

Pensar Juntos

Revista Iberoamericana de Filosofía para Niños
Número 5 | Año 2021

Una mirada al aprendizaje transformacional y la evaluación
desde el desempeño del docente en centros educativos

An aproximation to transformational learning and evaluation
from teaching practise at school

Mabel Marta Artidiello Moreno

Instituto Tecnifico de Santo Domingo (INTEC), Santo Domingo, República Dominicana
ORCID 0000-0002-8770-5164

José Ramón Suriel Fernández

Instituto Tecnifico de Santo Domingo (INTEC), Santo Domingo, República Dominicana
ORCID 0000-0002-0712-0342

Una mirada al aprendizaje transformacional y la evaluación desde el desempeño del docente en centros educativos

Mabel Marte Artidiello Moreno y José Ramón Suriel Fernández

Recibido 8 de septiembre de 2020

Aceptado 20 de diciembre de 2020

Resumen

Abstract

En el artículo se identifican las principales tendencias en cuanto a la concepción del aprendizaje transformacional y de la evaluación, las funciones que desempeña y el contenido u objeto a evaluar desde una perspectiva histórica y de proyección futura. Se hace un análisis crítico de algunos aspectos centrales de la evaluación, en la intención de subrayar el carácter formativo, educativo de la evaluación del aprendizaje transformacional (AT) y sus múltiples determinaciones desde el desempeño del docente en los centros educativos. La metodología que caracterizó la investigación fue a partir de una revisión bibliográfica selectiva, sistemática, crítica y de interpretación/compreensión de las variables fundamentales. Se concluye con la afirmación de que en el aprendizaje transformacional y de la evaluación debe centrarse en la consecución de integración de nuevos valores, creencias y supuestos a partir de la reflexión sobre el proceso de aprendizaje donde los estudiantes están inmersos. El rol del docente en este sentido se desenvuelve en un ambiente de una reflexión crítica de las experiencias de los estudiantes, con miras a la transformación de la manera como se interpretan y comprenden las experiencias.

The article identifies the main trends in terms of the conception of transformational learning and evaluation, the functions it performs and the content or object to be evaluated from a historical and future projection perspective. A critical analysis is made of some central aspects of the evaluation, with the intention of underlining the formative, educational nature of the evaluation of transformational learning (TA) and its multiple determinations from the performance of the teacher in educational centers. The methodology that characterized the research was based on a selective, systematic, critical bibliographic review and interpretation / understanding of the fundamental variables. It concludes with the statement that in transformational learning the evaluation should focus on achieving the integration of new values, beliefs and assumptions based on reflection on the learning process where students are immersed. The role of the teacher in this sense unfolds in an environment of critical reflection of students' experiences, with a view to transforming the way experiences are interpreted and understood.

Palabras clave

Evaluación, aprendizaje transformacional, desempeño del docente y centros educativos.

Keywords

Evaluation, transformational learning, teaching practice, school.

Introducción

El siglo XXI es el período caracterizado por el saber a través de la virtualidad. Precisamente es el siglo de la búsqueda de salud, racionalidad científica y tecnológica. Ciertamente: nuestra especie ha dependido siempre de sus creencias y sus tecnologías, desde el tiempo inmemorial del animismo y la invención de la rueda. En la actualidad esas creencias van siendo cada vez más penetradas por la ciencia y esas tecnologías están creciendo a un ritmo sin precedentes.

El saber modifica el mundo, y nuestro mundo está con la prontitud de los saberes nuevos. Por eso, apenas atinamos a decir que nuestra época es distinta: hablamos de “posmodernidad” en la cultura y de postguerra fría en la geopolítica. Es como otro Big Bang. El tiempo ahora es más corto, el espacio es más pequeño: lo uno se denomina “aceleración de la historia”, lo otro es la “aldea global”.

En la sociedad del conocimiento, la ciencia y la tecnología van conquistando los distintos ámbitos que comprenden la vida. Transformarán nuestro modo de pensar, de sentir, y de actuar como aspectos fundamentales de lo cognitivo, lo axiológico y lo motor; dimensiones esenciales del ser humano.

Los oficios de la sociedad del conocimiento tienen un creciente contenido técnico y cada vez es mayor el número de ocupaciones de alta tecnología. No da lo mismo manejar un arado que manejar un tractor, una máquina de escribir que un computador, un bisturí que un rayo láser. Y en la cima de la pirámide ocupacional se encuentra una nueva clase de talentos, dedicados a diseñar soluciones únicas para problemas únicos. Cada día las competencias que exige la sociedad son más sofisticadas. Ya no es suficiente hablar de una profesión como ingeniero o administrador, sino que se exigirán unas competencias que cambiarán su perfil como ingeniero administrativo de sistemas, o administrador de política de productos.

Las industrias dinámicas de la sociedad del conocimiento son las industrias de la inteligencia: la biotecnología, la informática, la microelectrónica, las telecomunicaciones, la robótica, la industria de nuevos materiales y la aviación civil, entre otras, son las actividades banderas del nuevo siglo. Dentro de un enfoque ecológico, ninguna de estas industrias depende de los recursos naturales, ni de la mano de obra barata, ni siquiera del capital, que va a donde lo llaman con la velocidad de la luz. Estas

industrias dependen de un nuevo factor de producción: se llama conocimiento. En la sociedad del conocimiento el valor agregado ya no proviene de los factores clásicos de producción “tierra, capital y trabajo”: viene de la tecnología antes que todo.

Por ello la educación debe replantear sus objetivos, sus metas, sus pedagogías y sus didácticas si quiere cumplir con su misión en el siglo XXI. Como dice Bill Gates, “las mismas fuerzas tecnológicas que harán tan necesario el aprendizaje, lo harán agradable y práctico. Las corporaciones se están reinventando en torno de las oportunidades abiertas por la tecnología de la información, las escuelas también tendrán que hacerlo” (citado por Carmona, 2012: 14).

Siguiendo a nuestro Premio Nobel Gabriel García Márquez (1927-2014):

“Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social y que la educación será su órgano maestro. Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar, quiénes somos en una sociedad que se quiere a sí misma. Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y nos abra la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del coronel Aureliano Buendía. Por el país próspero que soñamos al alcance de los niños” (García, 1996: 147).

La educación busca dentro de sus objetivos últimos la formación integral del ser humano, entendido como un ser de necesidades, habilidades y potencialidades. Busca intervenir en las dimensiones cognitivas (conocimientos) axiológicas (valores) y motoras (habilidades y destrezas), que favorezcan un aprendizaje transformacional para mejorar la calidad de vida.

Por lo anterior, se hace necesario repetir una y otra vez algunas de las ideas innovadoras sobre las que se ha logrado un cierto consenso a lo largo de los años, aunque con muy escasos resultados aún en el sistema educativo, desde la educación infantil hasta la educación para la tercera edad.

Así, por ejemplo: la autonomía de los centros educativos, la calidad en la enseñanza de todos los aspectos, la interdisciplinariedad especialmente en la educación avanzada, la utilización plena y apropiada de las nuevas tecnologías en el aprendizaje, la

formación profesional después de cada uno de los niveles educativos como complemento de una sólida educación general que forme para la vida, o la educación para “aprender a ser, a hacer, a vivir y a convivir”, son todas ellas parte de ese largo etcétera de numerosos intentos renovadores, cargados de frecuentes frustraciones para cuantos nos hemos dedicado a estos menesteres en nuestra vida profesional, en particular durante las últimas tres décadas.

De ahí surge esa extendida inquietud en busca de un nuevo paradigma educativo en vísperas del siglo XXI. Ese profundo replanteamiento no puede ser acometido por el sistema educativo en su conjunto ni tampoco por niveles o modalidades no reglamentadas. La transformación profunda tiene que producirse esta vez de abajo hacia arriba; desde una reconversión total de cada uno de los centros educativos; desde un cambio de actitudes y de planteamientos por parte de los educadores; y desde el empeño responsable de cada uno de los estudiantes, es decir, de quienes son los verdaderos “actores activos” del proceso de aprendizaje, de acuerdo con el lenguaje y la mentalidad imperantes inspirados en los principios de la economía libre o social de mercado.

La sociedad del siglo XXI seguramente reafirmará que aprender es la más importante fuente de riqueza y bienestar, de capacidad de competir y de cooperar en paz. En consecuencia, cada institución educativa tiene que empezar por aceptar la necesidad de transformarse en una organización competitiva para facilitar el aprendizaje personal y colectivo ante el siglo XXI. De todo lo planteado se infiere una mirada hacia el aprendizaje transformacional y la evaluación desde el desempeño del docente a los centros educativos.

Aprendizaje Transformacional

Una de las causas del fracaso estudiantil tiene que ver con el desconocimiento de los estudiantes en cuanto a su proceso metacognitivo. Esta situación no es casual, sino que responde al paradigma positivista y reduccionista de la educación, que concibe al alumno como un sujeto pasivo que interactúa con el docente que ejecuta prácticas académicas uniformizantes, que reduce sus discípulos a seres programados según un modelo preestablecido. Implica obviar la dinámica del proceso de aprendizaje, las expectativas e intereses de los participantes y las estrategias para que los estudiantes desarrollen y conduzcan su propio aprendizaje.

Jack Mezirow (2000), basándose en el trabajo de Paulo Freire y Jürgen Habermas, fue ampliamente reconocido como el fundador del concepto de “teoría del aprendizaje transformativo”. Uno de los puntos principales de su trabajo sobre esta teoría es la división del conocimiento en tres tipos diferentes: instrumental, comunicativo y emancipador.

Los dos primeros son considerados los más comunes tipos de conocimiento técnico y práctico, pero hace especial énfasis en la llamada “dimensión emancipadora”, en la que propone que toda persona tiene el potencial para liberarse de su propia situación y transformar su propia vida. Esto requiere un conocimiento de sus condiciones de vida actuales.

La definición que da Mezirow (2000) de aprendizaje transformacional es “el proceso mediante el cual transformamos nuestros marcos de referencia, dados por seguros (perspectivas de significados, hábitos mentales, marcos mentales) para que sean más inclusivos, exigentes, abiertos, emocionalmente capaces de cambiar y reflexivos, y para que generen creencias y opiniones que demuestren ser más verdaderas o justificadas para guiar a la acción” (Mezirow, 2000: 20).

48

Se trata de vivir una experiencia de aprendizaje no acumulativo, sino transformacional, que se desencadena a partir de tres motores: la experiencia, la reflexión crítica y el discurso racional. Se centra no solo en el aprendizaje de los contenidos sino en la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, cómo identifica, analiza y evalúa el adulto la información y cómo se replantea su visión del mundo, a través de la incorporación de nuevos conocimientos a su mundo o sistema de creencias. Se trata de provocar un “ajuste cognitivo” para poder reformularse el mundo e integrarse en el fluir del cambio.

Mezirow identificó varias maneras de estimular el aprendizaje transformacional, incluyendo la escritura de un diario, el trabajo con metáforas, la exploración de la historia de vida de cada uno de los participantes, los contratos de aprendizaje, los proyectos grupales, juegos de rol, estudio de caso, y el uso de las narrativas y de la literatura para estimular la conciencia crítica.

Así que de nuevo nos referimos a las estrategias metacognitivas que deben acompañar todo proceso de aprendizaje adulto y que pasan por incrementar su “autoconocimiento” para facilitar esa flexibilidad, adaptabilidad y capacidad transformadora que

está bloqueada por los esquemas mentales y la rígida concepción del mundo.

“Esto que llamamos aprendizaje transformacional, ocurre cuando nos ponemos a nosotros mismos como sujetos activos del aprendizaje y lo hacemos desde varias dimensiones que nos constituyen: nuestra biología, corporalidad y movimiento; nuestra capacidad de articular experiencias usando el lenguaje, nuestras emociones y estados de ánimo que nos predisponen de diferentes maneras de acción” (Olalla, 2014).

El aprendizaje transformacional es un aprendizaje que va más allá de las formas. No es un aprendizaje basado en prácticas cognitivas, sino que es un aprendizaje experiencial que desafía nuestros antiguos modelos del cómo aprender, invitando a repensar nuestras prácticas interpretativas, de igual forma que nuestros actuales sistemas de creencias y estilos del cómo habitar el mundo.

Cada cierto tiempo nos damos cuenta de que lo que sabemos hoy no nos sirve para las realidades, para las actuales problemáticas. Esta necesidad por alcanzar una mirada no solo aspira a un proceso de cambio personal mayor, sino que se persigue también reflexionar sobre la condición humana y sus desafíos.

Gran parte de los problemas de efectividad y sufrimiento que enfrentamos en el mundo actual -individual y organizacional- están relacionados con incompetencias que presentamos en nuestros estilos del cómo conversar y conectar con los otros. Por ejemplo, es posible encontrar equipos de trabajo altamente competentes en lo técnico, pero que, sin embargo, presentan problemas de confianza que hacen difícil la coordinación de acciones; inconsistencias que muchas veces permean nuestras prácticas diarias con resentimientos, contextos que a mediano plazo generan culturas basadas en los rumores, la desconfianza y la resignación.

En el plano personal muchos individuos sufren por no ser escuchados, por su impotencia a no poder reclamar, por la carencia de reconocimiento frente al trabajo realizado.

Un proceso transformacional busca la innovación y la adaptación en los seres humanos, asumiendo que será esta flexibilidad la que integre nuevas creencias y prácticas en nuestro hacer diario, un hacer dinámico y dialéctico que requiere permanentemente de una actitud adaptativa frente a los permanentes procesos de cambio.

Hoy sabemos que no es suficiente la mera declaración -como persona y organización- de que queremos cambiar para que entremos en acción; es más, nuestras grandes incompetencias para generar estos cambios están en el plano emocional y corporal. De esta forma, para generar compromisos; entusiasmos por el futuro; capacidad de reacción frente a la adversidad; una nueva actitud sobre el cómo entender el aprendizaje para sostener estos procesos diarios, se requiere de un cambio transformacional basado en habilidades emocionales y corporales de mayor profundidad en el ser que nos conforma.

Dada la necesidad de que los estudiantes tomen las riendas de su proceso cognitivo, subyace la importancia del aprendizaje estratégico. Este tipo de aprendizaje se entiende como el proceso de hacer del aprendizaje una acción con conciencia por parte de los estudiantes. Se trata del trabajo de reflexión que realizan los docentes sobre cómo elaboraron el conocimiento.

En tal sentido se recomienda a los estudiantes realizar su propio entorno personal de aprendizaje, conocido como PLE (Personal Learning Environment), ya que es una herramienta encaminada al autoanálisis de los métodos y medios que cada persona usa en su aprendizaje, tanto formal, no formal e informal.

Entretanto, otra metodología que apunta a la auto-organización del aprendizaje es el docente /animador; es un proceso de cambio personal para lograr lo que te propongas, donde un coach te acompaña a la consecución autónoma y con éxitos de sus objetivos, métodos o retos, mediante el desarrollo conjunto de sus capacidades, habilidades y actitudes.

El animador educativo es un proceso centrado en aprender a aprender. Para tal fin, promueve y facilita cambios cognitivos, emocionales y conductuales en los estudiantes, lo que posibilita el aprendizaje transformacional. “La actividad más importante que un ser humano puede lograr es aprender para entender, porque entender es ser libre” (Baruch Spinoza, citado por Diez, 2012: 1).

El aprendizaje transformacional consiste en reencuadrar cognitivamente viejos conceptos, juicios y habilidades, desarrollando otros nuevos, al enfrentar las situaciones de distintas maneras a las acostumbradas o implicar un cambio en la forma de pensar y actuar de los aprendizajes. “Aprender es un proceso que consiste en la exanimación, cuestionamiento, revisión de las propias comprensiones, asunciones y expectativas

acerca del mundo a la luz de las nuevas experiencias que puedan desafiar nuestras asunciones previas y guiar la acción futura”. (Mezirow, 1996, 2000: 15).

La evaluación en la educación

La evaluación juega un papel de vital importancia para la educación, ya que es fundamental para la valoración, diagnóstico, seguimiento y la mejora del aprendizaje de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y práctica docente.

El significado más aceptado de evaluación en el presente se aproxima a las definiciones más globales y amplias que se encuentran en los diccionarios generales; la de apreciar, valorar, fijar el valor de una cosa, hecho o fenómeno. Este significado, que pudiera calificarse de ambiguo, no es casual ni responde a un desatino, ni a una expresión de superficialidad de los estudiosos, aun cuando a toda vista es insuficiente. Tiene la intención de abarcar la riqueza y complejidad de su contenido y de evitar simplificaciones abusivas que se han sucedido al pretender precisiones técnicamente “rigurosas”, positivas; o, al reducir su objeto y funciones, como ocurre con la tan frecuente identificación de la evaluación con la calificación, entendida como el acto de otorgar una nota o, con una impronta cotidiana: la de aplicar exámenes.

En el campo semántico de la evaluación aparece frecuentemente el del control. Pero el término “control” no expresa necesariamente el aspecto valorativo, consustancial a la evaluación; lo que vendría a reforzar la cuestionada “neutralidad” y la limitada noción de que los problemas de la evaluación son puramente técnicos. Conviene recordar que este término toma fuerza en el ámbito educativo, cuando se importa el escenario laboral. Su contenido subraya dos ideas: la técnica y el poder o ejercicio de autoridad. Estas dos ideas han sido amplias y justamente analizadas y criticadas desde posiciones de la denominada pedagogía crítica, y de la sociología de la educación.

La mayoría de las definiciones actuales coinciden en reconocer, como procesos básicos de la evaluación, la recogida de información y la emisión de un juicio valorativo. No obstante, existen discrepancias en la extensión del concepto y, por tanto, del proceso evaluativo en su totalidad, en lo que se refiere a la inclusión o no del juicio y de la toma de decisiones derivadas de la información y valoración que se realizan, así como de la ejecución de esas decisiones y sus resultados.

Sin dudas, la obtención sistemática de información o evidencias sobre el objeto de evaluación, y la elaboración y formulación de un juicio fundamentado sobre dicho objeto, constituyen procesos básicos, centrales de la evaluación, pero no agotan el acto evaluativo y por tanto no son suficientes para el análisis del mismo. Al igual que -si se permite una analogía de la evaluación con la investigación- la ciencia y la investigación científica no se agotan en la producción de nuevos conocimientos, pues implica la divulgación y aplicación de estos.

Una aproximación a partir del análisis de la evaluación como actividad constituye una vía pertinente para su conceptualización. Dicho análisis debe develar la estructura y funciones de la evaluación como objeto o sistema desarrollado y en su génesis y devenir. De modo tal que dicho análisis no suponga la descomposición del objeto en elementos constituyentes y con ello la “destrucción” del propio objeto, sino la búsqueda de una unidad elemental, simple, que encierre los aspectos esenciales de él y permita una representación más auténtica de su estructura y funciones en su conformación y manifestación.

52

La unidad de análisis recae en la acción, en este caso, en la actividad evaluativa. La acción supone la interrelación propositiva u orientada del sujeto y el objeto, mediada por los “instrumentos” o medios materiales e ideales, y en condiciones concretas, determinadas. La acción, por definición, no es estática; su forma de existencia es la de un proceso, que encierra un conjunto de operaciones que conforman dicha acción. En la interrelación, tanto el sujeto como el objeto se transforman en variadas direcciones.

La consideración de los aspectos anteriormente mencionados resulta significativa metodológicamente para el análisis de la evaluación. Cada componente debe verse en su interrelación y en su inserción en un sistema mayor, así como en su ubicación en condiciones sociohistóricas concretas. De esta manera, la evaluación y el acto evaluativo como unidad suponen operaciones o subprocesos que van desde el establecimiento de los objetivos o propósitos, la delimitación y caracterización del objeto de evaluación, la definición (selección, elaboración) y aplicación de los instrumentos para la recogida de información, el procesamiento y análisis de dicha información, su interpretación y expresión en un juicio evaluativo, la retroinformación y toma de decisiones derivadas de él, su aplicación y valoración de resultados. Para recomenzar en un ciclo ascendente, progresivo, que permite, en su dinámica, imprimir el auténti-

co significado de esta actividad. La evaluación supone, además, la propia valoración de ella.

Una importante característica de la evaluación del aprendizaje transformacional es la interrelación que se establece entre los sujetos de la acción: el evaluador y el evaluado. De hecho, el objeto sobre el que recae la evaluación es otra persona -individual o en grupo- que se erige como sujeto de la acción y coparticipa, en mayor o menor medida, en la evaluación. Aún más, para el caso de la evaluación del aprendizaje transformacional la pretensión debe ser que el evaluado esté en capacidad de devenir en su evaluador.

Obviamente la evaluación del aprendizaje transformacional constituye un proceso de comunicación interpersonal que cumple todas las características y presenta todas las complejidades de la comunicación humana, donde los papeles de evaluador y evaluado pueden alternarse, e incluso, darse simultáneamente. La comprensión de la evaluación del aprendizaje transformacional como comunicación es vital para entender por qué sus resultados no dependen solo de las características del “objeto” que se evalúa, sino, además, de las peculiaridades de quien(es) realiza(n) la evaluación y, de los vínculos que establezcan entre sí. Asimismo, de las características de los mediadores de esa relación y de las condiciones en que se da esta.

La distinción introducida por Scriven (1991) entre meta y funciones de la evaluación puede resultar útil para el estudio de la evaluación. Para dicho autor la meta es siempre la misma: juzgar el valor de algo; y definió la evaluación sobre esta base como “la determinación sistemática y objetiva del valor o mérito de algún objeto” (citado por Stufflebeam, 1997). En cambio, las funciones son muy variadas y están en relación con la utilización de los datos evaluativos.

Interesa subrayar la distinción entre metas y funciones. La identificación de una meta o propósito fundamental de la actividad evaluativa facilita establecer sus peculiaridades, y distinguirla de otras actividades que comparten muchos de sus procesos y fases, como puede ser la actividad de investigación, aspecto este que constituye uno de los temas de interés y debate dentro del campo de la evaluación.

Por otra parte, reconocer las diversas funciones de la evaluación permite estudiar sus distintos usos y concepciones; su evolución, desde una perspectiva histórica; su

práctica actual; sus desviaciones o “patologías”; y ayuda a trazar propuestas para su proyección.

El desempeño del docente

Existen varias definiciones del desempeño docente, pero podemos decir que el desempeño docente hace referencia a actuaciones observables de una persona que pueden ser: descritas, evaluables y que expresan su competencia.

Características del docente que favorece el aprendizaje transformacional: comprometido con la misión y comunicativo, creativo e innovación, aprendizaje, idealismo, pasión, actitud positiva, entrenamiento y educación, trato, humildad, confianza y los resultados.

El buen desempeño del docente ha sido un tema recurrente en el ámbito educativo, a sabiendas del importante papel que éste tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es conocido el trabajo de autores que han caracterizado los “buenos profesores” (Bain, 2004) y en la actualidad se conocen buenas prácticas a nivel internacional que están ligadas a las características del docente.

54

Para poder alcanzar un aprendizaje transformacional, no centrado exclusivamente en prácticas cognitivas, es necesario que el docente cuente con unas características que lo encaminan hacia el proceso de desarrollo de un aprendizaje que toma como eje central la experiencia. En este contexto, el aprendizaje transformacional nos da un marco para entrever el perfil de un docente.

El profesor juega un papel fundamental en el proceso formativo de los estudiantes. El primer eslabón para alcanzar el aprendizaje transformacional es el compromiso con la misión de una forma de desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y los procesos evaluativos que tengan como objetivo último el desarrollo integral del ser humano, comprometido con el fin de alcanzar una reflexión crítica basada en la experiencia, y la construcción de discursos racionales o resignificación de las experiencias de los educandos. En este sentido, es de vital importancia que el docente sintonice la reflexión con la práctica (Leal, 2019). Esto supone que el docente debe mantenerse en un proceso continuo de aprendizaje.

El docente debe ser reflexivo en tanto que debe guiar el proceso de evaluación crítica de las situaciones o problemáticas que se presentan en la vida de los estudiantes, propiciando que estos puedan dar un significado a su experiencia, o resignificarlas. Además, el docente debe ser apasionado en lo que hace, pues debe estar inmerso en el proceso de enseñanza aprendizaje, asumiendo de cierta manera un rol de provocador-pasionador (Leal, 2019) agregando estímulos que fomentan en los estudiantes un ejercicio reflexivo de carácter crítico.

El docente debe ser líder, pues según investigaciones sobre el liderazgo transformacional de los docentes en el ámbito universitario (Harvey et al., 2003; San y Goicoechea, 2013) los docentes con esta cualidad despertaban en los estudiantes satisfacción y confianza, generando mayor implicación en los procesos pedagógicos. Esta implicación de los estudiantes en un ambiente de confianza y respeto es propicia para los procesos de resignificación de las experiencias del estudiantado.

Para que todas estas cualidades surtan el efecto positivo en el contexto del aprendizaje transformacional en el espacio de trabajo con los estudiantes, se hace necesario que el docente tenga un buen trato con estos últimos, pero que además muestre una confianza en sí mismo y en las potencialidades de sus estudiantes, de modo que se desarrolle un espacio de reflexión crítica sobre las experiencias de los estudiantes, de los procesos de enseñanza como tal, y de la calidad de las actividades propuestas por los docentes.

De la mano de todo esto, es de suma importancia que el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se ven inmersos los actores educativos en su accionar sea mediado por procesos de evaluación que, como hemos mencionado, suponen la interrelación entre los sujetos de la acción: el evaluador y el evaluado. ¿Qué elementos debe tener presente el docente para poder evaluar de manera adecuada en el marco de desarrollo de un aprendizaje transformacional?

La evaluación del aprendizaje transformacional desde el rol del docente

En el aprendizaje transformacional la evaluación es concebida como un proceso interrelacionado que forma parte de un gran sistema evaluativo. Esta se circunscribe a un momento histórico específico que da razón y sentido a las experiencias de los actores del proceso educativo, y que son elementos esenciales para uno de los momentos finales del proceso evaluativo.

El rol del docente en el proceso de evaluación se encamina a un proceso que no se agota en un momento específico, sino que permea todo el proceso de enseñanza, pues al planificar los elementos a abordar en los diferentes intercambios con los estudiantes, debe delimitar y caracterizar el objeto de evaluación, con miras a un seguimiento adecuado de los elementos a evaluar.

El docente debe tener claro que no busca el análisis o registro del logro de un aprendizaje de contenidos conceptuales aislados de la experiencia y vivencias de los estudiantes, sino que el proceso evaluativo busca analizar el procedimiento por el cual se reflexionaron las diferentes situaciones o dificultades con miras a su análisis crítico y la posterior significación o resignificación de las experiencias. En este sentido, no se proponen los contenidos conceptuales como un punto de llegada, sino como un punto de partida para la experiencia, que posteriormente será evaluada.

Para el proceso es importante tener claridad del contenido mismo a evaluar que, como hemos dicho, se perfila hacia el análisis de experiencias, por lo que es necesario una correcta selección y/o elaboración de instrumentos que registren información significativa para dichos fines. Esta información ayudará a la interpretación de la reflexión realizada, y dará contenido al juicio por parte, primero de los estudiantes, y luego del docente, a modo de retroalimentación del proceso de aprendizaje, así como el proceso mismo de evaluación realizado por el estudiante.

Si no se tienen los instrumentos adecuados para un proceso de evaluación con las características peculiares del tipo de aprendizaje que se persigue, podría terminarse evaluando otros elementos, que no dejan de ser importantes, pero no los esenciales para lograr una reflexión de experiencias y posterior integración de nuevos valores, creencias y supuestos, que resultarán del proceso reflexivo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este momento es importante resaltar que el docente puede y recibirá retroalimentación del trabajo realizado desde su rol, razón por la que la humildad y confianza en sí deben ser los aliados para no solo hacer un ejercicio de escucha, sino lograr dar un sentido a las experiencias a partir de la práctica educativa. La retroalimentación es en este sentido un camino bidireccional, desde el estudiante hacia el docente, al momento de evaluar con las herramientas proporcionadas por el educador del proceso mismo de enseñanza en el que está inmerso, y del maestro hacia el estudiante, con

miras a animar la criticidad de la reflexión realizada por estos últimos.

El docente que estimula el aprendizaje transformacional en el aula ayuda a los participantes (estudiantes) a “aprender a desaprender”, es decir, a tener la mente abierta para considerar nuevas formas de pensar. Muchas veces la “realidad” de un estudiante es una barrera para incorporar nuevos aprendizajes, entonces el docente debe estimular su capacidad de reflexión, de cuestionamiento de ideas, de expresión de sus propias opiniones, pensamientos y sentimientos.

Para que ello ocurra, es imprescindible que impere en el aula un clima de confianza y de profundo respeto a los participantes. La estrella de la clase deja de ser el docente (el que sabe más, el que tiene el poder); el protagonismo de la educación pasa al alumno, quien asume la responsabilidad de su propio aprendizaje y, con ello, la posibilidad de lograr un cambio personal (Suárez, 2010).

Toma de información a través de los instrumentos:

El proceso de evaluación del aprendizaje transformacional debe valerse de una batería de instrumentos que variarán de acuerdo con la realidad contextual de los actores vinculados en el proceso de enseñanza aprendizaje, los cuales deben recabar información relevante sobre las vivencias y experiencias del proceso. Incluso la selección de instrumentos va más allá del proceso mismo de enseñanza aprendizaje, pues deben incluirse instrumentos que evalúan, revisan y retroalimentan el proceso mismo de evaluación.

El docente debe encarar un proceso evaluativo que no busca medir un conocimiento acumulado, sino una experiencia que ha propiciado una reflexión crítica, una introspección sobre las prácticas mismas del evaluado, e incluso de las prácticas mismas del evaluador. La evaluación del tipo de aprendizaje que abordamos busca dar cuenta de en qué medida los procesos de enseñanza aprendizaje han colaborado en el cambio de los “esquemas mentales”, tanto de los estudiantes como del docente. Este es efectivamente uno de los objetivos del conocimiento, y como tal uno de los elementos a ser considerados por la evaluación del mismo. Es por esto que resulta de capital importancia construir y/o seleccionar instrumentos que sean acordes al espíritu del proceso evaluativo del aprendizaje transformador, de modo que se produzca un proceso coherente y diáfano.

Los conocimientos resultan aquí de suma importancia en tanto estos se incorporan al sistema de creencias de los vinculados en el aprendizaje transformacional. En adición a los contenidos, se busca apreciar la reflexión sobre el proceso de aprendizaje desarrollado, ver cómo identifica, analiza y evalúa la persona toda la información, los contenidos, y se replantea la concepción, la visión del mundo que tienen los vinculados en el aprendizaje transformacional.

En este sentido, algunos de los instrumentos a tomar en cuenta pueden ser aquellos que permiten dar un seguimiento a todo el proceso, por lo que es imperante utilizar estrategias de diagnóstico e identificación de saberes previos sobre las temáticas a abordar. Estos deben asegurar un proceso meta-evaluativo. En esta línea deben tomarse en cuenta no solo el discurso racional sobre las experiencias del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino articular dichas experiencias por medio del lenguaje, los estados de ánimo y las emociones. Tomando en cuenta así la dimensión experiencial del aprendizaje transformacional.

58

Por ejemplo, cuestionarios iniciales a utilizar en las primeras sesiones de trabajo. Esto debe replicarse durante el desarrollo, con instrumentos de seguimiento para los procesos desarrollados en cada sesión de clase, y finalmente otros que recojan toda la experiencia vivida, a fin de ser analizada, interpretada y enriquecida. Para este proceso serán importantes las evidencias de lo acontecido, como grabaciones en audio de los encuentros, fotografía de las sesiones, videos de los encuentros, sumario de las sesiones, blogs de los estudiantes, productos de las actividades, entre otras evidencias que resultarán a partir de la especificidad del área del saber impartida, y el contexto donde se desarrollen los procesos de enseñanza.

El área de conocimiento y la realidad misma donde se realice el proceso de enseñanza-aprendizaje, que supone un contexto de los actores vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje, pautarán los elementos a considerar para la construcción y/o selección de los instrumentos a utilizar durante todo el desarrollo evaluativo, que acompaña el proceso mismo de desarrollo de las sesiones de interacción de clase.

La consideración de los aspectos anteriormente mencionados resulta significativa metodológicamente para el análisis de la evaluación. Cada componente debe verse en su interrelación y en su inserción en un sistema mayor, así como en su ubicación

en condiciones sociohistóricas concretas. De esta manera, la evaluación, y el acto evaluativo como unidad, suponen operaciones o subprocesos que incluyen el establecimiento de los objetivos o propósitos, la delimitación y caracterización del objeto de evaluación, la definición (selección, elaboración) y aplicación de los instrumentos para la recogida de información, el procesamiento y análisis de dicha información, su interpretación y expresión en un juicio evaluativo, la retroinformación y toma de decisiones derivadas de él, su aplicación y valoración de resultados. Para recomenzar en un ciclo ascendente y progresivo, que permite en su dinámica imprimir el auténtico significado de esta actividad, la evaluación supone, además, la propia valoración de ella.

Conclusiones

El aprendizaje transformacional es el proceso de enseñanza-aprendizaje profundo, constructivo y significativo que va más allá de la simple adquisición de conocimientos y apoya formas críticas en las que los estudiantes hacen conscientemente el significado de sus vidas. Es el tipo de aprendizaje que se traduce en un cambio fundamental en nuestra visión del mundo como consecuencia del cambio de la aceptación sin cuestionamiento o incuestionable de la información disponible, a experiencias de aprendizaje reflexivas y conscientes que producen una verdadera emancipación.

La concepción de evaluación de este tipo de aprendizaje está estrechamente ligada al desempeño docente, al rol que este asume en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El compromiso, habilidades y destrezas humanas y profesionales del docente serán los elementos que favorecerán el aprendizaje transformacional. Este debe asegurar llevar un proceso de evaluación que va desde el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, pasando por la evaluación de dicho proceso, y terminado en la evaluación del proceso mismo de evaluación.

La elección o construcción de instrumentos de evaluación del aprendizaje transformacional tomará como punto de partida la realidad contextual, recabando información relevante de vivencias y experiencias del proceso de enseñanza-aprendizaje, y de la evaluación misma, con miras a propiciar una reflexión crítica, que modifique o cambien los “esquemas mentales” de los vinculados en el proceso; docente y estudiantes.

Bibliografía

Bain, K. (2004), *What the best college teachers do*, Cambridge: Harvard University Press.

Cardona Ossa, G. (2006), “*Tendencias educativas para el siglo XXI. Educación virtual, online y @learning. Elementos para la discusión*”. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (15), a025.

Díez Baños, A. (2012), *Patrimonio artístico en la Biblioteca Histórica: El retrato del filósofo Baruch de Spinoza*, 16 de enero de 2012. Disponible en: <http://webs.ucm.es/BUCM/blogs/Foliocomplutense/4301.php#.XZIC19JKjIU>

Espejo Leupin, R.; González-Suárez, J.M. (2015), “*Aprendizaje transformativo y programas de investigación en el desarrollo docente universitario*”, *Revista de docencia Universitaria. REDU*, Vol. 13 (3), oct-dic 2015, pp. 309-330.

60

García Márquez, G. (1996), *Por un país al alcance de los niños*, Bogota, Villegas Editoriales.

Harvey, S., Royal, M. y Stout, D. (2003), “*Instructor’s Transformational Leadership: University Student Attitudes and Ratings*”, *Psychological Reports*, 92 (2), pp. 395-402.

Leal, J., (2017), “*Aprendizaje transformacional en la configuración de la Universidad del Siglo XXI*”, *Revista ciencias de la educación*, 1(30), pp. 195-202.

Mezirow, J. (2000), *Transformative Theory of Adult Learning*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Nogueira, G. (2016), “*Aprendizaje transformacional en una asignatura de Habilidades de Counselling que promueve la exploración personal: una aproximación cualitativa*”, *Memorias de las VI Jornadas de Jóvenes Investigadores de la Un de Alcalá, Alcalá de Henares*, 14 al 16 de diciembre de 2016.

Olalla, J. (2014), *Reflexiones sobre los enemigos del aprendizaje*, Newfield Network Chile, 20 de junio de 2014. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=EdB3sszfrh8>

Pimienta, J. (octubre, 2017), “*Modelo Educativo Capítulo Tamaulipas. Innovación de Política Pública*”, en L. G. Juárez-Hernández (Coordinador), Memorias del II Congreso Internacional de Evaluación del Desempeño (VALORA, 2017). Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México.

San, N., Goicoechea, J. (2013), “*Liderazgo transformacional, empoderamiento y aprendizaje: un estudio en Ciclos Formativos de Grado Superior*”, Revista de Educación, 362, pp. 594-622.

Scriven, M. (1991), *Evaluation the saurus*, California, Newbury Park.

Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1997), *Evaluación Sistemática: Guía teórica y práctica* (Segunda edición), Barcelona, Paidós Ibérica.

Suárez Guzmán, M.W. (2010), “*Aprendizaje Transformacional. El reto en la docencia de educación superior*”, Revistas Bolivarianas en Línea. vol.2, n.4 pp. 16-18.

Tobón, S., Pimienta, J., y García, J. A. (2015), *Secuencias didácticas y socioformación*, México, Pearson.

Tobón, S. (2017), “*Metodología de la evaluación socioformativa*”, en L. G. Juárez-Hernández (Coordinador), Memorias del II Congreso Internacional de Evaluación del Desempeño (VALORA, 2017). Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México.

Zabalza, M. A. (2017), “*Evaluación del aprendizaje y papel del mediador*”, en L. G. Juárez-Hernández (Coordinador), Memorias del II Congreso Internacional de Evaluación del Desempeño (VALORA, 2017). Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México.