

Serie: CUADERNOS DE EDUCACIÓN

Evaluación de textos escolares desde la perspectiva constructivista



Alejandra Stevenson



Pontificia Universidad Católica del Perú / Fondo Editorial 2004
Centro de Investigaciones y Servicios Educativos - CISE

Evaluación de textos escolares desde la perspectiva constructivista

Serie: CUADERNOS DE EDUCACIÓN

Evaluación de textos escolares desde la perspectiva constructivista

Alejandra Stevenson



Pontificia Universidad Católica del Perú / Fondo Editorial 2004
Centro de Investigaciones y Servicios Educativos - CISE

Serie: CUADERNOS DE EDUCACIÓN

Evaluación de textos escolares desde la perspectiva constructivista

Primera edición: abril 2004

Tiraje: 500 ejemplares

© 2004, Alejandra Stevenson

© 2004 de esta edición por Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú

Plaza Francia 1164, Cercado de Lima - Perú

Telefax: 330-7405; 330-7410; 330-7411

Correo electrónico: feditor@pucp.edu.pe

Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

Derechos reservados

Depósito legal: 1501012004-1810

ISBN: 9972-42-630-0

Impreso en el Perú - Printed in Peru

Índice

INTRODUCCIÓN	9
1. CUESTIONES PRELIMINARES	11
2. LA EVALUACIÓN DE TEXTOS ESCOLARES: UNA APORTE AL CAMBIO DE PARADIGMA	15
3. INSTRUMENTOS PARA LA EVALUAR TEXTOS ESCOLARES DESDE LA MIRADA CONSTRUTIVISTA	23
3.1. Instrumentos de evaluación de textos escolares (desde la mirada del docente)	26
3.2. Instrumentos de evaluación de textos escolares (desde la mirada del aprendizaje)	38
3.3. Instrumento de evaluación de textos escolares (versión resumida)	45
3.4. Instrumentos de evaluación de textos escolares (para estudiantes)	49
ANEXO: El construtivismo: un modelo educativo actual	51
BIBLIOGRAFÍA	69

INTRODUCCIÓN

La actividad escolar se desarrolla en una permanente mediación entre los diferentes actores que componen la comunidad educativa. Para dicha mediación, uno de los «instrumentos» o «herramientas» más utilizados son los textos escolares, ya que constituyen una creación del currículum y un material que ayuda a estructurar la actividad de enseñanza y de aprendizaje.

Todos los estudios muestran la enorme aceptación que tienen estos materiales curriculares entre docentes, familia y escolares. Sin embargo, no existe práctica — por parte de los docentes que son los que escogen los textos que usarán con sus estudiantes —, de evaluar dichos textos sobre la base de indicadores bien definidos que den luces sobre las fortalezas, debilidades y potencialidades del texto escolar. Es decir, no se asume este proceso de elección del material curricular a partir de un trabajo profesional y utilizando instrumentos adecuados con el fin de hacer una elección pertinente a partir de las necesidades de enseñanza y aprendizaje.

En la presente publicación desarrollamos las ideas básicas sobre lo que significa evaluar textos escolares y por qué es importante hacerlo, luego explicamos la evaluación del texto desde el enfoque educativo del constructivismo. Terminamos el cuaderno presentando instrumentos de evaluación de textos escolares basados en el modelo educativo constructivista, ya que nos parece interesante en cuanto centra su atención en el alumno que aprende, y nos proporciona muchas luces para orientar la enseñanza y los procesos de aprendizaje hacia el logro de mejoras en la calidad de la educación.

Producto de una investigación sobre textos escolares realizada en el 2002 se ha logrado validar tres tipos de instrumentos, el primero a ser utilizado desde la mirada del docente, principal responsable de seleccionar los textos escolares; luego el instrumento que permite evaluar el texto tomando en cuenta el aprendizaje que se espera alcanzar y, por último, se presenta un instrumento a ser aplicado a los estudiantes, responsables directos del uso permanente del material educativo.

Los instrumentos pueden ser utilizados tal cual se presentan, o escogiendo indicadores para estructurar nuevos instrumentos que sean pertinentes a las diferentes realidades educativas.

La tarea docente nos exige profesionalizar nuestra práctica cada vez más.

1. CUESTIONES PRELIMINARES

Uno de los aspectos más reconocidos, en relación con las características de la realidad que estamos viviendo en este comienzo de siglo, se refiere a que la sociedad —y, por tanto, el sistema escolar— está sometida a una permanente transformación en todo orden de cosas: en los procesos productivos y la globalización de la economía, en el constante desarrollo tecnológico y sus implicancias en múltiples áreas de la vida, en la revolución de las comunicaciones y su masificación, en la democratización en el acceso al conocimiento y las formas de conocer, en un predominio de la mirada sistémica de la ciencia y el conocimiento en general, en el cambio en las relaciones personales y familiares, en la transición valórica, en los cambios culturales y sociales, entre otros.

Todas estas condiciones o fenómenos producto de la globalización y la mundialización generan una transformación en la productividad, redefinen, reestructuran o replantean los referentes y mecanismos de socialización, formas de conocer, así como los cambios que producen en las conductas personales, fruto de los efectos de la globalización sobre la cultura. Es así como la mira se dirige hacia la educación, como institución, y se le pide o espera que ella sea «[...] la palanca para un cambio del sistema productivo que lo haga capaz de entregar simultáneamente desarrollo económico y más equidad social».¹

Por tanto, el desafío que más claramente emerge en educación se orienta hacia la preparación de personas para:

- Adquirir competencias para trabajar en una realidad dinámica y cambiante.
- Enfrentar los innumerables problemas que se presentan en un mundo tecnologizado, interconectado y variable.
- Aprender a buscar y seleccionar la información necesaria y confiable dentro de un universo de informaciones para adquirir autonomía en lo que se hace, en las decisiones que se toman, para discernir entre valores, etc.

¹ CEPAL-UNESCO (1992) *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago: CEPAL-UNESCO.

-Una educación de calidad (que presente una nueva mirada y una nueva práctica) y distribuida equitativamente se erige como uno de los mecanismos más eficaces para provocar este desarrollo.² La orientación está dirigida a mejorar la calidad de vida de las personas y procurar la integración social, proporcionar igualdad en las oportunidades dando respuestas a las necesidades básicas del aprendizaje³ y la capacitación. Esta transformación educativa implica necesariamente abrirse al mundo real, ponerse al día en sus demandas y adoptar nuevos paradigmas o modelos educativos que recojan y concreten propuestas centradas en el desarrollo de competencias⁴ en distintos ámbitos: comunicativas, productivas, sociales, civiles y de juicio (valóricas) como las herramientas indispensables para enfrentar el mundo, el propio proyecto personal y los diversos tipos de relaciones que establecemos los seres humanos.

Desafíos de la educación actual

Se trata de forjar una educación que se haga cargo de que todas las personas accedan a la sociedad global de la información, de desarrollar la capacidad para adaptarse creativamente ante los cambios (en el conocimiento, en los sistemas productivos, en los sistemas tecnológicos, etc.), de manejarse en la incertidumbre (vivir en el cambio), de adoptar y defender valores como el pluralismo, la democracia⁵ y la participación (todas ellas virtudes ciudadanas), de generar conocimientos, adquirirlos, interpretarlos y transmitirlos y, además, que ofrezca oportunidades para desempeñarse en la resolución de problemas y/o conflictos ejercitando la capacidad para pensar en forma sistémica —es decir, en forma integral, multirelacional y multicausal—, y aprender a aprender (metacognición) y a trabajar en actitud colaboradora, los cuales forman parte de algunos de los requerimientos que nos demanda un medio competitivo, sumado a la ilusión de un

² GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo (1998). *Las reformas latinoamericanas de la educación para el siglo XXI*. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello (CAB) «[...]esta revalorización de la educación se da en el horizonte de un mundo que cambia rápidamente y se comunica universalmente; en un contexto de mundialización de todos los campos de la actividad humana», p. 25.

³ *Ibid.* «Las necesidades básicas están descritas como los conocimientos, capacidades, actitudes y valores necesarios para sobrevivir, mejorar la calidad de la propia vida —lo que incluye trabajar con dignidad y participar efectivamente en la vida de las comunidades y naciones— y seguir aprendiendo», p. 24.

⁴ Cuando hablamos de competencia nos referimos al uso estratégico, por parte del sujeto, del conocimiento, es decir, la proyección creativa de los aprendizajes.

⁵ SAVATER, Fernando (1998) *Aprender a vivir*. Madrid: Editorial Anaya. «El propio sistema democrático no es algo natural y espontáneo en los humanos, sino algo conquistado a lo largo de muchos esfuerzos revolucionarios en el terreno intelectual y en el terreno político: por lo tanto no puede darse por supuesto, sino que ha de ser enseñado con la mayor persuasión didáctica, compatible con el espíritu de autonomía crítica», p. 7.

futuro moderno, democrático, equitativo y sustentable. El conocimiento, la innovación, la sociabilidad y la solidaridad son factores determinantes para tener éxito en esta empresa.

La educación, entonces, debe priorizar y enfatizar en el desarrollo de capacidades y estrategias cognoscitivas,⁶ con el fin de promover pensadores independientes capaces de adelantarse a las necesidades y conflicto y poder enfrentarlos satisfactoriamente; demostrar capacidad para relacionar los conocimientos, comprender el mundo y actuar en él. «El meollo de la educación es cada vez más un problema de sentidos y significados y menos una cuestión de información [...]».⁷

Esta redefinición en el qué y el para qué enseñar es una importante e impostergable tarea que han asumido los gobiernos de muchos países del mundo mediante sus reformas educativas. En la actualidad, la responsabilidad está en manos de la sociedad en su conjunto y de los establecimientos educacionales que, como comunidad educativa, deben o han asumido la tarea de hacer realidad este desafío de promover una educación para la vida, también llamada educación permanente, a partir de la cual se produce un cambio de la perspectiva desde donde miramos el proceso de enseñanza y aprendizaje, se produce un cambio de *paradigma educativo*.

En este trabajo abordaremos uno de estos paradigmas, el constructivista, aplicado específicamente en la evaluación de textos escolares; y, para ello, en primer lugar, presentaremos de manera general aspectos de este modelo que le da cuerpo y sustento a los instrumentos presentados.

⁶ BASIL, Carmen y César COLL. «La construcción de un modelo prescriptivo de la instrucción: la teoría del aprendizaje acumulativo». En: César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comps). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación* (1992). Madrid: Alianza Editorial. «[...] las estrategias cognoscitivas gobiernan el propio comportamiento del sujeto que aprende; son capacidades internamente organizadas que sirven para guiar y dirigir la atención, la codificación, el almacenamiento, la recuperación y la transferencia», p. 63.

⁷ GARCÍA-HUIDOBRO. *op. cit.* (1998). «[...] (i) el mundo actual genera necesidades educativas sin cuya satisfacción las personas son empujadas a la exclusión; (ii) la ubicación competitiva de las naciones en el concierto internacional pasa hoy por la calidad de la educación de esas naciones [...]. Se advierte —y no es una exageración literaria— de un paso de la sociedad industrial a una sociedad del conocimiento, en la que se resitúa muy fundamentalmente la educación», p. 28.

2. LA EVALUACIÓN DE TEXTOS ESCOLARES: UN APORTE AL CAMBIO DEL PARADIGMA EDUCATIVO

En el proceso de enseñanza y de aprendizaje intervienen e interactúan muchas variables convirtiendo a este en complejo y multicausal. Es por ello que tener espacios de reflexión y análisis, tanto individuales como colectivos, sobre lo que se hace y sucede en la práctica educativa, y lo que nos aporta la teoría, se convierte en un ejercicio indispensable para retroalimentar permanentemente la acción educativa y reorientarla siempre hacia su mejoramiento en términos de calidad y eficacia.

En la medida en que sistemáticamente se planeen, se estructuran y se llevan a cabo sesiones colectivas e individuales de trabajo destinadas a pensar en forma sistémica alternativas para mejorar la práctica educativa, estaremos encaminándonos hacia el logro o la generación de pequeños cambios en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Al ser el texto escolar un valioso recurso cultural y, a la vez, la herramienta curricular más usada en las escuelas como apoyo a los procesos de enseñanza⁸ y de aprendizaje, los procesos de análisis y evaluación no pueden estar ajenos a este tema. Es en esta perspectiva que pensamos que un instrumento de evaluación de textos escolares puede contribuir significativamente a la elección seria, consistente y profesional del material curricular con el que se piensa trabajar.

Se ha dicho y se ha repetido que éste es el elemento clave para hacer viables procesos de innovación educativa. En lo que se refiere a los materiales curriculares, el profesorado tiene que adquirir el hábito profesional de analizar los materiales curriculares, tanto para elaborarlos como para proceder a su selección y para establecer criterios de uso.

⁸ PARCERISA ARAN, Artur (1997). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Editorial Graó. «Los materiales curriculares editados en soporte papel, y en especial los llamados libros de texto, constituyen uno de los principales recursos para la tarea docente del profesorado, sin no el principal recurso en muchos casos», p. 12.

Adquirir este hábito requiere ver su necesidad y proceder a realizar diversos análisis contrastando con los compañeros y compañeras dudas y las conclusiones [...]. Se requiere, por tanto, que en la formación del profesorado el análisis de materiales curriculares tenga un lugar relevante.⁹

¿Para qué evaluar textos escolares?

Las prácticas evaluativas siempre tienen que tener un propósito que le dé la orientación y el sentido a la evaluación. En esta ocasión hemos querido presentar este *para qué* en función de la evaluación de textos escolares. Indudablemente pueden existir muchos motivos por los cuales evaluarlos, pero nosotros hemos seleccionado los que nos parecen más relevantes.

Evaluar si acaso un texto determinado cumple —o no— con los requisitos que debería poseer un instrumento [...] de una empresa destinada a producir una enseñanza de calidad, no resulta tarea fácil de efectuar para el profesor de aula; menos todavía si se piensa que su formación no le provee de competencias para tales desempeños.

[...] la elección del texto por parte del profesor [...] exige: de una buena comprensión de los fundamentos de la educación y de la enseñanza; de una apreciación del desarrollo cultural y de la clase de problemas y demandas que la transformación continua de la cultura plantea a la enseñanza.¹⁰

a) Para decidir y optar

La influencia y los efectos que la utilización del texto escolar puede provocar en los estilos de enseñanza, y en la motivación y el compromiso en el propio aprendizaje por parte de los estudiantes, nos lleva a pensar que la opción por *cuál* texto utilizar con los alumnos y alumnas se torna en una decisión clave. Es por ello que pensamos que la elección tiene que ser hecha con la ayuda de un instrumento o criterios de evaluación que permitan, mediante el proceso de evaluación, conocer a fondo la propuesta del material curricular de una manera más objetiva y con ello poder tomar una decisión profesional.

Sugerimos algunas reflexiones que pueden clarificar la importancia de la evaluación de textos como una tarea profesional, que deberían asumir todos los docentes:

⁹ *Ibid.*, p.143.

¹⁰ CASTRO SILVA Eduardo (1994). *El texto y el contexto cultural. Una reflexión sobre el impacto de la cultura electrónica visual en el aprendizaje y los textos escolares*. Programa de materiales educativos y calidad de la educación básica (SECAB). Santafé de Bogotá: GTZ-SECAB, pp.19-20.

-Evaluar varios textos para decidir cuál es el más conveniente para la realidad educativa, necesidades, perfil de los destinatarios y proyecto educativo. «Por tales razones, es importante que los docentes dispongan de criterios que les permitan elegir textos en función de las propuestas educativas propias y vinculadas a las que propicia la Reforma Curricular».¹¹

-Evaluar varios textos para conocer las bondades o carencias de cada uno de ellos, con la intención de aprovechar lo que ofrecen y alinearlos con los objetivos planificados.

-Evaluar varios textos escolares para decidir sobre el grado de adecuación que estos tienen a la programación y sobre la mejor manera de trabajarlo en clases.

-Para que el uso de los materiales pueda ser adecuado es un requisito imprescindible que el profesorado los analice y evalúe para seleccionar y/o elaborar los más adecuados y para establecer criterios que le orienten en su uso. [...] el análisis y la evaluación también tienen que servir para ayudar a un uso más coherente de los materiales al servicio del modelo y del proyecto. En esta perspectiva el profesorado tiene que poder contar con modelos de análisis que le puedan resultar útiles.¹²

-Evaluar varios textos escolares para obtener información sobre sus intenciones y propuesta educativa, de los criterios y formas de significación con que se enfrentan los contenidos y la evaluación de los aprendizajes y del servicio que presta el tratamiento formal de los mismos a los procesos educativos.

b) Para trabajar según la función que se le asigne

La función que cada profesor o profesora le asigne al texto escolar es fundamental para orientar la elección y el uso del mismo. Esta decisión tiene que ver con una infinidad de factores entre los que podemos mencionar, por ejemplo, que el docente lo use como material de consulta, como elemento motivador de la clase, de apoyo metodológico, etc.

¹¹ *Ibid.*, p. 67.

¹² *Ibid.*

La función que se le va a otorgar al material curricular debe ser clarísima, así el docente contará con criterios bien definidos al momento de decidir qué materiales va a utilizar, y los estudiantes sabrán para qué lo usarán y en qué ocasiones trabajarán con él. Sin embargo, es imprescindible que, de acuerdo con la función asignada, el profesor o profesora oriente a sus estudiantes acerca de cómo «moverse» en el texto, de conocer las secciones y apartados que este tiene y mostrarle las «rutas de acceso» a las diferentes propuestas de temas y serie de aprendizajes que contiene el texto.

En el caso de los materiales escritos, por ejemplo, hay que enseñar a prever la información que el material puede aportar a partir del título de los distintos apartados, a distinguir los distintos niveles de lectura o de profundización según el tipo de letra u otras señales tipográficas, a utilizar los elementos gráficos, a interpretar los esquemas conceptuales, a buscar las palabras desconocidas que aparecen en el texto, etc.[...] hay que aprender a usarlos en relación a la función que cumplan en el contexto de la secuencia general.¹³

c) Para optimizar la propuesta del texto

Como una manera de optimizar al máximo la propuesta curricular, temática y metodológica que nos ofrece un texto escolar, la evaluación previa a su uso se erige como necesaria e imprescindible.

Una actitud equivocada sería enajenar la labor y responsabilidad educativa al docente otorgándosela al texto escolar solo, porque si bien este es de suma utilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y es el material curricular más usado por los profesores y alumnos, este no va a suplir jamás la labor educativa, formativa y mediadora del docente. Es por ello que, evaluar una propuesta de texto con la suficiente anterioridad como para leerlo completamente, estudiarlo en su estructura y propuesta, evaluarlo y analizarlo a la luz de la realidad donde a cada uno o una le toca ejercer profesionalmente es fundamental para, durante su uso, potenciar aquellos espacios que ofrece para «aprender interactivamente, aprender con los otros, compartir lo aprendido en y fuera de la escuela, estimular el desarrollo de nuevas capacidades, usar el espacio educativo de la sala de clases de manera horizontal, ser actor de un sistema de interrelaciones que se produzca en el aula e integrar los saberes con los valores»,¹⁴ etc., y complementarlo con otro tipo de materiales que beneficie los procesos de aprendizaje.

¹³ *Ibid.*, pp. 135-137.

¹⁴ *Ibid.*, p. 67.

d) Para viabilizar y concretar el currículo institucional

La oferta editorial, en cuanto a textos escolares se refiere, puede ser muy amplia; sin embargo, puede no satisfacer totalmente o satisfactoriamente las necesidades profesionales de los docentes como los requerimientos de aprendizaje de los estudiantes. Pero si consideramos que las programaciones (que se basan en el currículo oficial o institucional) son las que dan la pauta y orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, podemos suponer que todos los materiales y recursos que se seleccionen y utilicen tienen que estar en la misma línea y servir para complementar, apoyar, mediar, ejercitar, clarificar, ejemplificar, etc., el trabajo de concreción del currículo mediante el desarrollo de las programaciones.

Ahora bien, si se evalúa y selecciona un texto escolar para ser usado durante un año, tenemos que garantizar que el currículo institucional se viabilice y desarrolle de la manera más eficiente posible; es por ello que el análisis que se haga del material curricular (antes de su adopción) deberá enfocarse a determinar de qué manera este currículo se explicita en el tipo de actividad escolar que se propone y su orientación.

e) Para medir su efectividad en situaciones de uso

La evaluación de un texto escolar deberá velar por tener indicadores o criterios que le permitan al docente calibrar el rol que se le asigna al alumno o alumna. Es decir, cómo este incentiva y promueve explícitamente la interacción entre ambos y entre los contenidos de aprendizaje, qué propone para la distribución del espacio, para las dinámicas de trabajo grupal y personal, para las estrategias de incentivo de la autonomía en los aprendizajes, para las oportunidades y formas de evaluar o medir los aprendizajes, para la adquisición de procedimientos y la instalación de capacidades, etc.; en resumen, cómo el texto escolar concreta en su propuesta el paradigma constructivista.

Es recomendable, por ejemplo, para analizar la efectividad del texto ante hipotéticas situaciones de uso, lo siguiente:

-Fijarse en la coherencia y relación entre las secuencias de actividades que presenta el texto, ya que ellas pueden contribuir al aprendizaje significativo y a que los estudiantes puedan relacionar los contenidos y aplicarlos a situaciones nuevas.

-Analizar la manera cómo se enfrentan las actividades de comprensión de textos (no solo en los textos de lenguaje) para conocer cuál es la orientación y qué se prioriza en el aprendizaje, y evaluar el paradigma desde donde se enfrentan los contenidos.

-Leer las instrucciones para medir el nivel de pertinencia y claridad, y promoción del trabajo autónomo. El tema de las instrucciones es más importante de lo que pueda parecer, ya que ellas pueden entorpecer (si son muy difíciles o poco claras) o facilitar el trabajo escolar y la interacción entre los diversos actores.

-Analizar cuáles pueden ser las posibles dificultades que presenten los estudiantes frente a diversos temas, y preverlos anticipadamente para evitar inconvenientes en el aprendizaje de los alumnos y alumnas.

-Estudiar la estructura temática y formal del texto, para valorar la pertinencia de los temas para los estudiantes, y medir el orden y la claridad de las secciones y partes del texto que faciliten la buena apropiación del mismo por parte del estudiante.

f) Para tomar conciencia del manejo que se hace de la realidad o el contenido

Entre el primer tipo de críticas se incluyen el tratamiento unidireccional de los contenidos, sin presentar puntos de vista distintos; la mediatización de los contenidos por numerosos intereses; el dogmatismo y la presentación de los conocimientos como algo acabado y sin posibilidades de ser cuestionado; el currículum ausente. Entre las críticas del segundo tipo incluye fomentar una actitud pasiva por parte del alumnado; no potenciar la investigación ni el contraste entre la educación escolar y la realidad extraescolar dificultando la actitud crítica por parte del alumnado, dificultando los enfoques globalizadores o interdisciplinarios; no respetar ni la forma ni el ritmo de aprendizaje de cada alumno y alumna; y fomentar principalmente los aprendizajes mediante la memorización mecánica.¹⁵

Aparte de lo anteriormente citado, podemos hacer referencias al tratamiento explícito de los contenidos transversales: los valores que se promueven y las actitudes que se incentivan. Para medir este aspecto, las actividades son el mejor mecanismo para viabilizar estos contenidos, y el tratamiento temático nos puede dar pautas o luces acerca de la orientación que se asume para los ejes transversales.

¹⁵ *Ibid.*, p. 39.

g) Para determinar las características básicas del material

Las características básicas de un texto, es decir, sus aspectos materiales, formales y gráficos son muy importantes a la hora de evaluar el material curricular.

Puede darse el caso de que un texto con un papel de mala calidad desincentive el uso y la motivación de los estudiantes, o que si este tiene muchas páginas los atemorice, o si el texto presenta una gráfica poco actual dificulte que los estudiantes se apropien de la propuesta y cueste mucho incentivar su uso, etc. Todos estos aspectos son importantes de ser considerados; sin embargo, pensamos que no debería ser el punto que determine su calificación o descalificación como material curricular para ser usado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo formal y la apariencia es muy importante sobre todo en una realidad en que justamente esos son los patrones que priman; pero estamos hablando de educación y de formación y, por tanto, nuestro objetivo principal es el contenido y el sentido de este.

3. INSTRUMENTOS PARA EVALUAR TEXTOS ESCOLARES DESDE LA MIRADA CONSTRUCTIVISTA

Antes de presentar los instrumentos de evaluación que hemos elaborado a partir de una orientación constructivista, queremos manifestar algunas reflexiones que nos parecen importantes de hacer, en torno de lo que significa para un docente evaluar un texto escolar.

Sabemos del interés que existe de parte de los profesores y profesoras de contar con un instrumento de evaluación de textos escolares, y también conocemos de que son pocos los establecimientos y profesores que cuentan con ellos. Sin embargo, por el uso frecuente que se le da a un texto escolar en la sala de clases, por los años de uso que muchas veces significa esa decisión, y por la influencia de este en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, en definitiva, en la calidad de la educación, nos parece absolutamente necesario poder hacer una elección profesional.

Esto implica usar un instrumento que dé confianza y que permita escoger un texto tomando en consideración la multiplicidad de dimensiones que entran en juego, que el resultado de la evaluación pueda ser contrastado con los de otros y, por tanto, que la elección de un material curricular se convierta en una decisión discutida, debatida, consensuada y consciente.

El maestro debe asumir una posición crítica frente a los textos que le ofrece el mercado y que dedique algún tiempo a tomar una decisión que lo acompañará a lo largo de uno, dos o más años. De las horas y mecanismos que utilice para hacer una elección lo más libre y profesional posible, los beneficiados serán los estudiantes, el docente mismo y la calidad de la educación. Porque así como la investigación ha mostrado que hay una correlación directa entre uso del texto escolar y resultados académicos positivos, también debe haberla entre la calidad de los textos adoptados y usados y la calidad de los resultados obtenidos.¹⁶

¹⁶ MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaime (1992). «¿Cómo analizar materiales?». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 203, pp. 14-18.

Un material curricular no es un fin en sí mismo, ya que está al servicio de los objetivos didácticos fijados previamente; es por ello que la elección de un texto deberá garantizar que la propuesta de este se adecue al proyecto educativo del establecimiento, y que sus elementos gráficos y comunicacionales estén en sintonía con la realidad social y cultural de sus destinatarios. Asimismo, el análisis de los textos escritos, tareas y material gráfico deberá enfocarse hacia la determinación de la calidad pedagógica del texto y el potencial que este tiene.

Ahora bien, sabemos que los docentes no tienen la práctica ni el hábito de utilizar instrumentos para evaluar textos. Es más, en la formación académica de profesores y profesoras prácticamente no existen cursos destinados a pensar y elaborar criterios de evaluación, preparar instrumentos para esos fines o analizar textos escolares y sus propuestas, a pesar de la presencia e influencia que estos tienen y que hacíamos referencia anteriormente.

Es por ello que el profesorado requiere de un instrumento de evaluación que no sea muy complejo, pero sí que sea completo. Este equilibrio hará que se asuma esta tarea con confianza de la información que puede obtener de su aplicación y de la decisión que tome a partir de sus resultados.

Dimensiones de análisis

El instrumento de evaluación que hemos elaborado contempla diversas dimensiones de análisis:

- Los requerimientos formales del libro de texto para garantizar que constituye un «objeto material» al servicio del aprendizaje.
- Los aspectos gráficos del material curricular, para medir la pertinencia y eficacia comunicacional y orientadora en favor de la apropiación de la propuesta.
- El desarrollo curricular que presenta el texto, para tomar conciencia de las intenciones educativas generales del proyecto educativo-editorial.
- El enfoque educativo-constructivista del texto escolar, para medir la presencia de los principios fundamentales que rigen a este modelo educativo, como por ejemplo el proceso de mediación, la construcción de conocimientos, la contextualización de los aprendizajes y la promoción de un aprendizaje relacionado, la evaluación sistemática, etc.

-La propuesta metodológica que el texto ofrece para evaluar la coherencia y consistencia de esta con su propuesta curricular y el enfoque educativo desde el cual se estructura y desarrolla el texto.

-La selección de actitudes u objetivos transversales que prioriza el texto, para medir la consistencia, enfoque y afinidad de estos con los priorizados en cada institución educativa.

Todas estas dimensiones engloban la totalidad de la propuesta de un texto, y permite tener una opinión general de este.

Valoraciones

Al elaborar el instrumento de evaluación escogimos valoraciones muy simples (cumple totalmente - cumple en parte - no cumple), y los indicadores de cada dimensión están redactados en forma positiva con el fin de que las respuestas *cumple totalmente*, siempre correspondan a que está presente o siempre cumple; las respuestas *no cumple*, a que nunca está presente o no cumple; y cumple en *parte*, que es satisfactorio su nivel de presencia o cumplimiento del indicador.

Con esta valoración, la persona que aplique el instrumento podrá «ver» cuáles son las fortalezas y cuáles las carencias que presenta un texto, tanto en términos generales (analizando cada dimensión como globalidad), como en términos específicos (examinando los indicadores que contiene cada dimensión).

El orden que hemos escogido para introducir las dimensiones es arbitrario. Simplemente partimos de los aspectos formales por ser lo primero que hacemos cuando tomamos un libro: mirarlo, tocarlo, ojearlo y evaluarlo como objeto físico, para luego ir profundizando en aspectos de contenido y de propuesta educativa, para lo cual se requiere de un análisis más profundo.

3.1. Instrumento de evaluación de textos escolares (Desde la mirada docente)

El presente documento es un instrumento de evaluación de textos escolares. Tiene la particularidad de estar elaborado desde la mirada constructivista. Sin embargo, también considera aspectos que tienen relación con el libro como material concreto y como propuesta gráfica.

Dimensiones

Este instrumento toma en cuenta seis dimensiones para evaluar, sobre la base de indicadores específicos de cada área:

- Los requerimientos formales (características del libro como objeto físico).
- Los ordenadores y propuesta gráfica (aspectos del diseño).
- El desarrollo curricular.
- El enfoque educativo-constructivista.
- La propuesta metodológica constructivista.
- El desarrollo de objetivos transversales.

Escala

La escala de tres rangos que se utiliza es de fácil aplicación y significa lo siguiente:

- Cumple totalmente: siempre que está presente o siempre cumple con el indicador.
- Cumple en parte: es satisfactorio el nivel de presencia o cumplimiento del indicador.
- No cumple: nunca está presente o no cumple con el indicador.

Modo de responder

No es necesario que usted lea todo el texto antes de aplicar este instrumento. Seleccione de cada unidad algunas secciones, grupos de actividad o evaluaciones, partes de textos según sea lo que se vaya a evaluar, y analice en ellos si se presenta o cómo se comporta el ítem que se está evaluando.

Marque con una X el rango de cumplimiento que le asigna a cada ítem del instrumento. Sume por columnas el número de marcas y anótelos al final de la columna. En el caso del rango cumple totalmente, multiplique su resultado por 2; en el caso del rango cumple en parte, multiplique por 1; y en el caso del rango no cumple, hágalo por 0. Sume los puntos totales de los tres rangos.

Finalmente, calcule el porcentaje de cumplimiento aplicando la regla de tres a partir del puntaje total posible de la dimensión y el puntaje obtenido.

Al finalizar todo el instrumento usted encontrará un cuadro donde podrá registrar el porcentaje obtenido en cada dimensión. Siga las instrucciones adjuntas para obtener los resultados totales para todas las dimensiones.

I. Características del texto como objeto material

GENERAL	Cumple totalmente	Cumple en parte	No cumple
1. Pertenece a una <i>serie</i> con una misma propuesta educativa.			
2. Es una <i>nueva edición o antigua</i> , pero revisada.			
3. Es un material <i>fungible</i> (que se desecha)			
4. La <i>portada</i> es motivadora, con buena gráfica y se identifica con facilidad su título.			
5. Se justifica el <i>precio</i> del texto en relación a lo que ofrece.			
FORMATO Y TAMAÑO			
6. Presenta un <i>formato</i> (tamaño) adecuado para las posibilidades de manipulación del estudiante.			
7. El <i>grosor y peso</i> del texto es adecuado para que el estudiante pueda acarrearlo con facilidad.			
8. La <i>extensión del texto</i> es adecuada a la edad y nivel de escolaridad de los estudiantes.			
ENCUADERNACIÓN			
9. La <i>encuadernación</i> es <i>resistente</i> lo que permite que las páginas no se suelten y el texto se desarme.			
10. La <i>encuadernación y grosor</i> del texto permite que este se mantenga abierto sin tener que sujetarlo para ello.			
11. El papel usado <i>facilita la lectura</i> , porque no produce brillos.			
12. El papel usado tiene un <i>grosor</i> tal, que no se trasluce la página siguiente o la escritura que se haga en él.			
13. El papel usado es <i>resistente</i> al borrado.			
14. El papel usado permite que los <i>colores</i> impresos se vean nítidos.			
Cantidad de respuestas:			
Total de puntos:			
Puntaje total posible: 28			

2. Medir la gráfica del texto como medio para comunicar, ordenar la información y potenciar la propuesta metodológica

GENERAL	Cumple totalmente	Cumple en parte	No cumple
1. El diseño del texto y de cada página tiene una <i>línea gráfica</i> pertinente con los destinatarios.			
2. Las <i>páginas</i> se ven despejadas y amables visualmente, e invitan a entrar a ella.			
3. Las páginas se presentan como un <i>todo visual</i> que integra imágenes y textos armónicamente.			
4. La gráfica es a la vez una <i>propuesta metodológica</i> .			
5. El <i>diseño sorprende y seduce</i> al destinatario.			
6. La portada tiene una <i>gráfica definida y pertinente</i> a su contenido.			
ESTRUCTURA INTERNA O SOPORTE DE DIAGRAMACIÓN			
7. Presenta <i>márgenes</i> que alivianan visualmente a la página.			
8. Presenta los <i>folios</i> (número de página) en un lugar identificable y legible.			
9. Tiene una <i>estructura</i> de unidades o capítulos definida e identificable en todo el texto.			
10. Existe un <i>índice</i> donde se registra la estructura y los contenidos.			
11. El texto contiene un <i>manual de uso</i> y conocimiento de las secciones del texto.			
12. Tiene <i>glosarios, bibliografía</i> u otra información complementaria.			
13. Los <i>títulos están jerarquizados</i> para poder identificar lo importante de lo secundario.			
COMPONENTES GRÁFICOS O SEÑALIZACIÓN			
14. Presenta <i>señaléticas</i> que facilitan la ubicación y desplazamiento en distintas direcciones dentro del texto.			
15. Se usan <i>señaléticas apropiadas</i> para los propósitos ubicación, señalar el tipo de actividad, señalar la forma de la tarea (grupal, individual, etc.) y edad de los estudiantes.			
16. Contiene <i>ordenadores gráficos</i> (diagramas, gráficos, infografías, cuadros, mapas conceptuales, etc.) bien resueltos y acordes con la propuesta gráfica del texto.			

17. La propuesta gráfica contempla <i>íconos</i> u otro que indique <i>nexos</i> o <i>puentes</i> entre contenidos o referencias a otras asignaturas.			
IMÁGENES			
18. Existe <i>variedad</i> de imágenes (ilustraciones, fotografías, infografías, mapas, etc.) y con una <i>buena resolución, nitidez y colorido</i> .			
19. Son <i>adecuadas</i> a la edad de los estudiantes.			
20. Son <i>adecuadas</i> a la materia tratada o contexto.			
21. El <i>tamaño</i> de las imágenes es adecuado para su 'lectura'.			
22. ¿Existen imágenes que cumplen la <i>función de motivar</i> ?			
23. ¿Existen imágenes que cumplen una <i>función sustitutiva</i> ? (Describen, presentan o desarrollan un contenido de una manera eficiente y directa).			
24. ¿Existen imágenes que presentan realidades difíciles de verlas en su totalidad, pero que ayudan a <i>organizar o sintetizar el aspecto de la realidad</i> ? Ejemplo: trayecto de un río.			
25. ¿Existen <i>imágenes explicativas</i> cuando se da una superposición de códigos? Ejemplo: las flechas en el proceso de digestión.			
26. ¿Se usan imágenes con una <i>función evaluadora</i> , a través de la cual se plantean problemas o interrogantes?			
27. Las <i>fotografías</i> contienen pie explicativo.			
28. Las <i>ilustraciones</i> están en coherencia con los valores que promueve el texto o la institución.			
TIPOGRAFÍA			
29. El <i>tipo y tamaño de la letra</i> es adecuado a la capacidad lectora promedio de los estudiantes.			
30. El margen entre <i>columnas, letras y líneas</i> favorece la lectura.			
31. Se <i>destacan los conceptos importantes</i> , sin producir saturación visual.			
Cantidad de respuestas:			
Total de puntos:			
Puntaje total posible: 62			

3. Medir el texto escolar como propuesta curricular

PRINCIPIOS FUNDAMENTALES	Cumple totalmente	Cumple en parte	No cumple
1. En el texto se concreta lo que plantea el Currículo.			
2. El texto <i>desarrolla</i> en su totalidad el <i>Programa de estudio</i> de la disciplina.			
3. Se <i>explicitan los resultados esperados</i> en términos de capacidades motrices, afectivas, cognitivas, de relación interpersonal y de actuación e inserción social.			
4. El texto sirve de <i>instrumento complementario a la planificación</i> del profesor o profesora.			
5. El texto está organizado de acuerdo al <i>desarrollo psicológico</i> de los destinatarios.			
6. La forma de estructurar el texto y de presentar los contenidos puede manejarse en la <i>intensidad horaria</i> de que se dispone.			
7. El texto toma en cuenta el <i>contexto nacional</i> y su posible adecuación a la realidad local.			
OBJETIVOS			
8. Se <i>explicitan</i> los objetivos en forma <i>clara y flexible</i> en alguna parte del texto.			
9. Se <i>definen los objetivos</i> de enseñanza aprendizaje <i>centrados</i> en el <i>estudiante</i> .			
10. Contemplan <i>relaciones</i> entre asignaturas y <i>con la realidad</i> .			
11. Existe <i>correlación</i> entre los objetivos específicos y los contenidos.			
CONTENIDOS			
12. Los contenidos se <i>explicitan</i> y son los <i>correspondientes al nivel</i> .			
13. La <i>presentación de los contenidos</i> son <i>adecuados</i> al nivel de desarrollo del destinatario.			
14. El texto trabaja todos los contenidos centrales de la disciplina.			

15. Los contenidos <i>trascienden el conocimiento intuitivo</i> , utilizando un lenguaje especializado.			
16. En la <i>selección y presentación de los contenidos</i> se aplican criterios de motivación, integración, organización y secuencialidad.			
17. Se plantean <i>varias miradas</i> para contenidos relevantes.			
18. Los contenidos están adecuadamente <i>contextualizados</i> y posibilitan la <i>aplicabilidad</i> a otros contextos.			
19. Se <i>prioriza la profundidad</i> en los contenidos (se presentan, aclaran, amplían, grafican, ilustran o ejemplifican) más que la <i>cantidad</i> .			
20. Existe un evidente <i>equilibrio entre los contenidos</i> conceptuales, procedimentales y actitudinales.			
21. Se <i>relacionan contenidos</i> de diferentes sectores de aprendizaje.			
22. Se <i>evalúan contenidos</i> tanto conceptuales, actitudinales como procedimentales.			
23. Se <i>retoman contenidos</i> de los cursos anteriores y se avanza o profundiza en nuevos.			
LENGUAJE			
24. Contiene un <i>lenguaje y estilo</i> apropiado para el nivel.			
25. El lenguaje utilizado es <i>idiomáticamente correcto</i> .			
26. La <i>sintaxis</i> que presenta es adecuada para el nivel de lectores.			
27. El <i>estilo de redacción</i> es claro, preciso y ameno.			
28. Se usa un <i>lenguaje</i> que integra al <i>género femenino</i> . (Ejemplo: amigos y amigas)			
29. Se usa un <i>vocabulario específico</i> de la asignatura en la medida que es necesario.			
30. Las <i>dificultades léxicas</i> se pueden resolver en el contexto.			
Cantidad de respuestas:			
Total de puntos:			
Puntaje total posible: 60			

4. Medir el texto escolar como propuesta educativa constructivista

CARACTERÍSTICAS BÁSICAS	Cumple totalmente	Cumple en parte	No cumple
1. El texto escolar ¿ayuda al estudiante a mejorar su representación de la realidad? (mediación instrumental).			
2. El texto propone una metodología que implica la interacción entre profesor, alumno y texto (triángulo interactivo).			
3. El texto se plantea como un proceso que ofrece oportunidades concretas para que el estudiante construya significados y le atribuya sentido a su aprendizaje escolar.			
4. La propuesta del texto contempla relaciones explícitas entre las unidades, lo que ayuda a la construcción del conocimiento y a la significatividad del aprendizaje.			
5. El texto explicita los aprendizajes esperados y estos son abordables (ni tan fáciles ni tan difíciles).			
6. El texto como propuesta educativa promueve conductas autónomas, críticas y colaborativas.			
7. Promueve el desarrollo de competencias comunicativas, sociales y cívicas.			
8. Las unidades mantienen un ritmo constante en relación con la motivación, la recuperación de las experiencias previas, los trabajos, actividades y las evaluaciones.			
9. El texto propone una organización de los contenidos, una secuencias de actividades y una forma de trabajo que facilitan el trabajo colaborativo (inspirado en la Zona de Desarrollo Próximo).			
10. El texto contempla las diferencias y necesidades de los estudiantes proponiendo diversas formas de aproximarse a los temas, de enfrentar el trabajo y las evaluaciones.			
11. Es un texto abierto, es decir presenta el contenido no acabado para que el estudiante lo complete y aprenda a manejar la incertidumbre.			
12. Las evaluaciones apuntan a obtener información acerca de cómo los estudiantes han construido su conocimiento.			
13. Se proponen cierres para los temas, los que promueven concluir, generalizar y/o transferir el aprendizaje.			

ENSEÑANZA			
14. Son claros los <i>propósitos</i> (el para qué) de la enseñanza, que propone el texto.			
15. Incorpora prácticas que <i>innovan</i> sustancialmente en el ejercicio docente constructivista.			
16. Utiliza <i>técnicas</i> y <i>dinámicas</i> de <i>grupo</i> que le permite al docente asegurar una interacción y un clima social propicio.			
17. Se propone <i>como espacio educativo</i> no solo la sala de clases.			
18. Se abren los temas a partir de las <i>experiencias</i> y <i>conocimientos previos</i> del estudiante para los nuevos aprendizajes, lo que le facilita al docente la promoción de aprendizajes significativos.			
19. Propone <i>distintos criterios de aprendizaje</i> , en atención a la diversidad de estudiantes.			
20. Propone <i>diferentes maneras de comunicar</i> y <i>aplicar lo aprendido</i> atendiendo, entre otras cosas, al principio de diversidad.			
21. La <i>línea de las actividades</i> apunta a que los estudiantes construyan su aprendizaje y le atribuyan sentido, y que el <i>docente medie</i> en este proceso.			
22. Plantea numerosas situaciones en las que el estudiante debe <i>resolver problemas</i> y <i>manifestar sus capacidades cognitivas</i> .			
23. La <i>orientación</i> de las evaluaciones que propone el texto, ¿constituye un <i>proceso formador</i> ?			
Cantidad de respuestas:			
Total de puntos:			
Puntaje total posible: 46			

5. Medir su propuesta metodológica constructiva

CARACTERÍSTICAS BÁSICAS	Cumple	Cumple	No
	totalmente	en parte	cumple
1. Presenta una sola <i>línea metodológica</i> (unidad en la diversidad) a lo largo del texto.			

2. El texto presenta <i>coherencia interna</i> , es decir existen actividades para cada uno de los objetivos y la estrategia es coherente con los objetivos.			
3. Presenta <i>coherencia</i> entre lo que se enseña y se evalúa. (Responden a la misma lógica).			
4. Según la evaluación que presenta, propicia una <i>educación constructivista</i> .			
5. Se materializa la concepción de que la <i>evaluación es procesual</i> (se presenta secuencialmente) y sistémica (actúa integradamente).			
6. Se presentan una buena <i>variedad y cantidad de contenidos y actividades</i> propuestos en cada tema.			
7. Se presentan situaciones de <i>conflicto cognitivo</i> .			
8. Se insiste más en la <i>interacción con los contenidos</i> de aprendizaje, que la transmisión de estos en forma de saberes estáticos.			
9. Se promueve la <i>interacción múltiple</i> del sujeto (con otros, con otros espacios, lugares, formas, contextos, etc.), ya que el desarrollo intelectual es fruto de un desarrollo cultural.			
10. El texto ofrece modelos de <i>aprendizaje significativos</i> y con sentido, lo que facilita la representación (actividad constructiva).			
11. Se clarifica anticipadamente cuáles son los conceptos que se deben manejar como <i>lenguaje común</i> .			
12. Las <i>relaciones</i> que se establecen entre los contenidos son <i>sustantivas</i> y no arbitrarias.			
13. Propone diferentes niveles de <i>aplicabilidad</i> para medir su significatividad (práctica, teórica, motriz, etc.).			
14. La presentación de un concepto nuevo se hace sobre la base de la <i>diferenciación progresiva</i> (concepto nuevo se subordina a otro conocido más general).			
15. Las ideas y <i>conceptos</i> más generales e <i>inclusivos</i> se presentan al inicio de la instrucción, para progresivamente avanzar en la especificidad.			
16. Propone diferentes niveles de <i>aplicabilidad</i> para medir su significatividad (práctica, teórica, motriz, etc.).			
17. Se usan <i>organizadores previos</i> para rescatar las representaciones conceptuales del alumno y la alumna.			

18. Se explicitan instancias de <i>socialización</i> del aprendizaje.			
19. Las <i>instrucciones</i> que presenta el texto cumplen una función didáctica.			
20. Se conecta o <i>contextualiza</i> el tema con el ambiente o entorno del estudiante.			
21. La <i>evaluación</i> es intencional, sistemática y planificada.			
Cantidad de respuestas:			
Total de puntos:			
Puntaje total posible: 42			

6. Medir actitudes u objetivos transversales

CARACTERÍSTICAS BÁSICAS	Cumple totalmente	Cumple en parte	No cumple
1. El <i>texto explicita los contenidos valóricos</i> o transversales.			
2. El texto <i>promueve la participación activa y responsable</i> de la comunidad educativa.			
3. En los objetivos y actividades se explicita una intención por <i>vincular el aprendizaje con componentes afectivos</i> .			
4. El texto asume un <i>método democrático</i> compatible con el espíritu de autonomía crítica.			
5. Se promueven ideales de vida.			
6. El texto promueve y conduce sistemáticamente a los estudiantes para <i>desarrollar valores específicos</i> .			
7. Se presentan hechos, ideas y sugerencias que facilitan el <i>intercambio entre profesor alumno y el trabajo personal</i> .			
8. Ofrece <i>actividades variadas y significativas</i> que abordan los temas transversales..			
9. La forma de presentar los contenidos <i>estimula el respeto</i> por los diferentes grupos humanos que conforman la comunidad nacional.			
10. Los contenidos transversales son trabajados en forma integrada con los contenidos conceptuales y procedimentales.			

11. Los temas transversales orientan las temáticas.			
12. Se abordan temas o problemas valóricos en las evaluaciones.			
13. Las ilustraciones no presentan estereotipos.			
Cantidad de respuestas:			
Total de puntos:			
Puntaje total posible: 26			

En el siguiente cuadro traspase los porcentajes obtenidos en cada dimensión. Sume los porcentajes de las seis dimensiones y divídalo por seis. Así obtendrá el porcentaje final que le permitirán tener una apreciación cuantitativa.

TOTAL DIMENSIONES	% obtenidos
1. El texto como objeto.	
2. Propuesta gráfica.	
3. Propuesta curricular.	
4. Propuesta educativa constructivista.	
5. Propuesta metodológica constructiva.	
6. Actitudes u objetivos transversales.	
Suma de porcentaje	
Total dividido entre 6	porcentaje final

En el instrumento de evaluación que viene a continuación, hemos querido incluir indicadores que están en relación directa con las dimensiones anteriormente señaladas. La especificidad de este instrumento es que el docente deberá contestar a los ítems pensando en el alumno o la alumna, con el fin de medir el potencial del texto en relación con estimular el aprendizaje constructivista y el posible impacto que este puede tener en los estudiantes que lo usen.

3.2. Instrumento de evaluación de textos escolares

(Desde la mirada del aprendizaje)

El presente documento es un instrumento de evaluación de textos escolares, que tiene la particularidad de estar elaborado para medir el potencial que presenta en relación con los procesos de aprendizaje constructivista.

Dimensiones

Este instrumento toma en cuenta cuatro dimensiones para evaluar, sobre la base de indicadores específicos de cada área:

- Propuesta curricular.
- Propuesta educativa constructivista.
- Propuesta metodológica constructiva.
- Objetivos transversales.

Escala

La escala de tres rangos que se utiliza es de fácil aplicación y significa lo siguiente:

- Cumple totalmente: siempre que está presente o cumple con el indicador.
- Cumple en parte: es satisfactorio el nivel de presencia del indicador.
- No cumple: nunca está presente o no cumple con el indicador.

Modo de responder

No es necesario que usted lea todo el texto antes de aplicar este instrumento. Seleccione de cada unidad algunas secciones, grupos de actividad o evaluaciones, partes de textos según sea lo que se vaya a evaluar, y analice en ellos si se presenta o cómo se comporta el ítem que está evaluando.

Marque con una X el rango de cumplimiento que le asigna a cada ítem del instrumento. Sume por columnas el número de marcas y anótelos al final de la columna. En el caso del rango cumple totalmente, multiplique su resultado por 2, en el caso del rango cumple en parte, multiplique por 1 y, en el caso del rango no cumple, hágalo por 0. Sume los puntos totales de los tres rangos.

Finalmente, calcule el porcentaje de cumplimiento aplicando la regla de tres a partir del puntaje total posible de la dimensión y el puntaje obtenido.

Al finalizar todo el instrumento usted encontrará un cuadro donde podrá registrar el porcentaje obtenido en cada dimensión. Siga las instrucciones adjuntas para obtener los resultados totales para todas las dimensiones.

I. Propuesta curricular

	Cumple totalmente	Cumple en parte	No cumple
1. Se definen los objetivos y contenidos.			
2. Los contenidos se presentan relacionados (intra y extra disciplina), para facilitar la construcción significativa del aprendizaje.			
3. Se presentan contenidos de <i>carácter experiencial</i> , los que contribuyen a que el estudiante entre en contacto con la realidad.			
4. La forma de exponer el contenido fomenta el <i>diálogo</i> , la <i>discusión</i> y el <i>comentario</i> .			
5. Se profundiza en contenidos que potencian el desarrollo personal y social del estudiante.			
6. Presenta los contenidos en distintos lenguajes (mapas, cuadros, estadísticas, ilustraciones, esquemas, diagramas, etc.).			
Cantidad de respuestas:			
Total de puntos:			
Puntaje total posible: 12			

2. Propuesta educativa constructivista

	Cumple totalmente	Cumple en parte	No cumple
1. <i>Se favorece la construcción de los conocimientos</i> (actividad del alumno) por sobre la transmisión de los mismos (actividad del docente).			
2. Se dan <i>los parámetros</i> para los trabajos, con el fin de promover la actividad exitosa.			
3. Se promueven <i>retos creativos</i> en el proceso de construcción de conocimientos. (Crear soluciones, inventar algo que tenga que ver con el tema).			
4. Se contempla la <i>consulta</i> y búsqueda de información en otros medios y fuentes.			

5. Están equilibradas las propuestas de <i>trabajos individuales y grupales</i> .			
6. Se le pide al estudiante que <i>exponga el grado de significatividad de su aprendizaje, las estrategias cognitivas utilizadas y la propia conciencia metacognitiva</i> .			
7. En general, se <i>incentiva el aprendizaje fuera y dentro de la sala de clases</i> .			
8. <i>Se trabaja con problemas</i> tanto cerrados (se presenta toda la información) como generativos (se debe generar la información darle solución).			
Cantidad de respuestas:			
Total de puntos:			
Puntaje total posible: 16			

3. Propuesta metodológica constructiva

ACTIVIDADES	Cumple totalmente	Cumple en parte	No cumple
1. Presentan <i>estrategias de trabajo y procedimientos</i>			
2. Se enseña explícitamente a <i>transferir</i> el aprendizaje y plantea preguntas esenciales (el para qué le sirve).			
3. Existen las que promueven la recuperación de las <i>ideas y experiencias previas</i> , para incentivar la aproximación al tema de una manera más vivencial.			
4. Incorporan el criterio de <i>manejo de la incertidumbre</i> en actividades, investigaciones y preguntas en general.			
5. Se contemplan <i>reflexiones para la motivación</i> de los aprendizajes, sobre todo para proporcionarle un sentido previo.			
6. Potencian la <i>reflexión personal</i> sobre lo que se aprende.			
7. Promueven la <i>representación personal</i> sobre un objeto de la realidad o contenidos.			
8. Buscan la <i>comprensión</i> ; es decir, poder explicar con las propias palabras, interpretar, extrapolar y sacar conclusiones de los contenidos aprendidos.			
9. Las actividades son <i>variadas e interesantes</i> para los alumnos.			
10. Las actividades fomentan la <i>crítica y análisis</i> , lo que incentiva la formación de una postura personal frente a lo aprendido.			

10. Las actividades fomentan la <i>crítica</i> y <i>análisis</i> , lo que incentiva la formación de una postura personal frente a lo aprendido.			
11. Promueven distintos planos de <i>aplicación</i> ; es decir, demostrar capacidad para utilizar ideas, principios, teorías o métodos generales en situaciones concretas, en casos particulares.			
12. Incitan a <i>argumentar</i> el porqué de las relaciones que se establecen, como semejanzas y diferencias.			
13. Promueven el trabajo de <i>síntesis</i> con el fin de que los estudiantes reúnan elementos y creen una nueva forma de organizar los mismos.			
14. Promueven procesos de razonamiento que permiten extraer <i>conclusiones nuevas</i> .			
15. Proporciona oportunidades para realizar un razonamiento <i>deductivo o inferencial</i> .			
16. Proponen <i>aprendizajes que son desafiantes</i> para el intelecto del alumno y alumna; es decir que exige un esfuerzo de elaboración y reelaboración del conocimiento y de conocer la estructura que cada uno posee para relacionarla.			
17. Cada una de las actividades o conjunto de actividades presenta un cierre que permite <i>concluir, generalizar y aplicar</i> a situaciones diversas y variadas.			
18. <i>Facilita la integración de conocimientos</i> mediante mapas conceptuales y organizadores textuales.			
19. Se proponen <i>variados y distintos contextos</i> para llevar a cabo las actividades de aprendizaje, y así conseguir una riqueza en la construcción de aprendizajes.			
20. Facilitan y promueven <i>expresiones variadas</i> y desempeños flexibles (lenguaje gráfico, musical, kinésico, lúdico, gestual, manual, plástico, investigativo).			
21. Proponen preguntas abiertas para obtener <i>respuestas divergentes</i>			
22. Presenta <i>vocabulario</i> de cada tema (por páginas) o un <i>glosario</i> al final del libro.			
EVALUACIÓN			
23. Se desprende el <i>propósito de cada evaluación</i> con nitidez (se unen por qué y para qué evaluar).			
24. La evaluación se centra principalmente en <i>detectar</i> las formas y medios que utilizan los estudiantes para <i>organizar y relacionar una información</i> con otra, en los <i>procedimientos</i> que aplican para llegar a <i>estructurar conocimientos</i> .			
25. La evaluación tiene una función <i>autorreguladora</i> del aprendizaje, por lo cual se presenta en forma clara y explícita lo que se pretende evaluar y las finalidades que se persiguen.			

26. Las evaluaciones, por lo general, presentan consideraciones a varias <i>competencias</i> .			
27. Las evaluaciones contemplan la <i>aplicación de técnicas y procedimientos</i> usados.			
28. Se <i>proponen variados y distintos contextos</i> para llevar a cabo las evaluaciones.			
29. En la <i>evaluación diagnóstica</i> se trata de determinar la existencia o no de las habilidades requeridas para el logro de un determinado aprendizaje.			
30. En la <i>evaluación formativa</i> se solicita al estudiante explicar y resumir un comunicado y de reorganizarlo y resenarlo de una manera original.			
31. En la <i>evaluación formativa</i> se solicita al estudiante extrapolar contenidos, es decir, demostrar la capacidad de extraer consecuencias (predecir-inferir).			
32. Se prevén actividades de <i>autoevaluación</i> .			
33. Los contenidos que se <i>evalúan sumativamente</i> son considerados los más significativos.			
34. Promueve ejercicios de <i>refuerzo y recuperación</i> .			
35. Se proponen <i>coevaluaciones (evaluación entre dos)</i> .			
36. Se ofrecen actividades para <i>retroalimentar</i> el proceso educativo.			
Cantidad de respuestas:			
Total de puntos:			
Puntaje total posible: 72			

4. Objetos transversales

ACTIVIDADES	Cumple	Cumple	No
	Totalmente	en parte	cumple
1. Favorecer experiencias y situaciones de aprendizaje que permitan ir <i>adoptando posiciones o actitudes personales</i> cada vez más autónoma.			
2. Se promueven <i>retos creativos</i> en el proceso de construcción de conocimientos. (Crear soluciones, inventar algo que tenga que ver con el tema).			

3. Promueve experiencias concretas <i>cooperación</i> y convivencia entre un grupo de individuos (coordinación y comunicación para alcanzar determinados logros).			
4. Promueve actitudes de <i>respeto hacia las opiniones ajenas</i> , mediante trabajos grupales o heteroevaluaciones.			
5. Propone actividades proyectos y problemas-educativos que plantean <i>temas éticos</i> y permiten <i>discernir entre valores</i> .			
6. Desarrolla actividades y estrategias educativas que den cuenta de la <i>dignidad de cada persona</i> .			
7. Desarrolla actividades y estrategias que den cuenta de la <i>libertad</i> de toda persona para orientar su vida según su vocación.			
8. Desarrolla actividades que promueven la <i>creatividad</i> (desarrollar la imaginación para responder a soluciones nuevas).			
9. Promueve la actitud de la <i>tolerancia</i> ante la diversidad de personas, estilos, etnias, razas, cultura, idioma, religión, etc.			
10. Estimula la <i>auto superación</i> del estudiante, para lo que presenta trabajos en etapas y ordenados según dificultad creciente y con criterios para la autoevaluación.			
11. Lo que comunican las <i>ilustraciones es coherente con los valores</i> asumidos en el proyecto educativo y/o curricular del centro.			
Cantidad de respuestas:			
Total de puntos:			
Puntaje total posible: 22			

En el siguiente cuadro traspase los porcentajes obtenidos en cada dimensión. Sume los porcentajes de las cuatro dimensiones y divídalo por seis. Así obtendrá el porcentaje final que le permitirán tener una apreciación cuantitativa.

TOTAL DIMENSIONES	% obtenido
1. Propuesta curricular.	
2. Propuesta educativa constructivista.	
3. Propuesta metodológica constructiva.	
4. Objetivos transversales.	
Suma de porcentaje	
Total dividido entre 4 =	porcentaje final

Finalmente, queremos presentar una *selección de indicadores* que son los que consideramos fundamentales y claves para medir la propuesta constructiva de un texto, desde la mirada del aprendizaje y de la enseñanza.

3.3. Instrumento de evaluación de textos escolares (Versión reducida)

El presente documento es un instrumento de evaluación de textos escolares, que tiene la particularidad de estar elaborado a partir de una selección de indicadores (24) los que, permitirán medir si la propuesta educativa del texto está desarrollada sobre la base del paradigma constructivista.

Este instrumento no hace una diferenciación explícita de las dimensiones, sin embargo, contempla seis, las que se refieren a lo siguiente:

- Requerimientos formales (indicador 1).
- Propuesta gráfica (indicadores 2 al 7).
- Propuesta curricular (indicadores 8 al 16).
- Propuesta educativa constructivista (indicadores 17 al 18).
- Propuesta metodológica constructiva (indicadores 19 al 21).
- Objetivos transversales (indicadores 22 al 24).

Escala

La escala de tres rangos que se utiliza es de fácil aplicación y significa lo siguiente:

- Cumple totalmente: siempre que está presente o siempre cumple con el indicador.
- Cumple en parte: es satisfactorio el nivel de presencia o cumplimiento del indicador.
- No cumple: nunca está presente o no cumple con el indicador.

Modo de responder

No es necesario que usted lea todo el texto antes de aplicar este instrumento. Seleccione de cada unidad algunas secciones, grupos de actividad o evaluaciones, trozos de textos según sea lo que se vaya a evaluar, y analice en ellos si se presenta o cómo se comporta el ítem que está evaluando.

Se ruega contestar todo el instrumento, porque en él se preguntan sobre los aspectos principales que un texto escolar, con un mirada constructivista, debería contener. Por tanto, si el puntaje total de la columna CUMPLE TOTALMENTE se aproxima o es igual a los 24 puntos, es porque el texto corresponde a los objetivos de este instrumento.

	Cumple totalmente	Cumple en parte	No cumple
1. La encuadernación es resistente: las páginas no se sueltan y el texto no se desarma.			
2. El diseño general tiene una unidad gráfica pertinente con los destinatarios.			
3. Tiene una estructura de unidades o capítulos definida e identificable en todo el texto.			
4. Los títulos están jerarquizados y permite identificar lo importante de lo secundario.			
5. La propuesta gráfica contempla íconos u otro que indique nexos o puentes entre contenidos o referencias a otras asignaturas.			
6. Las imágenes cumplen funciones variadas como las de motivar, presentar o desarrollar un contenido, organizar o sintetizar un aspecto de la realidad, explicar, evaluar.			
7. El tipo y tamaño de la letra está en relación con la capacidad lectora promedio de los estudiantes.			
8. El texto desarrolla el currículo.			
9. Se definen los objetivos de enseñanza aprendizaje centrados en el estudiante.			
10. Presenta relaciones entre disciplinas y con la realidad.			
11. Se prioriza la profundidad en los contenidos (se presentan, aclaran, amplían, grafican, ilustran o ejemplifican) más que la cantidad.			
12. Existe un evidente equilibrio entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.			
13. El texto escolar como mediación instrumental; ¿ayuda al estudiante a mejorar su representación de la realidad?			
14. El texto se plantea como un proceso que ofrece oportunidades concretas para que el estudiante construya significados y le atribuya sentido a su aprendizaje escolar.			
15. El texto propone una organización de los contenidos, una secuencias de actividades y una forma de trabajo que facilita el trabajo colaborativo (Zona de Desarrollo Próximo).			

16. Los aprendizajes que propone el texto contemplan las diferencias y necesidades de los estudiantes proponiendo una gama amplia de entradas, actividades, evaluaciones, formas de presentar los textos.			
17. Se toman en cuenta las experiencias y conocimientos previos del estudiante, lo que le facilita al docente la promoción de aprendizajes significativos.			
18. La evaluación propicia una educación constructivista.			
19. Se presenta el conflicto cognitivo.			
20. Las relaciones que se establecen entre los contenidos son sustantivas y no arbitrarias.			
21. Propone diferentes niveles de aplicabilidad para medir su significatividad (práctica, teórica, motriz, etc.).			
22. En los objetivos y actividades se explicitan los componentes afectivos.			
23. Ofrece actividades variadas y significativas que abordan los temas transversales.			
24. Los contenidos transversales y conceptuales son trabajados en forma integrada.			
Total			

Como último instrumento hemos querido hacer uno para que sean los propios estudiantes de la enseñanza primaria los que lo apliquen. Pensamos que ellos y ellas tienen una opinión valiosa que podemos aprovechar de rescatar y sistematizar mediante este instrumento. Además, esta medición puede insertarse como una de las actividades evaluativa de una asignatura o sector de aprendizaje: evaluar los materiales educativos y curriculares que se usan en clases.

3.4. Instrumento de evaluación de textos escolares (Para estudiantes)

Estas preguntas, que te las presentamos a ti, estudiante, son para que las contestes y mediante ellas expreses tu opinión de lo que piensas con respecto a tu texto escolar.

Marca una X en el recuadro que mejor refleje lo que piensas (Sí, No).

Luego, suma la cantidad de marcas hechas en cada columna y podrás tener una apreciación general de tu texto escolar.

	Sí	No
1. ¿Te parece cómodo el tamaño que tiene el texto escolar para usarlo y transportarlo?		
2. ¿El papel del libro es bueno y no se rompe o transparenta?		
3. ¿Te parece que está bien la cantidad de texto que hay para leer y aprender en este texto?		
4. ¿Te dan ganas de trabajar en tu libro?		
5. ¿Te sientes identificado con la gráfica del texto escolar?		
6. ¿Los íconos que hay en tu libro te ayudan a saber lo que tienes que hacer y cómo hacerlo?		
7. ¿Los títulos te ayudan a entender el tema y saber de qué se trata?		
8. ¿Te gustan las imágenes que aparecen en el libro y piensas que son variadas y de buena calidad?		
9. ¿Hay gráficos, cuadros, esquemas, etc., que te entregan información fácil de leer y comprender?		
10. ¿En tu libro hay actividades que te proponen conversar y comentar los temas que están aprendiendo con los compañeros y compañeras?		
11. ¿En el texto están escritos los objetivos que te permiten conocer lo que debes aprender?		
12. ¿Hay actividades para hacerlas de a uno y otras para hacerlas en grupos?		
13. ¿Hay actividades que te hacen trabajar fuera de la sala de clases?		
14. ¿Hay preguntas para reflexionar sobre lo que estás aprendiendo?		
15. Lo que debes aprender, ¿es entretenido y te hace pensar?		

16. Lo que aprendes en tu libro ¿te ayuda a entender contenidos de otra asignatura?		
17. ¿Existe un glosario que te ayuda a entender las palabras difíciles?		
18. ¿Hay evaluaciones que te permiten ir avanzando y repasando lo que no has entendido bien?		
19. ¿En algunas actividades te piden que cuentes tus experiencias o sentimientos que tienes del tema?		
20. ¿Hay actividades en que todos tienen que opinar sobre el trabajo de los demás?		
Total		

Resultados:

Si has obtenido más respuestas *Sí*, quiere decir que tu libro de texto es bueno para tu aprendizaje y está bien hecho.

ANEXO

El constructivismo: un modelo educativo actual

Se ha llegado a un consenso en la opinión¹⁷ de que la atención se debe dirigir hacia lo que ocurre en la sala de clases misma, ya que es allí —en la interacción del profesor o profesora con los estudiantes— donde se estanca o se avanza hacia un intencionado cambio educativo, a partir del cual podamos hablar con propiedad de una «vuelta de timón en la navegación educativa».

Desde esta perspectiva, un cambio en educación tiene que ver con el modelo o paradigma desde donde se sitúa el proceso de aprendizaje y enseñanza, y por tanto con la adopción de una metodología determinada. También tiene que ver con los contenidos y los aprendizajes esperados, con la explicitación de los contenidos valóricos o transversales que buscan perfilar la identidad cultural de la comunidad y con la participación activa y responsable de la comunidad educativa en la definición de las metas y cambios que se persiguen.

Por todo lo anteriormente mencionado, nos parece que el constructivismo, como modelo o paradigma educativo, proporciona un marco conceptual de cómo el estudiante aprende en la interacción con el contenido y la acción del docente, lo que ilumina nuestra reflexión y práctica educativa apareciendo como adecuado, no solo porque proporciona explicaciones o modelos explicativos para los desafíos en los que nos vemos enfrentados en educación hoy en día, sino que fundamentalmente porque nos da espacio para decidir qué realidades culturales nuevas y qué dirección queremos asumir para provocar el cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los esquemas explicativos e integradores que nos propone el constructivismo, nos servirán como base teórica y marco de referencia, y de reflexión para la elaboración de los instrumentos de evaluación de textos escolares que presentaremos

¹⁷ Reflejado en los planteamientos de las nuevas reformas educativas y orientaciones educativas de la actualidad.

más adelante. Por ahora nos centraremos en este marco de referencia, y para comenzar presentamos una cita textual de Tomás Sánchez que sintetiza lo que es el constructivismo y nos permite tener una primera aproximación global de este modelo, lo que facilitará la comprensión posterior de sus distintas dimensiones.

[...] el constructivismo, que no es una teoría, sino más bien un conjunto de aportaciones de distintos autores que ofrece explicaciones y orientaciones, para fundamentar y mejorar la acción de los docentes en el contexto de la educación escolar. Las distintas concepciones constructivistas coinciden en considerar que el aprendizaje se produce como consecuencia de la interacción entre el alumno y los contenidos, de manera que provoca en aquél un cambio en su estructura de pensamiento, por el cual se perfecciona su teoría sobre el mundo, favoreciendo por tanto su intervención en él. Este proceso de construcción de los aprendizajes por parte del alumno no depende sólo de su relación con los contenidos propuestos, sino que requiere además la aportación mediadora del docente, a través de una ayuda ajustada a las características de ambos, que permita alcanzar adecuadamente los aprendizajes propuestos, que serán tanto más significativos cuanto más ricas sean las situaciones de enseñanza diseñadas por el docente. Esta planificación de la enseñanza debería desarrollarse mediante enfoques globales, que tengan en cuenta la aportación de los tres elementos que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje (alumno, docente, contenido), así como las numerosas y complejas relaciones que se establecen entre ellos.¹⁸

Aportes del modelo constructivista

Hemos escogido el paradigma constructivista como modelo teórico para nuestro estudio, por varios motivos:

-Nos proporciona un modelo con gran poder de inclusión en donde se integran diferentes teorías o corrientes psicológicas de corte cognoscitivo, que ponen el acento en el alumno o alumna como eje central y fundamental, y en la actividad de este.

-Recoge y adapta de las teorías cognoscitivas aspectos, conceptos y principios que nos parecen fundamentales, entre otras cosas, porque se integran en un modelo explicativo acerca de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

¹⁸ SÁNCHEZ INIESTA Tomás (1995). *La construcción del aprendizaje en el aula. Aplicación del enfoque globalizador a la enseñanza*. Colección Respuestas Educativas. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata, p. 24.

-Nos sitúa ante la perspectiva de que el desarrollo humano es fruto de la actividad mental constructiva del estudiante, y que ella no se puede entender como desligada del contexto cultural en el cual está inserta la persona y que, además, esta actividad es inseparable de la adquisición de saberes culturales y aprendizajes específicos.

-Promueve prácticas educativas democráticas y respetuosas ante la individualidad de cada uno o una, y ante las diferencias específicas.

-Se funda en un principio de confianza, ya que considera que todo ser humano tiene capacidades posibles de desarrollar y que estos o estas tienen siempre algo que aportar como personas en desarrollo y como ciudadanos.

-Manifiesta un aspecto trascendental del ser humano referido a la búsqueda de sentidos como parte irrenunciable de los procesos de aprendizaje.

-Se erige como un modelo posible de ser abordado y desarrollado a través de materiales curriculares.

El constructivismo no concibe que, por el hecho de que existan saberes culturalmente elaborados en el ámbito social y seleccionados como contenidos de aprendizajes, el papel del docente sea transmitir estos saberes, y que la tarea de los alumnos y alumnas se restrinja a aprenderlos como meros receptores y reproductores de lo establecido. Muy por el contrario, se plantea que en la escuela se deben proporcionar las condiciones para que el docente facilite, acompañe y oriente al estudiante en su proceso de socialización y en su dinámica interna, activa y reconstructiva de esos contenidos culturalmente aceptados.

La importancia de la actividad constructiva del estudiante y la orientadora y facilitadora del docente se vincula con el desarrollo humano. En este sentido es interesante resaltar cómo, para este paradigma educativo, desarrollo y aprendizaje son procesos inseparables e influyentes mutuamente.¹⁹

¹⁹ COLL César, Jesús PALACIOS, Álvaro MARCHESI (comps.) (1992). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial. «Es precisamente este factor de construcción o reconstrucción intrínseco al funcionamiento psicológico de los seres humanos el que permite entender por qué el aprendizaje de unos saberes culturales es, al mismo tiempo, la condición indispensable para convertirnos en personas y miembros de un grupo social determinado, con unas características comunes y compartidas, y la fuente principal del carácter único e irreplicable de cada uno de nosotros. [...]»

La realización de estos aprendizajes por los alumnos es una fuente creadora de desarrollo en la medida en que posibilita el doble proceso de socialización y de individualización; es decir, en la medida en que les permite construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado». ² *Ibid.*, p.441.

Categorías de análisis del constructivismo

El constructivismo utiliza cuatro categorías básicas de análisis: esquema de conocimiento, aprendizaje significativo, interactividad y constructivismo.

César Coll descarta desde la teoría psicogenética de Piaget,²⁰ la importancia que tiene la competencia intelectual del estudiante como condición necesaria para el aprendizaje,²¹ así como la estrecha relación que esta tiene con el desarrollo cognoscitivo del sujeto y, además, reconoce la importancia de los conocimientos previos para que se produzca aprendizaje. Pero, ¿cuál de los dos aspectos es más determinante en el desarrollo cognoscitivo de la persona? Coll no establece una jerarquía entre ellos, sino que los articula mediante una nueva categoría relacionada con la asimilación, y a la cual llama *esquema de conocimiento*.

Lo específico del esquema de conocimiento es que se refiere a la «[...] representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad».²² Es decir, esta categoría nos habla de un marco asimilador con el cual se enfrenta el sujeto a un objeto de conocimiento o a procesos de aprendizaje, y tiene que ver con estrategias de aprendizaje, con la organización y relaciones establecidas entre contenidos, con el nivel operatorio, con los valores, con las experiencias, con los estilos de relación, etc. «El aprendizaje es, en última instancia, una reorganización personal de los esquemas de conocimiento del alumno que le permiten actuar sobre la realidad».²³

O como afirma César Coll:

El aprendizaje contribuye al desarrollo en la medida en que aprender no es copiar o reproducir la realidad. Para la concepción constructivista aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenidos que pretendemos aprender. Esa elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo; no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos que presumiblemente pueden dar cuenta de la novedad.²⁴

²⁰ La psicología genética da sustento teórico al constructivismo como posición epistemológica explicativa del desarrollo del conocimiento en el sujeto.

²¹ Sin embargo, Coll incorpora esta dimensión de ser situado culturalmente (que no integra Piaget) como un realidad integrada al aprendizaje. De esta forma quedan congeniadas la doble función de la educación: socialización y desarrollo personal.

²² COLL César (ed.) (1983). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI. p.194.

²³ SÁNCHEZ INIESTA. *Op.cit.* (1995), p. 35.

²⁴ COLL César, Elena MARTÍN, Teresa MAURI, Mariana MIRAS, Javier ONRUBIA, Isabel SOLÉ, Antoni ZABALA (1998). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó. p.16.

Por otra parte, el concepto de *aprendizaje significativo* tomado de Ausubel retoma y avanza en este paradigma ya que se asume que los procesos de enseñanza y aprendizaje, que deben partir de la base de los conocimientos previos concebidos como esquemas de conocimiento,²⁵ se orientan en la dirección de compartir significados entre profesor y alumno, y juntos participar de parcelas progresivamente más amplias de significados en relación con los contenidos culturalmente aceptados.

En relación con la *interactividad*, esta se concibe como la dinámica que se produce entre el contenido, la actividad instruccional y educativa del docente, y la actividad mental constructiva del estudiante. El constructivismo lo ha denominado el *triángulo interactivo*.

En este triángulo interactivo se concibe al estudiante como el responsable último de su proceso de aprendizaje; a los contenidos como aquellos que poseen un nivel importante de elaboración y construcción social, y son los adecuados para la actividad constructiva del estudiante; el docente, por otra parte, es el que tiene que cumplir una labor mediadora, orientadora y facilitadora entre el contenido y el alumno o la alumna para que estos puedan realizar una actividad reconstructiva significativa.

La interacción educativa y la mediación cultural pueden ayudar y estimular positivamente la capacidad estructuradora del estudiante en el aprendizaje, y favorecer su actividad constructiva de conocimiento.²⁶

Finalmente, y como ya lo habíamos expuesto anteriormente, el concepto de *construcción*, que es el que le da el nombre al paradigma constructivista, se refiere a que el conocimiento humano es fruto de una construcción mental generada por la interacción que se da entre el sujeto (situado culturalmente) y el objeto, y la participación, facilitación y orientación de otros agentes culturales que propician las condiciones necesarias para que la persona realice su acción constructiva. Fruto de esta construcción se modifican las estructuras mentales y se alcanza un

²⁵ Conocimiento previo o esquema de conocimiento hace referencia a todo el bagaje cultural y experiencias que el estudiante ha acumulado durante su vida y que utiliza cuando tiene que solucionar problemas o enfrentar situaciones.

²⁶ COLL. *op.cit.* (1998) «Conviene recordar también el carácter mediador que posee el autoconcepto entre las demandas que plantea la institución y las respuestas que el alumno puede construir para ellas. Y sobre todo insistir en su dimensión vertebradora entre lo social y lo individual, entre lo cognitivo, lo afectivo y lo relacional que intervienen en la formación global de la persona. En dicha formación, la construcción de conocimientos tiene un papel muy importante, no sólo por lo que supone en sí, sino por lo que a través de ella se construye: una visión de uno mismo y de los demás, de las situaciones en que se encuentra y de las propias capacidades para afrontarlas, visión que jamás es neutra», p. 44.

²⁷ Si bien el aprendizaje y la enseñanza son dos caras de una misma moneda, en esta ocasión hemos preferido separar (hasta donde no resulte tan forzado hacerlo) el abordaje de ambos temas simplemente por motivos metodológicos de este trabajo.

mejor nivel de diversidad, de complejidad e integración en la comprensión de la realidad y actuación en ella.

El aprendizaje para el constructivismo es concebido como la capacidad para construir significados y atribuirles sentido²⁷

¿Qué es lo que nos mueve hacia el conocimiento y el aprendizaje? A pesar de que pueda parecer un tanto simplista nuestra afirmación, pensamos que uno de los motivos más importantes es la posesión de un proyecto de vida. Es en ese contexto que el conocimiento y el aprendizaje se vuelven significativos, y mediante una acción transformadora sobre la realidad, aprendemos y construimos nuestras propias categorías de pensamiento, organizamos nuestro mundo y lo transformamos.

Sin embargo, desde el aporte que nos hace la psicología cognitiva descubrimos que, tan importante como un proyecto de vida, para aprender son necesarias y esenciales las capacidades como el lenguaje, la memoria, la percepción, la atención y el razonamiento. El constructivismo, por otra parte, nos habla de *esquema de conocimiento*,²⁸ de autoconcepto,²⁹ del conflicto cognitivo, del desajuste óptimo, de la atribución de sentido a los conocimientos, de la actividad constructiva interna de la persona, de la interacción con otros y con el medio, etc., lo que nos confirma nuestra creencia de que en los procesos de aprendizaje entran en juego aspectos no solo de orden cognitivo, sino que también afectivos y relacionales. Y que, por tanto, cuando aprendemos no solo incorporamos a nuestra estructura de conocimiento cada vez mayor cantidad de información relacionada, sino que además adquirimos capacidades que nos disponen de mejor manera ante un nuevo aprendizaje.

Las distintas concepciones constructivistas coinciden en considerar que el aprendizaje se produce como consecuencia de la interacción entre el alumno y los contenidos, de manera que provoca en aquél un cambio en su estructura de pensamiento, por el cual se perfeccionan su teoría sobre el mundo, favoreciendo por tanto su intervención en él.³⁰

Partamos abordando cómo el constructivismo afronta el aprendizaje (lo mismo que la enseñanza): se asume que al abordar cualquier situación nueva, los seres humanos estamos dotados de una cantidad de conocimientos, experiencias, ideas,

²⁸ Recordemos que el concepto esquema de conocimiento para el constructivismo es sinónimo de los conocimientos previos que posee la persona.

²⁹ COLL, *op. cit.* (1998). «El autoconcepto (Fierro 1990) incluye un conjunto amplio de representaciones (imágenes, juicios, conceptos) que las personas tenemos acerca de nosotras mismas, y que engloban aspectos corporales, psicológicos, sociales, morales y otros. [...]. El autoconcepto se refiere al conocimiento de uno mismo, e incluye juicios valorativos, lo que se denomina autoestima», p. 34.

³⁰ SÁNCHEZ INIESTA, *op.cit.* (1995), p. 24.

sueños, valores, concepciones, predisposiciones, etc., que influyen positiva o negativamente en nuestro aprendizaje o nos sitúan desde una perspectiva o expectativa específica y personal. Nunca partimos de cero, sino que siempre lo hacemos de aprendizajes previos. «El grado de equilibrio personal del alumno, su autoimagen y autoestima, sus experiencias anteriores de aprendizaje, su capacidad de asumir riesgos y esfuerzos, de pedir, dar y recibir ayuda son algunos aspectos de tipo personal que desempeñan un papel importante en la disposición del alumno frente al aprendizaje».³¹

Los aprendizajes/conocimientos previos o esquema de conocimiento son, como lo vimos anteriormente, uno de los ejes vertebradores del modelo constructivista, ya que ellos constituyen una suerte de «materia prima» sobre la cual se construye un nuevo conocimiento —denominado «profundo» por el constructivismo— por su carácter multirelacional. Es con estos conocimientos previos que nos enfrentamos a la realidad para leerla, interpretarla, aprehenderla. Esta aproximación será más o menos significativa, según sean los propósitos que nos muevan, sin embargo, en la escuela la intención hacia el aprendizaje debería propender hacia uno profundo y significativo.

Cuando aprendemos significativamente nos movilizamos cognitivamente, activamos nuestros esquemas de conocimiento,³² y desde esa comprensión o significación afrontamos lo nuevo estableciendo diversos nexos, conexiones o relaciones (ya sean directas o indirectas). De este modo, ampliamos la comprensión del nuevo conocimiento, enriquecemos las relaciones, le atribuimos un nuevo significado y, finalmente, lo asimilamos modificando nuestra estructura cognitiva: a esto se le llama construcción de significados.

Todos estos cambios se producen, en términos piagetianos, a través de un proceso de equilibrio-desequilibrio-reequilibrio personal. El aprendizaje significativo tiene lugar cuando se rompe el equilibrio inicial (desajuste) de los esquemas existentes con relación al nuevo contenido informativo. El reequilibrio se produce mediante la modificación de los esquemas previos del sujeto o la construcción de otros nuevos. Estos esquemas almacenados en la memoria guiarán el nuevo aprendizaje que volverá a modificar y ensanchar los esquemas pre-existentes.

Si bien hemos explicado este proceso como algo puramente cognitivo, el contexto cultural tiene una importancia fundamental para este modelo educativo. El aprendizaje significativo se produce en un contexto determinado, rico en relaciones,

³¹ COLL. *op.cit.* (1998), p. 48.

³² *Ibid.* «Los esquemas que poseen los alumnos no sólo se caracterizan por la cantidad de conocimientos que contienen, sino también por su nivel de organización interna, es decir, por las relaciones que se establecen entre los conocimientos que se integran en un mismo esquemas y por el grado de coherencia entre dichos conocimientos», p. 53.

en comunicación y en mediación, dirigido a compartir en forma cada vez más amplia significados respecto a contenidos culturalmente aceptados, y a adquirir autonomía frente al aprendizaje. Es por ello que el conflicto, la confrontación, el debate, la comunicación, la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas,³³ etc. son impulsores y parte del proceso de aprendizaje.³⁴

Para el constructivismo, los dos conceptos claves en relación con el aprendizaje se refieren a la *construcción de significados y atribución de sentido*. Es el estudiante el centro de este proceso, es él o ella, el que elabora una representación personal del contenido y lo reorganiza, es decir construye y atribuye sentido: aprende.

Ahora, la manera cómo le presentamos al estudiante los contenidos, la selección que hagamos de ellos y las características del contexto desde donde se los enseñamos van a facilitar o dificultar la construcción del conocimiento, la atribución de sentido y la modificación de los esquemas. El constructivismo nos afirma que lo que facilita la actividad constructiva del alumno o alumna es trabajar con contenidos que satisfagan intereses y necesidades de los estudiantes; es decir, que sean relevantes para propiciar la actitud comprometida e implicada con el aprendizaje. Asimismo, la manifestación de los mismos de manera organizada, relacionada y contextualizada ayuda a que los estudiantes puedan establecer relaciones valiosas y pertinentes entre lo que saben y el nuevo contenido, y estimula la actividad mental del alumno o alumna.

Muchos de los aportes que nos hace el constructivismo en relación con el aprendizaje de los estudiantes, lo aplicamos a un texto escolar tanto como principios que rigen para su elaboración, como criterios para su evaluación. Por ejemplo, lo anteriormente expuesto en relación a la forma de presentar el contenido, son orientaciones claves para el trabajo de autoría de un texto, y puede contribuir significativamente a la *construcción de significados y atribución de sentido* por parte de los estudiantes.

³³ Si las estrategias metacognitivas son aprendidas y asimiladas a la estructura cognitiva, le proporciona a la persona la capacidad para, entre otras cosas, planificar, regular y evaluar su propia actividad del aprendizaje.

³⁴ *Ibid.* «[...]lo que es objeto de aprendizaje por parte del alumnado son conocimientos de naturaleza cultural cuya enseñanza ha de ser objeto de planificación y ayuda por parte del maestro y de la maestra, y es en este doble aspecto en el que podemos hablar de la actividad mental del alumno como de una actividad y culturalmente mediada. [...] Podemos afirmar que la actividad de aprendizaje es culturalmente mediada fundamentalmente por dos razones: por la naturaleza de los conocimientos que el alumnado construye, los contenidos escolares y además, porque para construir conocimientos, para aprender, el alumno necesita usar instrumentos que son, a su vez, culturales», p. 74.

La enseñanza para el constructivismo se entiende como una ayuda ajustada a las necesidades de los estudiantes

Recurrimos nuevamente a la imagen que nos presenta César Coll para explicar y entender los procesos de enseñanza y aprendizaje: el triángulo interactivo. Mediante él se explican las interacciones que se establecen entre el docente, el estudiante y el contenido escolar y, en este caso, nos sirve para presentar cómo debe ser la labor y actividad del docente. «[...] la enseñanza se entiende como un conjunto de ayudas al alumno y la alumna en el proceso personal de construcción de conocimiento y en la elaboración del propio desarrollo».³⁵ Esta ayuda pedagógica se relaciona con los criterios de ajuste de la cantidad y calidad de ayuda que proporciona el profesor o profesora a sus estudiantes. En un primer momento, explorando el nivel de dominio que tengan en relación con la tarea o actividad de aprendizaje, y luego identificando los problemas o dificultades que presentan al enfrentar o realizar la tarea.

El docente intentará, entonces, movilizar los esquemas de conocimiento de sus estudiantes, y motivar a revisarlos y acercarlos a los saberes culturales que se han establecido en el currículo. César Coll introduce el principio explicativo denominado *ajuste de la ayuda pedagógica* que nos da luces de cómo trabajar para que nuestros alumnos y alumnas logren aprendizajes significativos.

Se concibe que la ayuda educativa va desde la preocupación del docente de seleccionar y organizar los contenidos y situaciones de aprendizaje y de enseñanza, hasta apoyos tan específicos como puede ser ofrecer modelos concretos de actuación, realizar secuencias de preguntas que instalen conflictos cognitivos, produzcan desajustes (óptimos) con el fin de que los alumnos y alumnas avancen en su proceso de construcción y atribución de sentido.

Este proceso de construcción de los aprendizajes por parte del alumno no depende sólo de su relación con los contenidos propuestos, sino que requiere además la aportación mediadora del docente, a través de una ayuda ajustada a las características de ambos, que permita alcanzar adecuadamente los aprendizajes propuestos, que serán tanto más significativos cuanto más ricas sean las situaciones de enseñanza diseñadas por el docente. Esta planificación de la enseñanza debería desarrollarse mediante enfoques globales, que tengan en cuenta la aportación de los tres elementos que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje (alumno, docente, contenido), así como las numerosas y complejas relaciones que se establecen entre ellos.³⁶

³⁵ *Ibid.*, p. 74.

³⁶ SÁNCHEZ INIESTA *Op.cit.* (1995), p. 24.

El principio de ajuste de la ayuda pedagógica, inspirado y basado en la Zona de Desarrollo Próximo de L. Vygotsky, nos presenta las características que debe tener este mecanismo de cesión y «traspaso progresivo del control y la responsabilidad» para estimular la construcción del aprendizaje y la atribución de sentido. En primer lugar, tal como lo mencionamos anteriormente, debe ser variada en cantidad y calidad; es decir, presentar diversas formas y niveles de apoyo.

Además, la ayuda debe ser variable; es el avance o entrapamiento del estudiante en relación con su tarea lo que va a ir dando las orientaciones de cómo ajustar la ayuda. A más dominio de la tarea, la ayuda debe disminuir dando paso a la expresión y ejecución autónoma de la actividad. En cambio, si el estudiante presenta problemas, la ayuda debe especificarse o concretarse ajustándose a las necesidades específicas las cuales, en general, son expresadas por el estudiante mediante sus actuaciones.

El constructivismo recoge la metáfora del «andamiaje» de la cual nos habla L. Vygotsky, y que se caracteriza por lo siguiente:

- Facilita desde el inicio la participación activa del aprendiz en la realización de la tarea insertando sus actuaciones en un marco más global proporcionado por el experto, haciendo que asuma algún tipo de responsabilidad al respecto aun cuando su nivel de competencia y comprensión sea muy bajo.

- Ofrece un conjunto de ayudas «contingentes» al nivel de competencia del aprendiz, más importantes cualitativamente y cuantitativamente cuanto menor es su nivel de competencia, y progresivamente menos importantes cualitativa y cuantitativamente, a medida que aumenta su competencia.

- Retira las ayudas de forma progresiva a medida que el aprendiz va asumiendo mayores cotas de autonomía y control en el aprendizaje, hasta desaparecer por completo y posibilitar la actuación independiente del aprendiz al final del proceso.³⁷

En este proceso de enseñanza se persigue, indudablemente, estimular y acompañar la actividad constructiva del alumno o alumna partiendo de una representación inicial mínimamente compartida del contenido que se va a aprender, para avanzar en el camino de compartir significados cada vez más amplios y complejos de los mismos. Para ello, atender a la actividad del docente, es decir qué

³⁷ COLL César (coord.), Concepció GOTZENS, Carles MONEREO, Javier ONRUBIA, Juan Ignacio POZO y Alonso TAPIA (1999). *Psicología de la instrucción. La enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori/ICE de la UB España, p. 32.

hace, cómo lo hace, el tipo de discursos que tiene, y los instrumentos y estrategias de naturaleza semiótica que utilice, son fundamentales para ir canalizando positivamente entre los alumnos y alumnas las representaciones y sistemas de significados compartidos.

La categoría de enseñanza como mediación que presenta el constructivismo, pasa por asumir que el docente es el actor principal para favorecer esta mediación entre el estudiante y el contenido (triángulo interactivo). ¿En qué consiste esta mediación?

-En primer lugar, el docente debe preparar la clase y considerar los contenidos que se presentarán en términos de pertinencia, globalidad y posibilidades de relaciones, dando cuenta de la naturaleza diversa de los esquemas de conocimiento de sus alumnos y alumnas, y anticipándose a las dificultades que estos presenten en relación con el contenido.

-Por otra parte, debe tener siempre presente que la manera en que se enseña va a determinar cómo el estudiante aprende, por ello hacer consciente y explícito lo que se dice y hace, y cómo se dice y hace.

-Proponer actividades para facilitar la conexión de los conocimientos previos con los nuevos conocimientos y ajustar la ayuda pedagógica de acuerdo al tipo de dificultades que presenta el estudiante, permite que esta mediación sea más eficaz.

-Asimismo, ayudar a los alumnos y alumnas a reflexionar a partir de actividades evaluativas, autoevaluativas, de evaluación formativa u otras más generales, acerca de cómo sus formas de aprender y sus dificultades les permiten mejorar su nivel de autonomía en el aprendizaje y su conciencia metacognitiva.

-Finalmente, propiciar espacios para la transferencia de aprendizajes.

Esta labor de enseñanza mediadora puede ser acompañada y apoyada de un texto escolar ya que este proporciona insumos —en términos de temas, contenidos y actividades— a los docentes para que ajusten su ayuda pedagógica a las diversas necesidades de sus alumnos y alumnas, para que ofrezcan desarrollos conceptuales ajustados a la edad, para que cuenten con una alternativa de autoinstrucción (en algunos casos), para que dispongan de una variedad de actividades y evaluaciones para complementar, reforzar, motivar, introducir y/o evaluar las clases, entre otros.

Si bien el docente es el mediador por excelencia, pensamos que los materiales curriculares también pueden cumplir esta función, porque proporcionan a los

estudiantes los contenidos (antes mencionados), rutinas metodológicas, secuencias de actividades e instancias de evaluación que le permiten a estos 'aprehender' los contenidos y realizar la labor constructiva característica del aprendizaje.

La evaluación del aprendizaje para el constructivismo: no solo evaluamos algo, sino que también evaluamos para algo

[...] las relaciones entre enseñanza, aprendizaje y evaluación... [son] estrechas e intensas en cualquier nivel educativo, adquieren una especial significación cuando la finalidad última de la acción educativa es promover el desarrollo y la socialización de todos los alumnos sin excepciones tan lejos y con tanta amplitud y profundidad como sea posible, y cuando, en consecuencia, la atención a la diversidad no es una elección, sino una exigencia insoslayable cuyo incumplimiento cuestiona profundamente el sentido mismo de la acción educativa.³⁸

El constructivismo nos hace un aporte específico en relación con el tema de la evaluación. Su argumentación se funda en que si los procesos de enseñanza deben acompañar a los estudiantes en su actividad de construcción de conocimientos y compartir significados, la evaluación no puede ni debe quedar alejada de este propósito central de la escuela. Rige, entonces, el principio de que lo que se evalúa y cómo se evalúa determina en gran medida lo que se enseña y cómo se realiza (y vice y versa), ambos constituyen las dos caras de una misma moneda.

César Coll nos habla de una evaluación inclusiva entendiendo que esta proporciona la información necesaria para conocer en términos cualitativos más que cuantitativos, lo que el alumno o alumna ha construido, y la medida en que está compartiendo los significados esperados. De esta manera, la evaluación inclusiva es un instrumento pedagógico y didáctico que promueve el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes que, además, no es distinto de lo que persiguen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación también se concibe como el reflejo del tipo de educación que se propicia. Es por ello que, César Coll y en concordancia con los principios constructivistas nos expone la función reguladora de la evaluación «una regulación *proactiva* cuando la evaluación se lleva a cabo al inicio de una de las unidades, una regulación *interactiva* cuando se realiza en el transcurso de las mismas, y una regulación *retroactiva* cuando se lleva a cabo al final de alguna de ellas».³⁹

³⁸ COLL César, Elena BARBERÁ y Javier ONRUBIA (en prensa). «La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. Infancia y aprendizaje». Barcelona.

³⁹ COLL. *op.cit.* (1999). p.147.

Cuando se hace referencia a los momentos de evaluación se nos anuncia la periodicidad con que esta debe ser abordada (antes o diagnóstica, durante o formativa, después o sumativa), reflejando la necesidad obtener permanentemente información acerca de los aprendizajes ya que esta será nuestra clave para tomar decisiones pedagógicas de regulación tanto de los procesos de aprendizaje como de enseñanza.

Evaluar en educación supone obtener una serie de informaciones en relación con la calidad o la eficiencia de una acción educativa y emitir un juicio de valor al respecto [...]. La evaluación se caracteriza también por la utilización, en algún sentido, del juicio emitido: no sólo evaluamos algo, sino que también evaluamos para algo. En otros términos, la evaluación incluye siempre un componente de toma de decisiones, de actuación a partir del juicio emitido.⁴⁰

Cuando nos centramos en el estudiante, la evaluación se constituye como un proceso formador, en el sentido que le ofrece a los alumnos y alumnas la posibilidad de regular autónomamente sus procesos y estrategias de pensamiento y aprendizaje. Asimismo, pueden tener la oportunidad de clarificar y comunicar las formas y medios que utilizan para organizar y relacionar las informaciones dadas, tomar conciencia y comunicar los procedimientos que aplican para llegar a estructurar conocimientos, así como en la actitud y compromiso que manifiestan frente a sus procesos personales de aprender. Sin embargo, será difícil alcanzar estos propósitos si no tenemos en cuenta que, si es el estudiante el que construye su propio aprendizaje debe necesariamente participar, junto con el docente, en la definición de los «criterios y expectativas sobre los aprendizajes que se espera o se pretende que realicen [...] como consecuencia de la enseñanza [...] y unos indicadores o comportamientos observables en las realizaciones o ejecuciones [de éstos] en el transcurso de las actividades y tareas de evaluación». ⁴¹

[...] en la medida en que promueve la asunción progresiva por parte de los alumnos de control y la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje, la evaluación formadora constituye un elemento crucial para la atención educativa a la diversidad, apoyando aspectos tales como su capacidad para comprender y representarse los objetivos de las actividades y tareas, para detectar y corregir sus propios errores, o aún para apropiarse de los criterios de evaluación y valoración tanto del proceso de realización de las actividades y tareas como de sus resultados o productos.⁴²

⁴⁰ *Ibid.*, p.145.

⁴¹ COLL, *op.cit.* (en prensa).

⁴² COLL, *op.cit.* (coord.) (1999), p.151.

Si tomamos en cuenta la evaluación desde la mirada constructivista y desde la perspectiva y labor de un docente, entonces corresponde a la función formativa «la que le permite [...] tomar decisiones de orden pedagógico y didáctico orientadas a ajustar progresivamente la acción educativa a las necesidades educativas de los alumnos»,⁴³ y la que le es útil al docente para trabajar consecuentemente con lo que sus estudiantes necesitan: relacionar conocimientos, concebirlos en un contexto global y apropiarse de ellos e integrarlos a sus esquemas de conocimiento.

Plantear situaciones con sentido es uno de los desafíos de la evaluación inclusiva; si perseguimos que los estudiantes le atribuyan sentido a lo que conocen y aprenden, de igual forma la evaluación debe ser coherente y dar cuenta de ello. La información obtenida nos dará las pautas de cómo adaptar las prácticas docentes de enseñanza a las necesidades individuales de los alumnos y alumnas; solo de esta manera se caminará en dirección de una evaluación inclusiva.

En esta misma perspectiva, Coll nos habla de adaptar la evaluación a las necesidades (así como se hace con la enseñanza), la cual se realiza considerando dos principios: la diversificación (múltiples formas de ayuda para diferentes necesidades) y la flexibilización (ayudas específicas entregadas en los momentos requeridos por necesidad). Estos principios tienen que ver con la lógica pedagógica de la evaluación, la que tiene que regir por sobre la lógica de certificación, que en definitiva es la que más predomina en nuestras aulas.

El constructivismo nos propone que las actividades de evaluación no sean diferentes o no estén separadas de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Si bien es preciso programarlas en cuanto a sus características fundamentales: Por ejemplo para un texto escolar será necesario saber ¿cuántas evaluaciones habrá en la unidad de aprendizaje? ¿Cada cuánto tiempo se desplegarán? ¿En qué momento del proceso de enseñanza y aprendizaje se presentarán? ¿Qué relaciones habrá entre ellas? ¿Cómo se presentará la situación de evaluación? ¿Es adecuado el nivel que se propone y es posible realizarla?; las actividades evaluativas se deben desplegar en un continuum lo que, entre otras cosas, irán manifestándonos las competencias adquiridas por parte de nuestros alumnos y alumnas, el tipo y cantidad de relaciones que han podido establecer entre contenidos, la valoración que le asignan al aprendizaje, entre otros.

Actividades como proyectos de trabajo grupal o individual, informes escritos u orales, resolución de problemas de diversos tipos y complejidades, diseño y evaluación de experimentos, propuestas, proyectos u otro pueden constituir perfectamente

⁴³ COLL, *op. cit.* (en prensa), p.19

evaluaciones que nos ayudarán a emitir juicios desde la globalidad del proceso de aprendizaje y con toda la profundidad a la que estemos dispuestos a explorar.

Como esbozo de síntesis entregamos una lista que expresa algunos aspectos para los cuales podemos utilizar la evaluación y valoración:

- Motivar a los alumnos y alumnas comunicando los resultados esperados de sus evaluaciones.
- Ayudar a los alumnos y alumnas a revisar el proceso de aprendizaje que han seguido y a tomar decisiones sobre cómo mejorarlo.
- Hacer conscientes a los estudiantes de lo que han aprendido y de los que todavía no han aprendido.
- Ajustar la ayuda pedagógica según la información obtenida.
- Decidir si es conveniente volver a trabajar los contenidos evaluados o continuar con la programación establecida.
- Planificar actividades de recuperación o refuerzo para los alumnos y alumnas que no han alcanzado los resultados esperados.
- Tomar decisiones sobre la organización y agrupamiento de los alumnos en la materia que se esté trabajando.
- Transmitir información a otros profesores o profesoras para trabajar en una misma dirección.
- Valorar cómo se ha planteado y llevado a cabo la enseñanza de los contenidos evaluados.
- Tomar decisiones sobre la promoción o no promoción de los alumnos.
- Otorgar calificaciones a los estudiantes.
- Informar a las familias sobre lo que han aprendido sus hijos o hijas.

Muchos de los aspectos antes mencionados requieren necesariamente de la mediación de los docentes; sin embargo, pensamos que un texto escolar constructivo puede ofrecer alternativas de evaluación y de distintas formas de comunicar lo aprendido, así como de autoevaluaciones, para que el docente los utilice con sus alumnos y alumnas, y se practique una evaluación constructiva que necesariamente pasa por el respeto a las diferencias individuales, a los logros personales y a los requerimientos específicos de aprendizajes.

BIBLIOGRAFÍA

CASTRO SILVA, Eduardo

- 1994 *El texto y el contexto cultural. Una reflexión sobre el impacto de la cultura electrónica visual en el aprendizaje y los textos escolares.* Programa de materiales educativos y calidad de la educación básica (SECAB). Santafé de Bogotá: GTZ-SECAB.

CEPAL-UNESCO

- 1992 *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.* Santiago: CEPAL-UNESCO.

COLL, César (ed.)

- 1983 *Psicología genética y aprendizajes escolares.* Madrid: Siglo XXI.

COLL, César, Jesús PALACIOS y Álvaro MARCHESI (comps.)

- 1992 *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación.* Madrid: Alianza Editorial.

COLL, César, Elena MARTÍN, Teresa MAURI, Mariana MIRAS, Javier ONRUBIA, Isabel SOLÉ y Antoni ZABALA

- 1998 *El constructivismo en el aula.* Barcelona: Editorial Graó.

COLL, César, Elena BARBERÁ y Javier ONRUBIA

- «La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. Infancia y aprendizaje». Barcelona (en prensa).

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume

- 1992 «¿Cómo analizar materiales?». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 203, pp. 14-18.

PARCERISA A., Artur
1997 *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos.* Barcelona: Editorial Graó.

SAVATER, Fernando
1998 *Aprender a vivir.* Madrid: Editorial Anaya.

Bibliografía complementaria

APARICI, Roberto y Agustín GARCÍA-MANTILLA
1998 *Lectura de imágenes.* Madrid: Ediciones de la Torre.

AREA, Manuel, Fátima CASTRO y Ana SANABRIA
1995 «La tecnología educativa en este final de siglo una mirada incierta». III Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa Universidad de La Laguna. Barcelona. <<http://insting.mxl.uabc.mx/Sara/tecnologia/lecturaa01.htm>>

AREA MOREIRA, Manuel
1996 «La tecnología educativa y el desarrollo e innovación del currículum». Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Pedagogía San Sebastián, 2-5 de julio. Universidad de La Laguna. <<http://www.ull.es/publicaciones/tecinfedu/TE1.htm>>

BARRAZA MACÍAS, Arturo
1999 «Constructivismo social: Un paradigma en formación». Universidad Pedagógica de Durango. México. <<http://www.psycikigia.com/articulos/ar.artbarra.htm>>

BASIL, Carmen y César COLL
1992 «La construcción de un modelo prescriptivo de la instrucción: la teoría del aprendizaje acumulativo». En: César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comps). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación.* Madrid: Alianza Editorial.

- CAMPS, Victoria
2000 *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya.
- CARRETERO, Mario
1993 *Constructivismo y educación*. Colección Didáctica. Buenos Aires: Editorial Aique.
- CARRETERO, Mario y Juan A. GARCÍA MADRUGA (comps.)
1995 *Lecturas de psicología del pensamiento. Razonamiento, solución de problemas y desarrollo cognitivo*. Madrid: Alianza Psicología. Alianza Editorial.
- COLL, César
1996 *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Editorial Paidós. Buenos Aires-Argentina.
- COLL, César (coord), Concepció y GOTZENS, Carles MONEREO, Javier ONRUBIA, Juan Ignacio POZO y Alonso TAPIA
1999 *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori/ICE de la UB España.
- DÁVILA ESPINOSA, Sergio
«Aprendizaje significativo. Esa extraña expresión». *Revista digital de Educación y nuevas tecnologías. Contexto Educativo*, n.º 9, julio 2000. <<http://contexto-educativo.com.ar/2000/7/nota-08.htm>>
- DE VEGA, Manuel
1998 *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología. Alianza Editorial.
- GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo
1998 *Las reformas latinoamericanas de la educación para el siglo XXI*. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello (CAB).
- GARCÍA MADRUGA, Juan
1999 [1992] «Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: La teoría del aprendizaje verbal significativo». En: II Encuentro de profesionales. Ministerio de Educación de Chile (1992). Recursos Gráficos. Componente texto. Programa MECE.

- LEIVA, David (coord.), Sylvia RITTERSSHAUSSEN, Enrique RODRÍGUEZ, Cecilia CARDEMIL y Marcela LATORRE
2000 «El texto escolar: una alternativa para aprender en la escuela y en la casa». Ministerio de Educación de Chile; Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) y Pontificia Universidad Católica de Chile Facultad de Educación.
- PEÑA BORRERO, Luis Bernardo y William MEJÍA BOTERO
1995 «Manual para la planeación, el diseño, y la producción de libros de texto». Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello (SECAB). Programa Materiales Educativos y Calidad de la Educación Básica. Santafé de Bogotá, Colombia.
- PHILIPPI, Luz, Bernardita MUÑOZ, Michelle MACKENZIE y María Luisa JARAMILLO
2000 «Seguimiento y evaluación del uso y apropiación de los textos de estudio 1999». Ministerio de Educación. Programa MECE.
- PRENDES ESPINOZA, María Paz
«Análisis de imágenes en textos escolares: descripción y evaluación». Universidad de Murcia. <http://www.doe.ds.ub.es/te/any9//prende_sp/p3.html>.
- QUIROGA ONOSTRE, Elsa
«El nuevo contexto educativo: la significación en el aprendizaje de la enseñanza». <http://www.uantof.cl/sed/contexto_educativo.htm>
- RATHS, L.E. y otros
1991 *Cómo enseñar a pensar. Teoría y aplicación*. Buenos Aires: Paidós Studio.
- RODRIGUEZ DIÉGUEZ, José Luis, Óscar SÁENZ BUENO (dirs.)
1995 *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. España: Editorial Marfil Alcoy.
- RODRÍGUEZ, Enrique, Sylvia RITTERSSHAUSSEN y Adriana VERGARA
1996 «Los textos escolares y su uso en clases: una mirada desde los profesores». *Revista de Pedagogía*, n.º 381, FIDE año XLVI.

- ROSALES, Carlos
1997a *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- ROSALES, Carlos
1997b *Criterios para una evaluación formativa, objetivos. contenidos. profesor. Aprendizaje. recursos*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- SÁNCHEZ INIESTA, Tomás
1995 *La construcción del aprendizaje en el aula. Aplicación del enfoque globalizador a la enseñanza*. Colección Respuestas Educativas. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto, Gabriel CASTILLO y Vicky COLBERT
1995 *Guías de aprendizaje para una escuela deseable*. Santiago de Chile: UNESCO/UNICEF.
- PIAGET, Jean
1977 *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- URÍA RODRÍGUEZ, María Esther
«El libro de texto y la reforma del currículum». Guía MSE. Ponencia de la Universidad de Valencia.
- ZABALZA, Miguel A
1995 *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- ZÚÑIGA CÉSPEDES, Magaly
1994 «Del constructivismo al contruccionismo».<<http://www.mcp.go.cr/educacion/constructivismo.asp>>

Evaluación de textos escolares desde la perspectiva constructivista
se imprimió en Impreso Visual
Jr. Caylloma 451, Of. 210, Lima
Telefax. 4282230
Lima, mayo de 2004

El maestro debe asumir una posición crítica frente a los textos que le ofrece el mercado y dedicar algún tiempo a tomar una decisión que lo acompañará a lo largo de uno, dos o más años. De las horas y mecanismos que utilice para hacer una elección lo más libre y profesional posible, los beneficiados serán los estudiantes, el docente mismo y la calidad de la educación. Porque así como la investigación ha mostrado que hay una correlación directa entre uso del texto escolar y resultados académicos positivos, también debe haberla entre la calidad de los textos adoptados y usados y la calidad de los resultados obtenidos. Jaime Martínez Bonafé (1992)

Como fruto de una investigación exploratoria realizada a docentes de diferentes colegios y escuelas, se levantó información valiosa acerca de la importancia que revisten los textos escolares en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la valoración que se tiene de ellos como herramienta fundamental para la mediación entre el docente, el contenido y la acción constructiva del estudiante, y cómo estos son, a su vez, una primera e importante concreción del currículum y, por tanto, orientadores de la actividad escolar.

A partir de la información recogida se diseñó un instrumento de evaluación de textos escolares situándolos desde la perspectiva del constructivismo, que fuese una herramienta útil para nosotros los docentes, en la obtención de la información necesaria para elegirlos con criterios de pertinencia pedagógica.

El estudiante es y debe ser el centro del proceso de aprendizaje, ya que es él quien elabora una representación personal del contenido y lo reorganiza, es decir, construye y atribuye sentido: aprende. Por tanto, el docente en su labor educativa mediadora debe asumir con compromiso y responsabilidad las elecciones que tome sobre los materiales curriculares para que efectivamente ocurra el aprendizaje. La aplicación de un instrumento de evaluación como el que se propone, es uno de los caminos para profesionalizar aún más el trabajo pedagógico.

Alejandra Stevenson

ISBN 997242630-0



9 789972 426308 >