

Capítulo 5

PEDAGOGIA DEL DIÁLOGO COMO ESTRATEGIA INNOVADORA PARA LA EDUCACIÓN PRESENCIAL Y A DISTANCIA

Marcela Gaete Vergara*

DELIMITACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

En mis años de experiencia como profesora de Filosofía en la Educación Secundaria y simultáneamente como docente y coordinadora de Práctica Profesional en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) he podido experimentar el excesivo acento racionalista académico en la formación de los profesores. Esto se refleja en el excesivo énfasis de los académicos universitarios por la entrega de información para la posterior reproducción que deben hacer los alumnos en extensos exámenes escritos u orales. Estas prácticas de aula son repetidas más tarde por los alumnos en sus Prácticas Profesionales y en su vida laboral. Si bien la reforma educacional impulsada por el Ministerio de Educación de Chile se ha llevado a cabo en los centros escolares de Educación Básica y Media, no se lograrán cambios significativos en la calidad de la Educación si no se produce un cambio profundo en la formación inicial docente (FID). Preocupado por esta problemática la UMCE ha intentado poner en marcha el plan FID que insiste en el cambio de la práctica docente de los académicos que

* Docente de la Facultad de Filosofía y Educación da Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile. Master en Epistemología, integrante del equipo del Proyecto OEA "Redes Telemáticas para la Formación del Profesorado en América Latina y el Caribe

imparten asignaturas de cualquier área en los currículum para la formación de maestros. Si bien el proyecto está en marcha desde el año 1998 su aplicación real está aún lejos de cumplir con el ideal propuesto. El presente artículo tiene como propósito dar a conocer el resultado de mi trabajo en estos últimos años referido al diseño de una propuesta para la preparación de los profesores del sistema escolar chileno. Dicha propuesta ha surgido del análisis e interpretación de mi actuación pedagógica y de las experiencias recogidas por los alumnos de Práctica Profesional a través de entrevistas, informes escritos, diarios de clases, etc. Y en los cursos de capacitación docente realizados con profesores en ejercicio en el sistema escolar

La propuesta ha surgido desde las prácticas pedagógicas, en un intento por extraer desde la realidad educativa los elementos problemáticos que requieren de análisis, reflexión y de algún cambio, para así, decidir cuál podría ser el mejor camino para la formación docente. Camino, que no es más que una propuesta factible de mejorar o cambiar, pero que ha dado sus frutos con alumnos de Enseñanza Media chilenos, con alumnos del programa de Formación Inicial Docente y en los cursos de capacitación de profesores.

Este artículo presenta, sucintamente las bases teóricas que sustentan una propuesta para la formación de profesores basada en la estrategia del diálogo. Estas formas distintas de proceder en el aula han sido implementadas en diversas modalidades en la UMCE y transferidas a los Liceos de Chile por alumnos de Práctica Profesional de la carrera de Pedagogía en Filosofía. En la modalidad a Distancia se presenta en este escrito el curso piloto realizado en el contexto del Proyecto OEA "Redes Telemáticas para la Formación del Profesorado en América Latina y el Caribe" durante el año 2000, que constituyó un esfuerzo por mantener los mismos principios pedagógicos que se estaban implementando en la modalidad presencial y llevarlos a la modalidad a distancia con uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC).

PRINCIPIOS ORIENTADORES

Enseñar a aprender

El propósito fundamental de esta propuesta es que los currículum de las carreras pedagógicas no se transformen en una “historiografía” de los pensamientos pedagógicos de distintas épocas o en la preparación de planificaciones de clases y técnicas de trabajo en el aula sino que sea significativa para el alumno. Significancia que sólo se logra a partir de los intereses, de las vivencias y de las concepciones de los propios estudiantes. En este punto, llegamos a un tema central ¿Cómo preparamos a los futuros docentes en la flexibilidad, el cambio, el compromiso y el saber conceptual? Es en el contexto de esta interrogante en el cual surge la necesidad de diseñar una propuesta que refleje con cierto grado de consistencia las estrategias para la formación inicial docente. La intención de este artículo no es abordar este tema a cabalidad ni menos aún responder definitivamente esta interrogante, sino entregar algunos lineamientos generales para la reflexión.

Cuando menciono como parte de la interrogante la afirmación implícita que debemos formar a los docentes en “la flexibilidad, el cambio, el compromiso y el saber conceptual” quiero decir que la pedagogía es una actividad inherente a los seres humanos que implica conducir a otro hacia sí mismo, hacia sus propias construcciones y creatividad, hacia la tolerancia con el otro y el sentido de lo auténtico. Nadie puede ser llamado pedagogo si sólo tiene conocimientos de lo que otros han pensado, escrito y reflexionado. Alguien en estas condiciones sólo puede ser un “Archivo de Información”, capaz de repetirla, elaborarla en incluso criticarla, pero no conducir, guiar, y orientar a otro. Para ser un pedagogo y conducir se requiere primeramente haber sido conducido, guiado y orientado. En consecuencia, estos principios llevados al aula universitaria en que se preparan a los docentes no pueden traducirse en un cronograma de teorías y sistemas conceptuales que los alumnos deban repetir, elaborar (comparar, relacionar, etc.) y criticar, sino que debe consistir en la búsqueda de interrogantes y respuestas que afecten existencial y cotidianamente al alumno, y de esta manera comprender en qué

consiste la actividad pedagógica – la pedagogía en cuanto tal – sin confundirla con la producción teórica y conceptual que han hecho pedagogos, filósofos de la educación y psicólogos, que en su conjunto forman la historia del pensamiento pedagógico sin acento existencial, sin sentido real en el aula y sin significado construido.

Estatuto Epistemológico de la pedagogía

De esto se desprende el tema de estatuto epistemológico de la pedagogía. Entiendo por estatuto epistemológico la delimitación del saber y del conocimiento propio de la pedagogía. ¿Cuál es el sector de la realidad propio de la pedagogía? ¿Es la pedagogía un simple cruce de saberes de todo orden como la sociología, la psicología, la estadística, la filosofía? ¿Cuál es el objeto de estudio de la pedagogía, los niños, los centros escolares, el sistema educacional? ¿Si fueran estos, entonces qué debería enseñar un profesor en el colegio? ¿Qué significa ser profesor de biología, filosofía o lengua? Este es un tema difícil de resolver pero de gran importancia al momento de plantear los planes y programas de estudio, sobre todo cuando se intenta sostener por algunos sectores el carácter científico de la pedagogía o de Ciencias de la Educación; o resaltar la pedagogía en tanto ciencia social, por lo cual sus métodos debería tomarlos prestados de la sociología. Cualquiera de estas posiciones implica que el saber pedagógico no es autónomo y que no tiene existencia por separado de las ciencias sociales o naturales. La posición que se sostendrá en este trabajo es que la pedagogía si tiene un sector propio y particular de estudio, dicho sector estaría constituido por la “realidad de aula y su entorno escolar” con todo lo que ello implica. Esto quiere decir que así como el médico debe atender las enfermedades de sus pacientes y no se horroriza por ellas, el maestro debe atender la cotidianeidad existencial propia de su aula y no horrorizarse por ella. ¿Y cuál es esa cotidianeidad existencial? Los problemas del día a día; alumnos desinteresados, que viven en un mundo que no entendemos. Y así como el médico para tratar las enfermedades de sus pacientes debe recurrir a la biológica, a la química a la farmacología. Los docentes deberán recurrir a la psicología, a la

sociología, a la filosofía o a la estadística. Esto significa que usa conocimientos y métodos de otras disciplinas para resolver los problemas propios de su profesión. Esto implica que la pedagogía no es la pariente pobre de otras ciencias o el cruce híbrido de áreas del saber. Ser profesor de biología, de filosofía o de matemáticas no es entonces, repetir teorías, conceptos o procedimientos biológicos, filosóficos o matemáticos sino “vivir la cotidianeidad del aula” a través de cada una de las disciplinas de la cual se es maestro. Este “a través” es vital, puesto que no significa que el docente deba tener una preparación precaria en su especialidad, muy por el contrario sólo aquel que tiene amplios conocimientos en su área es capaz de guiar a otro con sabiduría en el difícil arte de construir-aprender.

Por lo tanto, la imagen del maestro por excelencia es Sócrates. Profesor que intentaba ayudar a parir en los otros sus respuestas, a través del diálogo, de la reflexión y del constante “murmullo” de interrogantes, haciendo sentir a su interlocutor interesado existencialmente por las preguntas que antes le eran indiferentes. Esta misma tarea es la que hoy, al inicio de un nuevo siglo, debemos revivir en el aula. Pero, este revivir es en un sentido humilde, debemos permitir que los alumnos recreen en el aula las matemáticas, la química y la física sin intentar transformarlos en matemáticos, químicos o físicos. Entre un matemático y un alumno que aprende-recrea las matemáticas existen diferencias de grado, de profundidad y de complejidad. Debemos lograr en nuestros alumnos esta recreación, esta reconstrucción de las áreas del saber intentando involucrar el sentimiento de preocupación por temas que se resuelvan matemáticamente, filosóficamente, químicamente. Sólo así lograremos que los alumnos entiendan significativamente lo que los grandes pensadores han experimentado por sí mismos, durante toda su vida y que ha constituido el primer paso de su obra.

En la formación docente debemos desarrollar en los alumnos esta capacidad de reconstrucción, de recreación de su propia disciplina, sólo así encontrarán sentido y significado y podrán crear los ambientes de aprendizajes propicios no para la transmisión del conocimiento sino para su reconstrucción, creación y utilización real.

LA CONSTRUCCIÓN Y RECREACIÓN DEL CONOCIMIENTO

El enfoque pedagógico en que se basa esta propuesta y que es coherente con los principios acerca de la formación del profesorado que expuse anteriormente es el enfoque constructivista. En un sentido amplio ¿Quién podría decir que Sócrates no es un constructivista, o que la cada una de las disciplinas no es una construcción de respuestas a las grandes preguntas y problemáticas humanas? En este sentido lo que han hecho los pensadores, científicos, artistas y creadores es precisamente construir conocimientos. Estos conocimientos los han construido desde aquellos temas que han invadido existencialmente sus vidas, desde sus conocimientos respecto a otros sistemas conceptuales, teorías o disciplinas que en su conjunto han logrado relacionar dinámicamente en su estructura cognitiva, formando esquemas de conocimiento interrelacionados que posibilitan la producción de su "obra".

Si cualquiera de estos elementos faltara no se produciría el nuevo conocimiento. Por lo tanto, el profesor en el aula debe facilitar ambientes de aprendizaje en los cuales los alumnos, desde su nivel cualitativo en la aprehensión de las grandes problemáticas puedan construir (elaborar, recrear, innovar, etc.) su propio conocimiento de tal manera que éste:

- Tenga sentido: le afecte o preocupe;
- Sea significativo: pueda relacionarlo con conocimientos previos;
- Posibilite su trascendencia: que pueda tener valor fuera del aula.

Por lo tanto, tanto el sentido, el significado y la trascendencia deben estar presentes en todo momento de una clase, desde el instante mismo que el profesor diseña sus estrategias y selecciona los conocimientos (declarativos, procedimentales y actitudinales), hasta el último día de clases.

El papel fundamental del maestro no sólo es preguntar sino favorecer el hecho de que los alumnos se pregunten, indaguen e investiguen sobre los temas que a ellos les preocupan, descubriendo los sistemas conceptuales y su riqueza para argumentar o contra argumentar sus propias concepciones. Esto implica que los futuros

docentes utilicen los conocimientos para comprender mejor su propia realidad y la cotidianeidad del aula y de su entorno escolar. En este contexto, los profesores, tal como Sócrates, deben ayudar a sus alumnos a parir lo que les interesa, los temas que les afectan, sus concepciones de mundo y las grandes problemáticas humanas. Este parir no es más que la elaboración y la construcción personal de esquemas de conocimientos que permiten al alumno interpretar el mundo que lo rodea desde su autonomía posibilitando la crítica de aquello que le parece reprochable, en vías de una toma de decisiones consciente respecto a su proyecto de vida y de mundo. Tal proyecto de vida y de mundo no es meramente individual sino social, no es meramente conceptual sino afectivo, no es meramente pasivo sino activo. Por lo tanto, en la formación docente todos los elementos anteriormente señalados deben conjugarse. Nadie aprende solo sino con otro(s); nadie aprende sólo racionalmente sino afectivamente; nadie aprende para nada sino para hacer y ser alguien. En pocas palabras, existe un factor humanizante que no puede estar ausente en la preparación de los maestros.

Lo que debemos hacer en las aulas universitarias en que se preparan a los docentes es despejar el camino, despertar la capacidad de asombro, muchas veces dormida, luchar con la indiferencia producto de nuestro tiempo, para que el alumno al final de nuestro curso esté motivado a reflexionar, a preguntarse y a construir sus respuestas que le ayudarán a interpretar su mundo, el mundo escolar y a construir nuevos conocimientos.

UNA PROPUESTA ESTRATÉGICA PARA FORMACIÓN DOCENTE

La interrogante inmediata que surge es ¿Cómo llevar estos principios al aula universitaria y la capacitación docente? Esta pregunta a motivado el surgimiento de la propuesta de la pedagogía del diálogo como vía real que permita vivenciar en el aula los fundamentos pedagógicos antes expuestos.

La propuesta intenta ser un ejemplo de cómo el profesor universitario dedicado a la formación docente no sólo debe enseñar a

sus alumnos una serie de conceptos, y procedimientos para resolver tal o cual problema propio de su especialidad, sino que además, debe enseñar al alumno a utilizar consciente e intencionadamente dichos conocimientos. Para ello, como plantea María del Solar, el estudiante debe realizar una *serie de* operaciones cognitivas y afectivas para aprender, que le permiten planificar y organizar sus actividades de aprendizaje y organizar e integrar la información de manera efectiva, para la adquisición y utilización del conocimiento.

Es importante señalar que el docente debe diseñar situaciones de aprendizaje que posibiliten el aprendizaje estratégico, lo que implica que no debe simplemente aplicar técnicas o metodología de trabajo de manera intuitiva o porque parecen interesantes o porque otro colega la aplicó, sino que debe planificar sus clases, teniendo claro por qué y para qué está realizando tal o cual actividad, eligiendo y decidiendo con fundamentos pedagógicos coherentes las actividades y evaluaciones a aplicar a sus alumnos.

La propuesta que se presenta en este trabajo está basada en ciertos principios y criterios transversales que potencian la integración de los contenidos de aprendizaje conceptuales, actitudinales, procedimentales y condicionales. Esta propuesta promueve principalmente que el alumno tome decisiones conscientes y visualice sus propios procesos cognitivos y afectivos lo que facilita:

- La evaluación de los procesos de aprendizaje a través de la potenciación de zonas de desarrollo próximo;
- El aprendizaje significativo puesto que toma en cuenta los conocimientos y experiencias previas;
- La autonomía del alumno al tener que fijar sus propios objetivos y metas;
- La apropiación del conocimiento a través de la elaboración personal de los contenidos a aprender;
- La responsabilidad de asumir que cada uno es el artífice de su propio conocimiento;
- La retroalimentación y la transferencia del aprendizaje;
- El compromiso consigo mismo, con sus pares, y con el docente;
- El conocimiento de sí mismo y su proyección como maestro.

Todos los puntos antes señalados sólo son posibles de lograr a través del diálogo constante, la pregunta justa y la inquietud oportuna, procedimientos que transforman al docente en un mediador del conocimiento y no en un transmisor de él.

Esta estrategia que se ha denominado en este artículo “Pedagogía del Diálogo” se caracteriza porque al momento de su aplicación se realiza en 3 fases. La primera fase parte por descubrir los conocimientos, experiencias, creencias y sentimientos previos de los alumnos respecto del nuevo contenido (informacional, procedimental, actitudinal). Este descubrimiento no sólo lo realiza el profesor, sino también, es un autodescubrimiento del propio alumno, que a través de la verbalización, logra conceptualizar una serie de creencias, experiencias o ideas que posee de manera vaga, inconsciente o confusa permitiendo dar **sentido** al contenido en virtud de que éste no sea algo lejano sino que le afecta existencialmente y que se relaciona con otros conocimientos o experiencias.

Utilizo el término “sentido” como sentir, como aquello que afecta al alumno desde el sentimiento, desde la propia existencia, y que posibilita que los nuevos conocimientos sean significativos en el plano racional. Este dar sentido se manifiesta en los alumnos a través del asombrarse ante lo que piensan sus compañeros y ante otras perspectivas, se manifiesta también en dudar de lo que siempre han considerado cierto y verdadero, o bien al interesarse por algo que jamás habían pensado, o simplemente tomar consciencia de que ante una misma pregunta o problemática surgen múltiples perspectivas, siendo la propia una más.

Una vez que esta primera fase ha sido desarrollada los alumnos estarían en condiciones actitudinales de querer aprender lo nuevo relacionándolo con sus propias creencias, ideas o experiencias, estarían interesados en descubrir lo que otros plantearon de los temas discutidos en clases. Esta fase la denomino “Propuesta de alternativas” porque lo que el profesor debe plantear es un modelo confrontador a las conceptualizaciones previas de los alumnos. Un modelo que permita al estudiante comparar, relacionar, distinguir, y diferenciar de sus propias concepciones. No para que cambie conceptualmente sus ideas sino

para que pueda profundizarlas, argumentar racionalmente y criticar otras posiciones. No se niega la posibilidad que en este descubrimiento de modelos confrotadores al suyo, pueda asumir alguno de estos modelos, sobre todo, en temas donde la conceptualización no es clara, o bien, porque el modelo le parece interesante de asumir.

Se hace necesario, en este punto, hacer una aclaración respecto a la denominación de la fase “Propuestas de alternativas”. Alguna literatura denomina “concepción alternativa” a los conocimientos previos de los alumnos, pero no es el sentido que le he dado a esta fase en la propuesta didáctica. Lo que quiero expresar es que el profesor debe mostrar al docente en formación un abanico de teorías y planteamientos filosóficos, pedagógicos, psicológicos, etc. que el propio alumno deba analizar, criticar o adherir, es decir, el profesor debe proponer alternativas teóricas distintas a sus estudiantes, sin intentar adoctrinarlos. No adhiero a la teoría del reemplazo por la cual los alumnos deberían cambiar sus concepciones erradas por concepciones científicamente aceptadas o válidas.

Considero además, que la preparación de profesores no consiste en intentar un cambio conceptual de las concepciones previas conceptualmente erróneas de los alumnos a significados aceptados por la comunidad científica. Se trata de lograr que el aprendiz vivencie el sentido de la pedagogía, el deseo de saber, que trasciende al aula y que le permitirá estar a las puertas de la investigación y acción educativa. Investigación y acción que podrá desarrollar en el transcurso de su vida, no tan sólo como profesional de la pedagogía, sino como ser humano que adquiere una actitud ante sí mismo, los otros, el mundo.

Por lo tanto, esta segunda fase pretende que ellos elaboren los contenidos nuevos relacionándolos con sus conocimientos previos para profundizar, argumentar, conceptualizar sus creencias, experiencias e ideas, de tal manera, de que el nuevo conocimiento pueda ser **significativo** lo que sólo puede lograrse si dichos conocimientos han adquirido sentido para ellos. Sentido que comienza a descubrirse en los alumnos desde la primera fase de construcción y recreación del conocimiento. Esto no quiere decir, que cada fase sólo apunte a uno de

los elementos claves, sino que en cada una de ellas es un paso del proceso dador de sentido, significado y trascendencia. No se trata que en la primera fase los alumnos den sentido, en la segunda logren el significado de los contenidos y en la tercera la trascendencia. En cada una de ellas se preparan uno y todos los elementos claves, en un proceso recursivo de ir y venir. Por ejemplo, las actividades que un profesor realice para que el alumno comience a dar sentido al conocimiento puede que no haya dado frutos en un estudiante determinado y sólo logre dar dicho sentido en la fase de retroalimentación y transferencia. O bien, otro alumno que comenzó su proceso dador de sentido, lo pierda por las dificultades de relacionar significativamente los contenidos y pueda volver a retomarlo al final del proceso. Por ello, debemos diferenciar, por una parte, la intención manifiesta del profesor en cada una de las fases, y por otra, el proceso del alumno al aprender. Dicho proceso es distinto en cada alumno, depende de sus motivaciones y de sus dificultades extra aula. Por lo tanto, la propuesta pretende rescatar estas diferencias, siendo un modelo dinámico y no estático, sin jerarquías ni grados crecientes de progresión. En cada fase se pueden lograr los tres elementos claves, su propósito es que finalizado el proceso el alumno pueda haber vivenciado el placer de aprender.

La tercera fase denominada retroalimentación y transferencia consiste en un volver a examinar las preguntas y temas del comienzo del proceso para cotejar que es lo que el alumno piensa, siente y cree respecto a dichos temas una vez confrontado sus conocimientos previos con teorías que dan respuestas diversas. Este cotejar se basa en la capacidad del alumno para argumentar mejor sus ideas, analizar y criticar otras posiciones y defender posturas personales fundamentalmente y tener una actitud dialógica, de tolerancia, respeto e indagación de posiciones alternativas a la propia. Dichos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales no sólo deben manifestarse intra aula sino que deben posibilitar su aplicación fuera de la sala de clases, en otros contextos personales y sociales. Sólo así podríamos afirmar que el alumno ha hecho propio el conocimiento. En consecuencia sólo podemos afirmar que una alumna o un alumno ha

logrado la apropiación del conocimiento pedagógico si lo situamos en contextos distintos siendo capaz de transferir los conocimientos a nuevas situaciones de aprendizaje. Esta transferencia da al profesor una pista respecto a la **trascendencia** que podrían tener dichos contenidos en los alumnos. Trascendencia que el profesor no puede asegurar pero si posibilitar a través de las situaciones de aprendizaje que implemente en el aula.

Esta propuesta con sus tres fases se aplica al interior de cada una de las unidades de aprendizajes, cada vez que deseamos introducir un nuevo contenido programático, volviendo a la fase uno y desarrollando el proceso didáctico completo. El tiempo que el profesor deberá ocupar en cada una de las fases es variable, depende de las condiciones contextuales del curso en el que está trabajando.

Las características de esta propuesta didáctica fortalecen el aprendizaje estratégico de los alumnos, puesto que estos deben reflexionar él para qué de los contenidos (sentido, significado y trascendencia), deben fijarse además objetivos personales, deben tomar decisiones respecto de qué posturas pedagógicas criticar, defender o investigar. Deben además, analizar su proceso de aprendizaje en términos de lo que saben y lo que deberían saber para argumentar sus posiciones personales, analizando también lo que deberían hacer y cómo para lograr vivenciar la pedagogía desde el aula y su entorno escolar y tomando consciencia sobre sus posturas personales, la de sus pares y la de la comunidad de saberes, respetando la diversidad.

A continuación se presenta un cuadro esquemático:

Fase	Proceso cognitivo	Elemento clave	Intención del aprendizaje
Descubrimiento de Preconceptos	Conceptualizar , ideas, experiencias, sentimientos previos.	Sentido Significado Trascendencia	Aprender desde el Sentir, el creer y el Pensar.
Propuesta de Alternativas	Relacionar sus conceptualizaciones con el nuevo conocimiento.	Sentido Significado Trascendencia	Aprender lo nuevo Desde el propio ser y conocer personal

Retroalimentación y transferencia	Construir un Nuevo esquema de conocimiento personal capaz de trascender el aula	Sentido Significado Trascendencia	Aprender para la vida
-----------------------------------	--	---	-----------------------

PROCEDIMIENTOS. MODALIDAD PRESENCIAL

La intención que persigue cada una de las fases puede ser alcanzada con una serie de estrategias y actividades basadas en el diálogo, en el trabajo en equipo, en la exposición oral o escrita de los conceptos aludidos en clases. Los procedimientos, en tanto, son de carácter heurístico y apuntan al aprendizaje estratégico. Aprendizaje caracterizado por la reflexión consciente de los objetivos propuestos, la toma de decisiones, la claridad en el logro de metas personales, el análisis de las dificultades y aciertos, y el auto y coevaluación. Por lo tanto, los procedimientos reflejan estas características. A continuación detallaré el procedimiento general y luego algunas actividades específicas para desarrollar la primera fase del modelo.

- **Primera fase.** Dialogar con los alumnos sin que el profesor intervenga asignando juicios de valor a las opiniones de los estudiantes. La tarea del profesor es ayudar a que los alumnos clarifiquen sus opiniones, creencias, experiencias y conocimientos. Clarificación que no consiste, necesariamente, en una conceptualización, sino en reconocer que no se sabe y que aquello que se daba como claro y distinto no lo es tanto. Tarea que logra el profesor incentivando la duda, la capacidad de asombro, la reflexión, la búsqueda de nuevos conocimientos, la crítica y la posibilidad de encontrar un sentido al contenido informacional, procedimental y actitudinal. En otras palabras, que los alumnos sean capaces de atisbar el para qué y por qué de dicho contenido;
- **Segunda fase.** Mostrar diversas perspectivas filosóficas, pedagógicas, psicológicas, antropológicas, etc. que los alumnos puedan analizar, criticar y elegir, para ello deben tener en cuenta sus conocimientos previos reflexionando qué saben y qué quieren

saber, para fijarse metas “realistas”. Esta fase puede realizarse mediante dos procedimientos:

Formar grupos de trabajo, equipos de pertenencia o bien por afinidad temática. Cada grupo, con la orientación del profesor, debe elegir un tema, un autor, una problemática u otro que haya surgido de interés en la discusión de la fase anterior. Dicho tema deberá ser trabajado por los alumnos, ya sea, preparando una disertación, un debate, un trabajo escrito, o mediante alguna técnica de trabajo en el aula como: el estudio dirigido, la lectura socializada, la resolución de guías, etc. Cada una de estas técnicas debe utilizarse de tal modo que el alumno tenga la posibilidad de reflexionar sobre lo que sabe y aquello que le queda por saber.

Exposición mixta y dialogada del profesor al curso en la que muestre a los alumnos diversas perspectivas sobre el tema tratado, conectando su exposición permanentemente con la discusión de los alumnos, basándose en las conclusiones, dudas y críticas que obtuvieron en la fase anterior;

- **Tercera fase.** Intercambiar entre los alumnos y con el profesor las nuevas conclusiones, dudas, críticas, etc. fundamentando con las lecturas y trabajos realizados la perspectiva actual ante el tema. En esta fase de retroalimentación el profesor deberá plantear los mismos problemas, temas o preguntas que hizo al inicio del proceso para que sus alumnos se den cuenta si responden de la misma manera, si tienen o no las mismas dudas o críticas, si pueden fundamentar mejor su posición, defenderla y dar argumentos en contra de posiciones diferentes a la propia. Y finalmente, comprender qué relación tiene el tema con su vida o con la sociedad actual, por qué es importante tener una opinión al respecto y una actitud ante ella. Para ello, el profesor debe crear situaciones de aprendizaje que permitan al alumno hacer la transferencia del contenido, en vistas, del sentido, el significado y la trascendencia que puedan tener para él o ella.

Un aspecto importante de destacar es la fluidez que debe existir entre una fase y otra, incluso, en algún momento, dichas fases se pueden mezclar. No se trata de terminar la primera fase, olvidar la discusión y las conclusiones que se generaron y pasar a la segunda fase, transformándola en un “pasar materia” para finalmente, evaluar el producto. Evaluar, por ejemplo, si los alumnos cambiaron sus concepciones “erradas” por otras “correctas”. Interpretar la propuesta de esta forma significa no haber entendido su intencionalidad que es lograr la vivencia de lo propiamente pedagógico en la sala de clases, intentando que el contenido tenga sentido para estos futuros docentes, sea significativo y posibilite la trascendencia, en un contexto en que se valore el proceso y no los resultados observables.

Para valorar los procesos es necesario concebir la evaluación como una instancia permanente durante todas y cada una de las fases. No se trata de evaluar y calificar del proceso el producto obtenido por los alumnos, o evaluar mediante una nota el cambio conceptual. Puesto que, muchos de estos procesos ocurren tardíamente y no al interior del aula. Incluso se puede desarrollar la segunda fase de “propuesta de alternativas” a través de un trabajo que lleve a una calificación que refleje el proceso, para luego continuar con una retroalimentación que tienda hacia la transferencia de los contenidos.

La evaluación, al igual que las actividades, deben ser planificadas por el docente no en términos de conductas observables sino en términos de intenciones que apunten al aprendizaje estratégico, a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, además al sentido, al significado y la trascendencia. Esto, porque la planificación por objetivos observables se limita a la sala de clases y a lo que el profesor puede observar como cambio conductual en un momento determinado y en una situación específica. Un cambio de conducta basado en estímulos específicos recibidos no es garantía del aprendizaje. Un ejemplo claro de ello es la conducta del alumno referente a no fumar o beber dentro del centro escolar, o ante conductas violentas en el aula, las que están prohibidas y consideran sanciones debidamente reglamentadas que el alumno debe asumir en caso de infringir la prohibición. Pero, esos mismos jóvenes salen del centro

escolar y a pocos metros fuman, beben en la calle y resuelven sus conflictos violentamente. Ante esta realidad los educadores debemos preguntarnos ¿El alumno aprendió que no debía fumar o beber en exceso y que la mejor vía para resolver problemas no es la violencia? ¿Lo aprendió sólo para la sala de clases pero no para su vida? ¿La enseñanza de la escuela y de la universidad es para la escuela o para la vida? Estos temas “transversales” están implicados en la puesta en marcha de la propuesta y los contiene. Pero, cómo la propuesta puede contener dichos temas transversales es materia de otro artículo, aunque pueda desde ya vislumbrarse.

ACTIVIDADES

Cada una de las fases anteriormente señaladas puede ser desarrollada con una serie de actividades. En el presente trabajo se abordarán algunos ejemplos de procedimientos para cada una de las fases.

El procedimiento de cada una de las fases y de las actividades está basado en el diálogo, en la discusión y en el debate que fomenta el aprender de los otros y con los otros, en la discusión clarificadora y conceptual. Todo diálogo está basado en preguntas, por lo tanto, una primera actividad básica que propongo para desarrollar la primera fase de la propuesta didáctica es el “Plan de Diálogo”.

Plan de Diálogo.

Esta actividad es una adaptación de los planes de diálogo que propone Lipman en los manuales de Filosofía para Niños dirigidos a los maestros. Lipman 1992, propone que es posible desarrollar en el aula “buenas discusiones”, éstas se caracterizarían porque cada participante realizaría alguna contribución. Estas contribuciones “... se relacionan y se refuerzan unas a otras conforme cada participante aprende a partir de lo que los otros han dicho (y también aprende, por supuesto, de sus propias contribuciones) y conforme cada sucesiva contribución a la discusión refleja los incrementos sucesivos de comprensión que aquel

participante ha acumulado". (Lipman, 1992 p. 206). Este proceso de discusión debe ser generado por el profesor mediante la construcción de preguntas apropiadas, que en principio, apuntan a que los alumnos sean capaces de expresar sus opiniones, creencias, y experiencias, pero que no puede agotarse en una mera lluvia de ideas, sino que, el profesor debe permitir a los alumnos que profundicen en sus argumentos, siendo capaces de argüir fundamentos racionales a su posición.

Las primeras interrogantes deberían apuntar a sus experiencias, sentimientos, creencias, intereses, etc. tales como:

- ¿Qué es lo primero que te viene a la mente cuando escuchas la palabra "educación"?
- ¿Estas seguro que 'un buen alumno tiene que ser disciplinado'?
- ¿Qué piensas de 'las anotaciones negativas'?
- ¿Estarías de acuerdo con tu compañero que afirma que 'se debe tener distancia con los estudiantes puesto que sino se aprovechan'?
- Cuéntanos tu experiencia acerca 'del momento que más recuerdas de tu vida escolar'
- ¿Has sentido alguna vez la sensación de 'no saber realmente por qué estas estudiando pedagogía'?
- ¿Alguna vez te has preguntado 'podré ser un buen profesor'? Cuéntanos en qué momento.
- ¿Te interesaría que habláramos de 'cultura castigadora de la escuela ¿Por qué? etc.

Estas preguntas en conjunto con las anteriores ayudarán a que los alumnos clarifiquen y conceptualicen sus ideas, formulen sus dudas, cultiven su capacidad de asombro, comprendan la diversidad de posiciones ante un tema, intenten argumentar racionalmente, encuentren un sentido al contenido, etc. Si el profesor desea dirigir la conversación con todo el curso a la vez es importante la cantidad de alumnos en el aula, que no debería sobrepasar los 30 estudiantes. De lo contrario, es necesario que previo al diálogo general se desarrollen pequeñas discusiones por grupos, permitiendo, de esta manera que todos los alumnos expresen sus ideas y participen.

Para elaborar un plan de diálogo el profesor debe:

- Seleccionar la Unidad pragmática que va a desarrollar;
- Tener en cuenta las características del curso: pasivo, conversador, cuestionador, indiferente, etc.;
- Pensar con profundidad el tema a tratar transformando sus reflexiones en interrogantes. Si es necesario apoyarse en lecturas diversas para analizar distintas aristas del problema;
- Generar la máxima cantidad de preguntas posibles del tipo anteriormente señalado;
- Ordenar las preguntas desde las que se refieren a las creencias, experiencias, e ideas previas de los alumnos a las preguntas conceptuales, que avanzado el diálogo se deberían mezclar;
- Secuenciar las preguntas, de tal manera que se infiera un tema de otro, formando un diálogo y no un interrogatorio.

Para aplicar un plan de diálogo el profesor debe

- Disponer los asientos de la sala en círculo para evitar la posición frontal de los alumnos hacia el profesor lo que dificulta el diálogo;
- Plantear las preguntas sin dar las posibles respuestas, ni opiniones personales;
- Generar la discusión, posibilitando que todos los alumnos participen sin permitir que sólo algunos tomen la palabra;
- No permitir la polarización de las posiciones;
- Guiarse por el plan de diálogo – que lleva preparado – pero no de manera rígida, de tal modo, que las preguntas le sirvan de apoyo cuando se agote la discusión o le sirvan para generar nuevas interrogantes;
- Aprovechar los planteamientos del momento, cambiando el orden de las preguntas, suprimiendo preguntas o generando nuevas interrogantes;
- No dar por terminado el plan de diálogo si los alumnos no llegan a conceptualizar sus posiciones claramente, o a definir claramente las posiciones en juego o el problema y sus dudas.

Dicho plan no sólo puede formularse a partir de preguntas realizadas por el profesor, sino también, de preguntas generadas por los propios alumnos. El procedimiento a seguir sería el siguiente:

- Formar grupos de discusión de un tema a partir de un cuento, una película, un dilema, fotolenguaje u otro recurso didáctico;
- A partir de la discusión, los alumnos deberán escribir preguntas que deseen que otros compañeros respondan;
- El grupo de pertenencia deberá atisbar una posible respuesta a dichas interrogantes;
- El profesor debe ir realizando nuevas preguntas, a partir de las interrogantes planteadas por los grupos. Preguntas lógicas, éticas o metafísicas;
- El profesor debe fomentar el diálogo, la discusión y /o el debate, que clarifique las posiciones existentes en el curso o las dudas más recurrentes. Para ello, debe participar con cada grupo algunos minutos, en los cuales deberá abrir la discusión;
- Dirigir un plenario general en el que se discutan las preguntas, dudas y reflexiones de cada uno de los grupos y que los demás integrantes del curso intentarán responder.

Es importante que el plan de diálogo (en cualquiera de las dos modalidades presentadas) no se transforme en un interrogatorio ni en que el estudiante adivine las respuestas “correctas”, sino que sea una instancia de clarificación de sus conceptos y dudas. Para ello, el profesor debe preparar y manejar la técnica de la discusión.

A continuación presento un ejemplo de plan de diálogo aplicado a alumnos de pedagogía en Filosofía en la asignatura de Didáctica de la Especialidad como inicio de la primera fase:

Plan de Diálogo

- ¿Te acuerdas de tus clases de filosofía en el colegio? ¿Qué te gustaba y qué no?
- ¿Para qué enseñar filosofía en Educación Media?
- Estarán preparados los adolescentes chilenos para “comprender” la filosofía?

- Ustedes creen que la filosofía ayuda a la formación humana? De ser así, ¿Qué entendemos por formación?
- ¿Creen ustedes que más formar la filosofía podría ser un instrumento de adoctrinamiento si se realiza a personas que aún no tienen un criterio formado?
- ¿Qué temas, conceptos o ideas creen que son lo más apropiados para tratar en la Educación Media?
- Al respecto están de acuerdo con enseñar historia de la Filosofía;
- De lo contrario ¿Si enseñar filosofía no es enseñar Historia de la Filosofía qué es?
- ¿Qué opinan de eliminar la Historia de la Filosofía del plan de estudio?
- Si enseñar filosofía fuera lograr que el alumno desarrollara su capacidad de análisis crítico y reflexión, entonces ¿podrá lograrse lo mismo desde otras asignaturas?
- ¿Estás de acuerdo que en filosofía se traten temas de interés de los alumnos como la interpretación de los sueños, sexualidad, parapsicología, vida extraterrestre? ¿Acaso no se trivializa el ramo al tratar estos contenidos?
- ¿Si enseñar filosofía fuera enseñar a pensar ¿Qué implica pensar filosóficamente
- ¿Qué es pensar?
- ¿Estamos preparados para enseñar a pensar?
- ¿Preguntar es una forma de pensar?
- ¿En qué se diferencia una pregunta filosófica de otra que no lo es?
- ¿Acaso enseñar a pensar y a preguntar no implica complicarle demasiado la vida a los estudiantes?
- ¿Qué debería enseñarse en el colegio en filosofía? ¿Qué querías enseñar tú y por qué?
- ¿Qué implica aprender filosofía?
- ¿Cómo podrías saber si un alumno ha aprendido filosofía?
- ¿Qué es filosofía y qué implica enseñarla?
- ¿Por qué y para qué quieres ser profesor de filosofía?

Un plan de diálogo como este implica el desarrollo de varias sesiones de clase. Es recomendable que al término de cada sesión cada alumno tome nota de las interrogantes planteadas, las conclusiones a la que llegó o las dudas que aún persisten. Este plan de diálogo con las modificaciones pertinentes se ha realizado con alumnos de otras carreras, en todas ellas se ha logrado que el alumno se plantea desde su ser y sentir personal su disciplina en el contexto de aula, lo que constituye un primer paso importante para todo su autodescubrimiento personal del rol que el se fijará como docente de tal o cual asignatura. Se logra además comenzar a trabajar en el “a través” del que se hablaba en apartados anteriores y en el compromiso con los nuevos conocimientos.

Lectura Estrategica

Para la segunda y tercera fase se sugiere el diálogo con los textos de estudio, que implica autopreguntarse una serie de interrogantes, plantearse metas grupales e individuales y elegir su propio planteamiento pedagógico. Para este trabajo los alumnos se reúnen de acuerdo a la afinidad que ha generado la primera fase acerca del rol de la disciplina de la cual serán maestros en Enseñanza media. Teniendo esto en consideración escogen la bibliografía de trabajo y los temas a tratar. Temas tales como:

- ¿Cuál es el rol de la asignatura en la Educación Media?
- ¿Cómo debería enseñarse la asignatura?
- ¿Se deberían establecer diferencias entre la disciplina y la enseñanza de la disciplina?
- ¿Cuáles son los contenidos más pertinentes de abordar?
- ¿Cuál debería ser el rol de los maestros en la Educación Media?
- ¿Cómo debería abordarse la preparación de los maestros en cada una de las disciplinas?

Una vez que los trabajos han sido confeccionados deben ser sometidos a discusión en el curso. Como resultado de este debate los alumnos completan, corrigen, cambian, y/o mejoran los trabajos para su evaluación final, la cual considera la autoevaluación y la

coevaluación de los aspectos escritos y orales. Esta autoevaluación considera aspectos tales como: cuánto aprendí, cuánto me falta por aprender, que fue lo más difícil, qué errores se detectaron individual o grupalmente, qué estrategias se utilizaron para confeccionar el trabajo, etc. Generalmente, estos trabajos se transforman en una “publicación” del curso. Para lo cual son escritos en un formato estándar, anillados y puestos en la biblioteca como texto de consulta para las generaciones siguientes.

Una pauta más estructurada que se suele utilizar en estas fases es la siguiente:

Aclaraciones previas

Para realizar este trabajo tienen 2 meses, durante este tiempo se harán entrevistas de avance en algunas clases de acuerdo a calendario adjunto. Una vez corregido, tendrán 1 mes para hacer todos los ajustes y correcciones pertinentes para mejorar el trabajo. Sólo esta última entrega llevará nota con carácter de 40%. Finalizado este proceso, confeccionaremos entre todos un libro con los trabajos corregidos que quedará en biblioteca como texto para los próximos cursos.

Instrucciones

Lee atentamente el texto con tu grupo, luego pregunta a tu profesor todas tus dudas. Para ello anota en tu cuaderno todas las preguntas que surjan el grupo. Finalmente deberás realizar las siguientes actividades:

Acerca del texto

- Cambia la estructura general del texto de acuerdo a tus intereses (orden de los temas);
- Agrega nuevas ideas;
- Incorpora ejemplos;
- Mejora el estilo del lenguaje haciéndolo más sencillo;
- Añade un glosario de términos;

- Incorpora elementos al texto (subrayados, cursiva, negritas, espacios, etc.);
- Incorpora gráfica al texto (cuadros sinópticos, esquemas explicativos, dibujos pertinentes, circep, etc.);
- Realiza una síntesis al final de cada tema;
- Agrega preguntas que hayan quedado como dudas o que sirvan al lector para aclarar la lectura, al final de cada capítulo.

Acerca de la entrega del trabajo

- Introducción. Realicen una introducción al trabajo en la cual redacten sus reflexiones acerca de la importancia de este tema, la relación del tema con tu vida y/o con la sociedad actual. Explica qué meta (para qué, con qué objetivo) realizaron los cambios que se piden al texto;
- Forma. Puedes utilizar la forma que deseen para la presentación (Tipo de papel, letra, etc.). Sólo asegúrense de incluir todos los puntos del ítem 1 y de incluir un índice y bibliografía de referencia.

Anexos (sólo de conocimiento del profesor)

Redacten al finalizar el trabajo las dificultades que tuvieron que enfrentar para realizar el trabajo y las soluciones escogidas. Para ello, antes de comenzar escribe todo lo que saben y no saben hacer respecto a los siguientes procedimientos. Glosar, resumir, esquematizar, obtener ideas principales, sintetizar, fijarse metas para realizar el trabajo, uso de los subrayados, cursivas, negritas, etc. Escribe, además, en un cuaderno de registro (bitácora) todo lo que tuvieron que hacer para llegar a confeccionar el trabajo.

Procedimiento. Modalidad a Distancia

"La preparación y capacitación docente presenta nuevos desafíos a la luz de las nuevas tecnologías y de la globalización. En este contexto ciertas interrogantes que podrían parecer fáciles de responder se vuelven de difícil solución: entre, ellas ¿Cuál es la intención de hacer capacitación docente? ¿Cómo podemos motivar a los profesores a

mejorar su práctica docente a través del uso de la tecnología? ¿Será tan efectivo un curso a distancia como uno presencial para producir cambios pedagógicos? ¿Cómo lograr que los maestros vivencien el aprendizaje para que luego sean capaces de proyectarlo a sus aulas y no simplemente se termine en una mera transmisión de información?."1

Estas y otras muchas interrogantes surgieron en el interior del equipo del "Proyecto redes Telemáticas para la formación de educadores e implementación de cambios en las escuelas de los países de América Latina y el Caribe" en el marco de OEA. El desafío consistió en llevar a la práctica a través del uso de las NTIC en el marco teórico expuesto más arriba. A continuación detallaré las estrategias pedagógicas implementadas, dejando fuera aspectos propios de la plataforma informática o tecnológica.²

El Curso-Taller de carácter piloto se denominó "Propuesta para Desarrollar Estrategias de Educación Ambiental" estaba dirigido a docentes de enseñanza Básica, Media y Superior de cualquier especialidad de Chile, Brasil y Argentina. El curso pretendía, desde la perspectiva pedagógica, ayudar a los profesores a fundamentar teóricamente estrategias metodológicas para su aplicación al aula y producir un diálogo respecto al valor de la educación ambiental en las diversas localidades a las que ellos pertenecían. El desafío era intentar que los profesores participaran en una experiencia de diálogo, reflexión y colaboración. Por ello se optó primeramente, por inscribir a profesores de cada establecimiento educacional por equipos o grupos interdisciplinarios. Como es sabido es muy difícil la implementación de cambios en las escuelas aisladamente, además los docentes podrían participar en una experiencia de trabajo colaborativo, a través de una modalidad a distancia con uso de la tecnología. La siguiente decisión fue el diseño pedagógico del curso tomando en consideración las tres fases. A continuación expondré un breve resumen, por fases, de los procedimientos realizados.

¹ Informe Proyecto OEA 2000 en prensa

² Revisar en detalle el mismo informe al que hago referencia en la nota 1.

Descubrimiento de Preconceptos

El primer taller se denominó "*Descubriendo mi modo de aprender*" y la descripción que se entregaba a los profesores era la siguiente: "Este primer taller consiste en generar a través de una herramienta pedagógica, como el cuestionario, instancias de reflexión en torno a las actitudes, creencias, experiencias, valores y conocimientos que poseen los docentes al momento de iniciar este curso. Las instrucciones dadas a los docentes, a manera de ejemplificación, fueron las siguientes:

- Contesta individualmente el cuestionario y envíalo.
- Coteja tu respuesta con el resto de tus compañeros y analiza las diferencias y semejanzas encontradas.
- Escuchen las opiniones de todos e intenten consensuar una respuesta.
- Escriban sus conclusiones y envíelas vía attach.
- Para acceder al taller número dos necesariamente deberán digitar sus respuestas.

Propuesta de alternativas.

Esta fase estuvo cubierta por los talleres 2 y 3. Cada uno de ellos pretendía entregar conocimientos teóricos y experiencias prácticas respecto al tema. El taller número dos se denominó "*Bases de la fundamentación teórica de la Propuesta*". La descripción que se entregó a los profesores del curso fueron las siguientes: "En este taller se ponen a disposición del docente una serie de documentos originales y bibliográficos para su lectura y análisis. El grado de interactividad de estas lecturas guiadas estará implementada a través del forum y correo electrónico". Las lecturas no sólo se referían a aspectos de educación ambiental, sino a estrategias metodológicas. Constructivismo, trabajo colaborativo, etc. Se les solicitaba a los profesores que reflexionaran en grupo estas lecturas y visualizaran cómo podría implementarse en su Institución algunas de estas temáticas. Además, de mantener un fluido contacto con los tutores y compañeros de otras latitudes a través las posibilidades que brinda la tecnología.

El tercer taller por su parte, pretendía entregar una vivencia concreta, para que no fuera un curso en que se entregan información sino experiencias. Para ello, se grabó y se llevó a pequeños clip de video, una experiencia de educación ambiental realizada en un colegio de Chile por uno de los integrantes del grupo. Luego, debían reflexionar sobre la pertinencia concreta de la propuesta, de la posibilidad real de implementación, críticas o sugerencias respecto a la misma. Este taller fue muy valorado por los docentes del curso.

Retroalimentación y transferencia.

Por último, se solicitó a los profesores un proyecto de transferencia al aula, original y creativo, en que pusieran en marcha los conocimientos aportados por el curso y otros temas relacionados en los que el curso les pudo haber hecho pensar. La idea era comprometer a los docentes en actividades concretas de innovación, en las que pudieran desplegar sus propios problemas, intenciones, e intereses respecto al tema en una situación de aprendizaje real. La experiencia piloto fue muy enriquecedora, si bien aún falta mucho para mejorarla, es un primer paso para capacitar docentes con el uso de las NTIC sin tener que transar con principios pedagógicos básicos en la formación del profesorado.

EVALUACIÓN

Este tipo de procedimientos, tanto en su modalidad presencial como a distancia con uso de las NTIC, permite que los profesores adquieran un sentido de lo que están aprendiendo, en tanto se comprometen e intercambian experiencias y opiniones. Esto produce en los docentes un sentimiento de responsabilidad y compromiso. El profesorado percibe que lo que está haciendo es significativo para su actividad pedagógica y toman consciencia del aporte que ellos pueden hacer a sus alumnos, en la medida que recrean y reconstruyen el conocimiento.

En la formación inicial docente de carácter presencial, este tipo de modalidad permite adquirir el “sentido” de lo que se está

aprendiendo, en tanto los estudiantes se comprometen e intercambian experiencias y opiniones. Esto produce en ellos un sentimiento de responsabilidad y compromiso, sienten que lo que están haciendo es importante y que hacen un aporte a la asignatura, recrean y reconstruyen el conocimiento lo que permite que los nuevos contenidos sean significativos.

Lo anterior potencia ciertas condiciones actitudinales de querer aprender lo nuevo relacionándolo con sus propias creencias, ideas o experiencias, permitiendo a los estudiantes comparar, relacionar, distinguir, elaborar, organizar, investigar, y reconstruir otras concepciones a partir de sus propios intereses, facilitando la profundización de los contenidos declarativos, la argumentación racional y la crítica fundamentada.

Por lo tanto, la actividad realizada para la fase de Propuesta de Alternativas se une con la de Retroalimentación y Transferencia sirviendo como pauta de evaluación logrando que alumnos elaboraran los contenidos nuevos relacionándolos con sus conocimientos previos para profundizar, argumentar y conceptualizar sus creencias, experiencias e ideas. De esta manera, el nuevo conocimiento se vuelve significativo sólo en la medida que dichos conocimientos habían adquirido sentido para ellos. Cada una de las actividades que se les solicita constituye un paso del proceso dador de sentido, significado y trascendencia.

La retroalimentación se gesta en la medida que los alumnos toman consciencia de lo que saben y de lo que les falta por saber. En este proceso son indispensables las sesiones de clase o tutorías virtuales en que los estudiantes comentan con el profesor sus informes de avance, sus dificultades y sus dudas. Finalmente, la trascendencia de los contenidos se realiza a través del aporte concreto (el texto anillado que queda en la biblioteca).

EVALUAR PROCESOS: UNA TAREA COMPARTIDA

El concepto de evaluar procesos está muy de moda y muchas veces se entiende mal. Evaluar procesos no significa tener que poner una calificación 1 vez al mes. Una institución puede velar a través de un

calendario las fechas que cada profesor califique o norme la cantidad de notas por asignatura, pero esto no asegura que el profesor esté evaluando procesos. Puede ocurrir que los maestros evalúen tantos productos como notas exigidas. El curriculum tecnológico y conductista *"entiende el proceso como componentes suficientemente pequeños de un conocimiento mayor. Conocimientos expresados en objetivos operacionales y engarzados cuidadosamente de tal modo que cada componente fuera efectivamente un escalón necesario para el paso siguiente, casi como en el proceso de ensamblaje industrial"* (Nilo, 1999, p.5) Pero la mente humana no aprende de esta manera, no aprende de manera lineal, peldaño a peldaño, sino que aprende de forma paralela distribuida, es decir, a veces sólo es suficiente entender una sola cosa para comprender la totalidad.

"Los enfoques cognitivos actuales (Piaget, Vigotsky, Bruner) se refieren más bien al proceso es términos de qué es lo que ocurre cuando se produce un aprendizaje. Primero, el aprendizaje no existe en el vacío: siempre la persona lo vinculará con sus experiencias previas, si no encuentra un enganche allí, el aprendizaje no se producirá o será de muy corta duración. Segundo, el aprendizaje no se acaba, siempre hay un paso más allá (nuevas conexiones con la experiencia, nuevos desarrollos y problemas del conocimiento mismo). La "apropiación" del conocimiento, la "significatividad" del conocimiento ocurren en esta fluidez del proceso individual de aprender" (Nilo, 1999. p. 6)

En este sentido la propuesta evaluativa inserta en la Pedagogía del Diálogo es ideal para evaluar los avances individuales y grupales de los estudiantes, básicamente desde los análisis que ellos mismos han realizado a través de la toma de consciencia de sus propios aprendizajes (conocimiento estratégico) guiados por la corrección oportuna del profesor y por la potenciación de las zonas de desarrollo próximo de los estudiantes. Esto se traduce en el diseño de criterios compartidos entre alumnos y docentes de pautas de autoevaluación y coevaluación o de la

utilización de procedimientos como el portafolio o el diario de reflexiones personales.

Lo anterior no elimina la necesidad de evaluar los productos y las exigencias pertinentes para resguardar la calidad y la preparación de los futuros docentes. Pero no es lo único y fundamental. En la vida los procesos o trayectorias son las que cuentan. Aristóteles lo dijo: una golondrina no hace verano.

En el presente trabajo no se describen las pautas de autoevaluación y coevaluación aplicadas en el análisis de los conocimientos adquiridos por los estudiantes, puesto que lo importante es la experiencia de que cada docente universitario genere en conjunto con sus alumnos los criterios respectivos. Lo fundamental aquí no es la “validez y confiabilidad” que puedan tener estas pautas sino el hecho de generarlas participativamente, lo que implica pensar la evaluación desde una perspectiva dinámica, reflexiva, de aprendizaje y de integración de los contenidos de todos los órdenes. Otra perspectiva sería la preocupación por la calificación, por la falta de “objetividad” en este tipo de instrumentos, por la imposibilidad de calificar todo y a todos.

Los docentes universitarios debemos liberarnos de la esclavitud de la calificación, de la prisión y la obsesión por la nota, sólo allí estaremos dando nuestros primeros pasos en la difícil tarea de evaluar para aprender conceptos, actitudes, procedimientos y estrategias de aprendizaje

ROL DEL MAESTRO DE MAESTROS

La aplicación de esta propuesta basada en la Pedagogía del diálogo y materializada en las actividades que se señalaron en un apartado anterior requieren de un profesor con capacidad para improvisar, para transformar la información en preguntas y para evitar las disputas entre los interlocutores. Competencias como éstas sólo se logran a partir de la práctica, de la actuación de un profesor de profesores que permanentemente esté preguntando más que respondiendo, que sea tolerante ante las opiniones de los alumnos, que

esté dispuesto a escucharlos y aprender de ellos. Aprendizaje que no sólo sea en el discurso, sino que le permita encauzar su acción pedagógica. Puesto que, de los planes de diálogo surge el interés y las concepciones que manejan los alumnos (que será distinta en cada curso) y que el profesor deberá tomar en cuenta para diseñar la segunda fase de propuesta de alternativas.

Por otra parte la actitud de los estudiantes ante la aplicación de una propuesta como esta suele ser desconcertante. La primera reacción de los alumnos ante las preguntas era decir – profesora, no sé la respuesta. De esta actitud se infieren varias conclusiones referidas a la percepción que tiene el alumno ante alguna pregunta de sus profesores:

- Primero, que existe una única respuesta correcta para cada una de las preguntas;
- Segundo, que la pregunta del profesor respecto a su opinión es retórica, puesto que en el fondo no está pidiendo su opinión sino una respuesta correcta;
- Tercero, que él o ella debería saber dicha respuesta;
- Cuarto que no desea hablar porque puede equivocarse;
- Quinto, que no debe equivocarse;
- Sexto, que lo mejor es no decir nada.

Una segunda dificultad que manifiestan los alumnos, una vez superada el problema de no hablar, es la poca capacidad de escuchar, todos quieren hablar a la vez, no se respetaban y muchas veces se producían disputas entre 2 o más estudiantes. Otras veces terminaban enojados, o no reconocían que la opinión de otro compañero podía ser interesante, e incluso, podía provocar en él un cambio de enfoque en sus perspectivas o enriquecerlas.

Ambas dificultades muestran la escasa oportunidad que los profesores universitarios dan a sus alumnos de emitir juicios personales y de conectar dichos juicios con su experiencia y conocimientos previos. Además, nuestra educación es existista y castigadora, no hemos enseñado a nuestros alumnos a construir a través del error, no hemos creado crear ambientes de aprendizaje en los cuales puedan aprender de lo que no saben, sin considerar al error como “un pecado capital”.

Sin embargo, todas estas dificultades se van resolviendo poco a poco, en la medida que se conversa con los alumnos y que estos encuentran sentido y significado a los contenidos de aprendizaje. Para ello, el profesor debe conversar con sus alumnos para qué y el por qué de la discusión, analizando con los propios estudiantes qué significa dialogar y discutir, y qué significa hacer pedagogía.

A medida que los alumnos van comprendiendo la actividad, ésta se hace más fluida e interesante para los alumnos y para el profesor. Incluso muchas veces continúan dialogando después de clase, o llevan estas interrogantes al círculo de amigos, familiares y otros profesores. Lo que permite afirmar que esta actividad fomenta el sentido, el significado y la trascendencia del contenido, logrando vivenciar la pedagogía en el aula a través de la guía, la orientación y la mediación oportuna del profesor lo que les permite transferirlo luego a sus propias aulas.

Como conclusión, transcribiré algunas frases del diario pedagógico de una profesora en Práctica Profesional que transfirió al aula esta propuesta:

"(...) Mis alumnos no se respetan (...), no se escuchan, se gritan (...) ni siquiera escuchan al profesor(...)"

"Yasna nunca habla, pero ahora encaró a su compañero e hizo que éste le pidiera disculpas o por lo menos una explicación (...) ojalá todo salga bien (...)"

2 meses después

"(...) ellos (los alumnos) sintieron que la filosofía trata de problemas bastante más cercanos de lo que ellos se imaginaban: todos participaron, algunos más que otros (...)"

"(...) increíble, ahora hablan y se escuchan, levantan la mano... son un poco inquietos, pero son adolescentes (...)"

Finalmente, debo afirmar que el reto en la educación a distancia es enorme puesto que aún no estamos preparados para enfrentar temas como la evaluación, la tutorización, el diálogo de aprendizaje. Intentos como estos son los primeros en un largo camino que aún tenemos que recorrer y que ofrecen muchas resistencias.

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

- Del Solar, María. (1999): *Creatividad en Educación*. Universidad de Concepción. Chile
- Lipman M (1992) *La Filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre. Madrid
- Nilo S. (1999) *La evaluación en el Liceo Chileno*. Documento de trabajo no publicado

BIBLIOGRAFÍA AMPLIADA

- Ahumada P, Martínez I, (1997): "Algunas recomendaciones para la evaluación del aprendizaje significativo". Conferencia XI Jornadas de Evaluación en la Educación Superior.1997. Valparaíso
- Coll César, (1997): *El constructivismo en el aula*. Graó. (6 ta edición). España
- De la Torre Saturnino. (1993): *Aprender de los errores*. España. Escuela Española.
- Gimeno Sacristán. (1992): *La evaluación en la enseñanza*. Morata Madrid.
- Monereo C. y Castelló M. (1995): *Estrategias de enseñanza aprendizaje*
- Monereo C. Y Castelló M. (1997): *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas al aula*. Edebé.. España.
- Moreira M A. (1997): "Aprendizaje significativo, cambio conceptual y estrategias facilitadoras". Conferencia XI Jornadas de Evaluación en la Educación Superior.1997. Valparaíso.
- Santos Guerra. (1998): *Evaluar es comprender*. Magisterio Río de la Plata. Argentina
- Santos Guerra.(1996): *Evaluación Educativa*. Magisterio Río de la Plata, Argentina.
- Trillo, F. (1997): Evaluación de la Comprensión Conferencia XI Jornadas de evaluación en la Educación Superior 1997. Valparaíso.
- Vygotski, L.S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Traducción 1978 de A. R. Luria. Ed Critica. Grijalbo. Barcelona.