algunas recomendaciones para reflexionar sobre la práctica pedagógica y así estar en permanente renovación:

- La generación de formatos de planeación que estén articulados con metas de aprendizaje abarcadoras, desempeños flexibles coherentes e instrumentos de evaluación formativos.

- El reconocimiento de involucrar a la práctica pedagógica cotidiana instrumentos de seguimiento que permitan hacer una evaluación constante de la intervención y tomar medidas oportunas de mejora.
- Hacer visibles tanto para el docente como para los estudiantes estrategias que posibiliten el desarrollo de habilidades del pensamiento.
- Consolidar principios de acción que sirvan de guía para la reflexión por un lado y para la evaluación de la acción pedagógica por otro.
- Creatividad y pertinencia en la definición de productos finales como evidencia del aprendizaje a partir de una lectura apropiada del contexto.
- Mejora en las prácticas comunicativas en el aula, el uso de un lenguaje asertivo, de una disposición corporal apropiada y la apertura de varios canales de retroalimentación.
- Registro escrito de las reflexiones, construcción del saber pedagógico.
- Reconocimiento constructivo de la percepción que tienen los estudiantes de la práctica pedagógica, el docente como sujeto evaluado.
- Diseño de instrumentos de evaluación que sintetizan la naturaleza cualitativa y cuantitativa del aprendizaje, por un lado, y que se correspondan coherentemente con las metas de comprensión planteadas.
- Convertirse en par evaluador válido de los procesos de enseñanza y aprendizaje como estrategia de transformación y seguimiento de la práctica.

Trabajos citados

Aragón, G. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el cuarto ciclo*. Bogotá: CERLALC.

Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y vida*, 2 - 17.

- Brunner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Alianza psicología.
- Chul Han, B. (2015). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder editores.
- Elizondo, C. (7 de Julio de 2016). *Maestro de escuela*. <http://maestricodeescuela.blogspot.com.co/2016/07/cultura-del-pensamiento-coral-elizondo.html>
- Ferreiro, E. (2012). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Bogotá: Fondo de cultura económica.
- Flórez Romero, R., Restrepo, M. A., y Schwannenflugel, P. (2007). *Alfabetismo emergente: investigación, teoría y práctica*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Freire, P. (1982). *La pedagogía del oprimido*. Montevideo: siglo veintiuno editores.
- Goodman, K. (1986). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Lectura y vida*.
- Guzmán, R. J. (2014). *Lectura y escritura cómo se enseña y se aprende en la escuela*. Chía: Universidad de La Sabana.
- Ospina, W. (2013). *La lámpara maravillosa*. Bogotá: Mondadori.
- Parra, C. (2012). Investigación-Acción y desarrollo profesional. *Educación y educadores.*, Volumen 5.
- Perkins, D. (sf). ¿Cómo hacer visible el pensamiento? *Escuela de graduados en Educación de la Universidad de Harvard*, 1-5.
- Radhl, R. P. (1998). La teoría del actuar comunicativo de Jürgen Habermas: un marco para el análisis de las condiciones socializadoras en las sociedades modernas. *Papers* 56, 103-123.
- Rodríguez, M. E. (1995). "Hablar" en la escuela: ¿Para qué? ¿Cómo? *Lectura y vida*, 2-11.
- Steiner, G. (1982). *Lenguaje y silencio*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.