

El aprendizaje para aprender: algo más que una habilidad instalada

MIKE RAWSON University of Luton, UK [En: Studies in Higher Education. Vol. 25, Nº 2, 2000. Carfax Publishing, p. 225-238. Traducción: Pedro D. Lafourcade. - Edición SDI

INTRODUCCIÓN

Existe inquietud, tal como ha sido ejemplificado por WHISTON (1998), de que, la atención a las habilidades, como resultados, podrían socavar la propuesta de la educación superior, así como el desarrollo de las capacidades del pensamiento crítico.

También se observa preocupación de que el desarrollo de la habilidad solamente, producirá una sociedad y una fuerza de trabajo que podría ser adepta a repetir las soluciones de ayer a los problemas de hoy; además que una indebida concentración sobre el aludido desarrollo, podría no ser totalmente apropiado en un mundo de cambio. [BARNETT, 1998].

El Departamento de Educación y Empleo [DfEE] incluye "mejoramiento del propio aprendizaje", como una de las 6 habilidades claves apuntadas, principalmente, al perfeccionamiento de la empleabilidad.

DEARING agrega la capacidad clave de "aprender a aprender" a la lista familiar referida a comunicación, cálculo y capacidades referidas a tecnología de la información.

En realidad, el "aprendizaje para aprender", puede ser considerado como una capacidad, o, de modo más plausible, como un paquete de capacidades que incluye: habilidades de estudio, análisis crítico, administración del tiempo, planeamiento, formulación de objetivos, etc.

Aún como una capacidad establecida, es evidente que existen diferencias en el alcance -desde las capacidades de estudio y la autodisciplina requerida para emprender un programa de estudio bastante estructurado, a la capacidad instalada de un alumno autodirigido. [CANDY, 1991].

En cuanto a lo referido a la inclusión del "aprendizaje para aprender", se presentan las dos principales fuerzas impulsoras en la agenda de las capacidades.

La primera es la posición acordada que la señala como una capacidad esencial de la vida. [SMITH, 1990].

En el marco de un mundo en cambio, el aprendizaje permanente es visto como esencial para la sobrevivencia del individuo y de la sociedad. [STEFANI, 1998].

En relación con la segunda, podría señalarse que, el desarrollo de estudiantes con capacidad de autoconducción [self-managed], ofrece la promesa de una productividad mejorada de recursos de personal, en el marco de un sistema de educación superior que experimenta crecientes niveles de participación.

Existe un peligro de que el ímpetu generado por estos percibidos beneficios generen la cuestión que ya es evidente: en un mundo de cambio ¿debería el "aprendizaje para aprender" ser considerado meramente como una habilidad establecida?

La primera sección de este artículo desarrolla la posición que, el aprendizaje para aprender, para ser efectivo, entraña un aprendizaje personal mucho más profundo que el desarrollo tan sólo de una habilidad.

En la sección final se propone y se discute un conjunto de cuestiones, relevantes a la promoción de este nivel de aprendizaje más profundo.

Las 2 secciones intermedias, exploran dos áreas como precursoras necesarias para esta discusión.

El desarrollo personal es reseñado brevemente para mejorar al comprensión del aprendizaje personal involucrado en el aprendizaje para aprender.

La evaluación, en la educación superior, es examinada como un área que ofrece una influencia potencial considerable en el estímulo o, de otro modo, en el aprendizaje para aprender.

APRENDIZAJE PARA APRENDER

Dentro del marco de 5 niveles basado en la teoría de los tipos lógicos de WHITEHEAD & RUSSELL (1910-13), BATESON (1987, p. 293) ubica al aprendizaje para aprender, como un nivel de aprendizaje más bien que meramente como una habilidad establecida.

Como una base para una discusión posterior, se introducen tres niveles relevantes brevemente descriptos:

Aprendizaje I: es un cambio en la especificidad de la respuesta, por corrección de errores de elección dentro de un conjunto de alternativas. El conocimiento o las habilidades recientemente adquiridas, podrán ser utilizados. El énfasis se centra sobre el ejercicio del juicio para seleccionar, de un rango de alternativas, la que sea más apropiada para la solución de un problema o de una cuestión. Como tal, el ejercicio de pensamiento crítico estará limitado necesariamente, ya que este nivel de aprendizaje está más

bien interesado en arribar a la elección correcta, que a una conceptualización del problema o cuestión encarada.

Aprendizaje II: es un cambio en el proceso de Aprendizaje I, es decir, un cambio correctivo en el conjunto de alternativas desde donde se haya efectuado la elección, o un cambio en cómo la secuencia de la experiencia es dividida.

Esto puede implicar conceptualización, adaptación y transferencia del aprendizaje de una situación a otra. En este sentido, BATESON sugiere que esto podría ser considerado como aprendizaje para aprender.

Para lograr este nivel, el estudiante necesita desarrollar la capacidad, primeramente para conceptualizar el problema o la cuestión a ser abordada [qué es esto o que no es] antes de decidir una solución apropiada. Esto implica, claramente, una expansión del punto de vista, no obstante limitado, para permitirle el "cambio correctivo".

El ejercicio relacionado con el pensamiento crítico se sitúa en un nivel más avanzado que "Aprendizaje I" [y este es, probablemente, el nivel considerado como de competencia de la educación superior].

La evaluación de los procesos de conceptualización podría abarcar el "contexto de los marcadores" considerados relevantes en la evaluación de la situación, pero no busca examinar el impacto de los "procesos mentales tácitos" del estudiante. [JOHNSON-LAIRD, 1983] sobre esa conceptualización.

Aprendizaje III: es un cambio en el proceso de Aprendizaje II, es decir un cambio correctivo en el sistema de conjuntos de alternativas desde donde se efectúa la elección.

El estudiante se torna consciente de sus concepciones del mundo en general, de cómo fueron formadas y de cómo podrían ser cambiadas.

Esto requiere la capacidad para cuestionar y desafiar las propias visiones existentes del mundo y de sus orígenes: para hacer surgir y examinar aquellos "tácitos procesos mentales" empleados para la construcción de modelos mentales del mundo. [JOHNSON-LAIRD, 1983].

El alumno se torna implicado en un proceso autorreflexivo del aprendizaje. En este nivel, se genera una transformación personal, significativa y casi total.

BATESON ubica a este nivel de aprendizaje, como una rareza, comparado con ejemplos más típicos de la psicoterapia y de la conversión religiosa.

En tanto que este autor ubica al aprendizaje para aprender, como Aprendizaje II, la limitación puesta sobre la profundidad de la reflexión, da lugar a una definición algo limitada.

Al mismo tiempo, debido a la visión genérica y ampliamente abarcante explicitada del aprendizaje, el logro del Aprendizaje III implica una formidable expansión de la conciencia y una visión de casi total transformación de la visión del mundo.

La intención es ahora, en consecuencia, argumentar a favor de una forma de aprendizaje que podría ocupar una posición intermedia entre estos dos niveles.

En tanto que se reconoce la dificultad encontrada en los cambios de visiones del mundo, GOODMAN (1988, p. 97) ofrece una visión más optimista acerca de la posibilidad de un cambio y de un crecimiento significativo para el individuo:

"Comenzamos, en cualquier ocasión, con alguna antigua versión que tengamos a mano del mundo y que nos haya atrapado, hasta que asumimos la determinación y la habilidad para transformarla en una cosa nueva. algo de la percibida obstinación, de hecho, es la sujeción al hábito".

Resuelto el cuestionamiento de lo aparentemente dado y las percepciones internas y la mutua influencia de ambos, aparece un elemento esencial para la forma del aprendizaje para aprender, que se está desarrollando aquí. El concepto de "perspectivas de significados" lo de "paradigmas personales para comprendernos a nosotros mismos y a nuestras relaciones" [MEZIROW, 1991], sugiere una visión del mundo que puede ser mantenida en un nivel más personal y contextual.

En tanto que todos necesitamos desarrollar perspectivas de significados para lograr una mejor comprensión de un mundo complejo, debatiendo acerca de sus focalizadas y específicas naturalezas, las hacemos más accesibles al cambio.

El aprendizaje para aprender, en este sentido, podría implicar el desarrollo de la capacidad para tornarse conscientemente crítico, tanto de tales perspectivas, como de la idea de que podrían ser cambiadas.

Esto debería correr parejo con la acción de la mente, a volverse sobre sí misma, primero, para crear y luego, para cuestionar una especie de compendio de sus capacidades. [JOHNSON-LAIRD, 1983].

Aunque los críticos de MEZIROW [por ejemplo TENNANT, 1993] argumentan que el cambio personal implicado, no representa necesariamente crecimiento, sino meramente un cambio, BRUNER [1987], apoya la posibilidad de una progresiva ampliación o "descentración" (alejarse de uno mismo) del propio marco de referencia para generar y comprender significado. Esto argumentó en el sentido de la accesibilidad o e la naturaleza más común del cambio personal o transformación, basada sobre una expansión de la conciencia.

Esta visión también sugiere, como lo percibe GOODMAN, que el aprendizaje para aprender, podría implicar el desarrollo, no solamente de una posición cuestionante en relación con los mundos externos e internos, sino también un deseo de comprender su interacción mutua.

El modelo de aprendizaje para aprender que ha sido desarrollado, requiere que el estudiante esté involucrado en un proceso autorreflexivo del aprendizaje: un análisis consciente de sus procesos de aprendizaje "construye la conciencia del yo como aprendiente" [ROTH, 1996, p.1]. Esto implica a los estudiantes en la formulación de "nuevos caminos de comprensión de la realidad, de interacción con otros y de percepción de sus propias identidades". [TERRY, 1997, P. 278].

Este es un desarrollo bastante específico de la reflexión crítica reclamada por BARNETT (1997) para informar a todas las áreas del currículo de la educación superior. Ello requiere la identificación y examinación de los "procesos mentales tácitos" que hayan sido empleados para construir "modelos mentales del mundo". [JOHNSON - LAIRD, 1983]. Pero, más que esto, el alumno necesita comprender cómo estos procesos [y por lo tanto, los modelos resultantes] podrían ser cambiados.

Esto implica el desarrollo del "espíritu crítico... de la capacidad para pensar de modo constructivo bajo las presiones y limitaciones de la vida y de producir autocomprensión". [KOUTSELINI, 1997, p.99].

Aunque las habilidades, por ejemplo, las implicadas en la comunicación y el debate, deberían ser desarrolladas y usadas, la visión del aprendizaje para aprender, que es lo que ha sido discutido, implica un proceso de aprendizaje mucho más profundo y más personal.

En tanto esto mantiene la promesa de provocar resultados [ver, por ejemplo, ROGERS, 1994] aquí, lo que es clave, es el proceso.

Las "experiencias de aprendizajes significativos" (LAMBERT, 1984), en donde los individuos se ven a sí mismos de modo diferente, en donde se demuestran poseer capacidades cuya existencia desconocían..., no ejemplifican necesariamente la profundidad del proceso autorreflexivo.

Un punto final: el desarrollo de esta visión del aprendizaje para aprender, ha sido, en algunos casos, extraído de la literatura del aprendizaje adulto.

Esto está apoyado en dos argumentos: en primer lugar, los estudiantes que están en la educación superior son adultos o están por serlo. Segundo, en un mundo, ahora, mucho más sujeto al cambio, el comienzo del viaje al aprendizaje personal y al cambio, no debe ser postergado.

En la educación superior ¿deberíamos inquietarnos con este punto de vista del aprendizaje para aprender?

Si la educación implica, al menos en parte, preparación para la vida, entonces, esto es una parte del argumento.

En un mundo de cambio y de impredecibilidad, la viabilidad personal continuada, no puede estar basada en habilidades solamente [BARNETT, 1998], aún la habilidad del aprendizaje para aprender... Ello requiere de una comprensión más profunda del que aprende, de sus propios procesos de aprendizaje. Al mismo tiempo, aunque no relacionada, está la promesa de la liberación personal. La descripción de CANDY (1991) sobre la autodeterminación del estudiante, proporciona un eje de mucha discusión hasta aquí, y además, una clara distinción con el estudiante autogestionado [selfmanaged], equipado con el necesario conjunto de habilidades.

De muchos modos, el aprendizaje para aprender, tal como se argumenta aquí, es acerca de un aprendizaje de doble rizo [double loop] (WATKINS & SHINDELL, 1994). Esto seguramente podrá proporcionar una base más sólida para el aprendizaje permanente y para una sociedad de aprendizaje, mucho más que la adquisición de un conjunto de habilidades.

¿Cómo podría alentarse este nivel de aprendizaje?

Antes de discutir acerca de qué es lo que entendemos por un conjunto de cuestiones relevantes, exploraremos primero dos áreas, una explícita, la otra implícita, como necesarias precursoras de esta discusión.

El área explícita, es que esta visión del aprendizaje, abarca algo más que la actividad intelectual solamente...

Esto puede implicar una toma de conciencia de los estilos individuales de aprendizaje [HONEY Y MUMFORD, 1992].

En un nivel más profundo, lo cual es el interés de este artículo, implica la comprensión y el trato con perspectivas personales y aspectos del yo que interfieren de modo positivo o negativo con el logro de un potencial personal. Para ROGERS (1994), la naturaleza significativa del aprendizaje involucrado, puede solamente darse como un resultado de una combinación de lógica e intuición, intelecto y sentimiento, concepto y experiencia, idea y significado, en suma, involucramiento de la persona en totalidad.

En tanto que el argumento para destacar el potencial de este tipo de aprendizaje en términos de desarrollo personal, ya ha sido efectuado, las demandas planteadas y el compromiso y la participación requerida del estudiante en los procesos de aprendizaje, ahora comienzan a ser más definidos.

Lo que está claramente implicado, es más bien una visión holística del estudiante y del proceso de educación, mucho más evidenciado de lo que corrientemente se observa en la educación superior.

El aprendizaje implicado no solamente cubre el desarrollo de la persona como un todo, sino que también requiere el involucramiento y la exploración de la persona en totalidad.

Para lograr una profunda comprensión de lo que está involucrado en el aprendizaje para aprender, necesitamos un marco de referencia para comprender el desarrollo personal. Esto será emprendido en la próxima sección.

La segunda área, implícita y no relacionada, está vinculada con el análisis de un aspecto de la educación superior que ofrece un marcado potencial de influencia para estimular el aprendizaje para aprender. Podría señalarse que el área de la evaluación no solamente ofrece este potencial, sino que también está inextricablemente vinculada con el aprendizaje para aprender.

Esto es explorado en la siguiente sección:

DESARROLLO PERSONAL

Si el aprendizaje para aprender incluye desarrollo personal ¿qué abarcaría este concepto?

La intención de esta sección es proporcionar un marco de referencia de suficiente alcance a los fines de este artículo.

Un modelo típico [LIEVEGOED & LAKE, 1997] traza tres hilos de desarrollo a través de la vida del individuo: biológico, psicológico y espiritual. BOYDELL (1982) ejemplifica la tendencia occidental, bastante generalizada, de subdividir lo psicológico de LIEVEGOED, en lo "intelectual", lo "psicológico" y lo "emotivo", señalando 4 categorías al desarrollo personal:

- ✓ Lo biológico, principalmente sobre los aspectos físicos del crecimiento (y esto no es de mayor interés en este artículo).
- ✓ Lo intelectual, relacionado con el desarrollo del pensamiento y de las capacidades de razonamiento.
- ✓ Lo emotivo, vinculado con el desarrollo, tanto de los sentimientos como de la capacidad para procesarlos.
- ✓ Lo espiritual, relacionado con la búsqueda de la sabiduría, el significado y propósito, y el desarrollo de los valores.

El marco de referencia ilumina la visión holística de ROGERS (1994) sobre la naturaleza del aprendizaje significativo y el proceso, a menudo penoso, de profundizar el aprendizaje de la experiencia, implicando la inclusión de los sentimientos, las actitudes y los valores. [BOUD y otros, 1998]. Sin embargo, estas son categorías muy amplias. Así por ejemplo, lo emotivo podría ser subdividido, en autoconfianza, autoneocontrol, etc. Aún en este amplio nivel, y desde esta breve descripción, el potencial de interferencia y de influencia entre categorías, es obvio. Lo "emotivo" podría interferir, ya sea de modo constructivo o destructivo, con lo "intelectual", etc. Aspectos de lo espiritual, por ejemplo, la búsqueda de significado y de propósito en la vida, podría influir en lo intelectual e influir y ser influido por lo emotivo.

Este marco de referencia, involucra claramente al individuo en un proceso de aprendizaje autoreflexivo. Visto desde un ángulo, esta es una atribución más amplia que la que le concierne a la educación superior en relación con el desarrollo del pensamiento crítico, visto desde otra perspectiva, podría constituir la aplicación más amplia del pensamiento crítico.

La capacidad crítica necesitaría ser sensible al análisis de lo emotivo y de lo espiritual. Por lo tanto, esto no significaría una aplicación más amplia: más bien una amplia aplicación de una capacidad más desarrollada.

Esto no es argumentar en relación con una visión patológica del estudiante, la cual, podría estar claramente fuera de la competencia de la corriente de pensamiento de la educación superior. Esto es para desarrollar el punto final de WHITSTON [1998, p.318] -que considera la necesidad de que el estudiante esté "continuamente involucrado en un proceso de aprendizaje auto consciente"- en una forma bastante específica.

El desarrollo personal (desarrollo de la persona) no es sinónimo del autodesarrollo [desarrollo por la persona], aunque esto último podría estar implicado. No está comprometido simplemente con las habilidades, aunque éstas puedan ser empleadas y desarrolladas en los procesos. Más bien es sobre el desarrollo de la persona como un todo.

Aunque no todo desarrollo personal está vinculado con el aprendizaje para aprender, todo aprendizaje para aprender cae dentro del sector de desarrollo personal.

EVALUACIÓN

El fundamento sugerido para examinar la evaluación, es su inextricable nexo con el aprendizaje para aprender, y su significativa influencia en esta área.

Un resultado potencial importante de los procesos de la educación superior para la gran mayoría de los participantes, es el logro de una calificación reconocida. Esto es posible aún más así bajo el régimen post-Dearing de pagos de matrícula.

El proceso de evaluación que conduce al otorgamiento de estas calificaciones, tendrá un impacto significativo sobre los comportamientos y actitudes de estos participantes.

THOMSON y FALCHIKOV (1998) sugieren que el efecto profundo del aprendizaje sobre la evaluación de los estudiantes, no debería llegar como una sorpresa a los educadores. SEARBY & EWERS (1997, p.371) señalan, de modo similar, la visión de la evaluación de los estudiantes, "como una parte de su experiencia educativa la cual podría tener posteriores efectos sobre el futuro de sus carreras".

¿Cómo podría la evaluación ayudar -u obstaculizar- el desarrollo de un amplio y profundo cuestionamiento, asociado con el aprendizaje para aprender? La intención es intentar responder a esta cuestión progresivamente bajo tres encabezamientos: propósitos, prácticas y efectos.

PROPÓSITOS

En tanto que las habilidades pueden tener ampliadas sus competencias, el propósito principal de la educación superior, es aún percibido como relacionado con lo intelectual, más específicamente, con el desarrollo del pensamiento crítico. [BARNET, 1994].

Esto podría parecer proveniente de la enseñanza de Aristóteles [HERON, 1988]: puesto que el intelecto es lo que diferencia al hombre de los animales, su desarrollo es esencial.

La conjetura, es un modelo jerárquico de la persona, con el intelecto en el pináculo. En efecto, la posición platónica afirma que el intelecto gobierna las más nobles emociones, las cuales a su vez gobiernan las más bajas pasiones. En tiempos más recientes, DESCARTES, BACON, LOCKE y NEWTON, por ejemplo, han reforzado y perpetuado esta forma racional de cognición, como un camino para que el hombre gane "un completo y verdadero conocimiento del universo". [STEINER, 1997].

HERON, argumenta que los propósitos de la evaluación y de sus prácticas, reflejan meramente esta visión jerárquica de la persona por la aceptación de la supremacía del intelecto.

Esta, es una visión algo estrecha del campo, mucho más de la que sugiere como necesaria para estimular el aprendizaje para aprender.

Dentro de esta competencia intelectual, el propósito general de la evaluación puede ser definido como el intento consciente de una persona [de modo directo o indirecto] de obtener e interpretar información sobre otra, por ejemplo en relación con el conocimiento, la comprensión o las capacidades. [ROWNTREE, 1987].

Esto puede ser la base, a través de un "feedback" formativo de actividades de desarrollo.

Sin embargo, SOMERWELL (1993) argumenta que la incrementada cantidad de actividades específicas, la menor cantidad de fondos y la presión para aumentar el número de investigaciones, pueden provocar que los docentes sacrifiquen el tiempo que podrían dedicar a las actividades de evaluación.

El foco del esfuerzo será, por lo tanto, y más probablemente, sobre propósitos específicos [tal como los definió ROWNTREE, 1987; ATKINS y BROWN, 1985] de selección (progresión), predicción (o nota final de calificación) y de mantenimiento de "standards" [por inspecciones externas].

El estímulo es para el aparentemente primer motivo y los costos más bajos de una ruta sumativa más bien que formativa y del desarrollo.

PRÁCTICAS

Las presiones combinadas advertidas al principio, pueden ser utilizadas para justificar un enfoque relacionado con la reingeniería de la evaluación [HAMMER y STANTON, 1996], con una gran mayoría de actividades que contribuyan al producto final percibido: la calificación del estudiante.

El régimen resultante, principalmente sumativo, probablemente proporcione una dieta anoréxica al estudiante con respecto a procesos de evaluación formativos y evolutivos.

En tanto que esto pueda ser mitigado, por ejemplo, retornando con el feedback de las evaluaciones del estudiante efectuadas a mitad del semestre, las mismas contribuirán formativamente a las futuras evaluaciones sumativas.

Un enfoque principalmente sumativo, tiende a estar apoyado por un modelo autoritario de evaluación, en donde los docentes ejercen una "unilateral autoridad intelectual". [FALCHIKOV, 1986]. La inclusión de la palabra "intelectual" es consistente con los límites colocados en el área de la evaluación, advertidos anteriormente.

Cuán prevaleciente es este modelo, está abierto a discusión.

WILLIAMS (1992, p.46) sugiere que "las técnicas innovantes de evaluación, tales como las de autoevaluación y evaluación por los pares, están subrepresentadas en la educación superior".

BOUD (1990) y SOMERVELL (1993) critican de modo similar tal parquedad.

Al mismo tiempo, el enfoque del profesor a la evaluación, probablemente esté influido, en general, por su visión del proceso de la formación, esto es, por su "visión del mundo profesional" o "paradigma pedagógico" [ROWNTREE, 1987]. Esto puede ser analizado en relación con una determinada cantidad de continuas superposiciones:

- ✓ *Cerrado versus Abierto*: ¿cuán preparados estamos para discutir con los participantes nuestros enfoques y supuestos concernientes al aprendizaje, al conocimiento, etc.?
- ✓ *Manipulativo versus Facilitante*: ¿deseamos que nuestros alumnos asuman nuestras visiones y enfoques, o procuramos ayudarles para que desarrollen sus propios significados y procesos de aprendizaje?
- ✓ *Transmisión versus Interpretación*: ¿vemos el proceso de formación como algo marcadamente comprometido con la transmisión de conocimiento funcionalmente fundamentado, o con una interpretación más amplia de sus usos, articulaciones y relaciones?

Fig. 1

Orientación del aprendizaje	Valor	Motivo	Estrategia
Significado personal	Desarrollo personal como un objetivo general de la educación.	Interés intrínseco en lo que se esté siendo aprendido.	Satisfacción del trabajo, sólo si se da el significado personal establecido por la relación de la nueva información con la existente.
Reproducción	Preparación vocacional como principal propósito de la universidad.	Interés extrínseco - necesidad de las calificaciones o temor de fracasar.	Actividades limitadas a aquellas demandadas [Sillabeno-limitado]
Logro	Universidad como un juego que provee competición y oportunidades para mostrar la excelencia.	Rendimiento - necesidad para el éxito.	Estructuración, organización del trabajo; establecimiento de plazos; jugar el juego [para ganar].

[adaptado de BIGGS, 1978, por ENTWISTLE, 1986]

Aquellos educadores cuya primera lealtad es al conocimiento público preexistente, tenderán a un extremo de cada continuo; aquellos que ven a los estudiantes como individuos, cada uno con su propio enfoque del aprendizaje, tenderán al otro.

Las presiones por las evaluaciones basadas en los resultados para sostener los estándares nacionales de los títulos, pueden también ejercer una influencia considerable. [ECCLESTONE, 1999] en la medida en que las más elevadas tasas de participación sean combinadas con las presiones por los recursos.

Aún dentro de la atribución de la educación superior que enfatiza el pensamiento crítico y el desarrollo intelectual, pueden plantearse cuestiones concernientes a la validez de un modelo autoritario de evaluación. Como un ser racional, puedo asumir un poder racional sobre la racionalidad de los otros, pero no debería el fin del producto -el desarrollo de la racionalidad- implicar un proceso de "diálogo y de discusión"? [HERON, 1988].

La educación superior conlleva la creencia o suposición que los participantes tienen o pueden desarrollar el poder racional necesario para dominar una disciplina dada, pero el proceso de evaluación parece no admitir el involucramiento de esta misma racionalidad.

Existe una inconsistencia "entre las prácticas de evaluación y aquellos principios que adherimos como importantes en la educación superior". [BOUD, 1990. p.110] ¿Cuán críticos somos como educadores, de los procesos de evaluación?

LOS EFECTOS

El estudio de THOMSON & FALCHIKOV [1998] contiene descripciones "elocuentes" de los estudiantes en relación a cómo la evaluación determina el aprendizaje -con inquietud expresada por los estudiantes acerca de la posible pérdida de calificaciones (notas) resultante de la construcción de una visión diferente de la de su profesor.

Un enfoque autoritario y "summative" de la evaluación, tiende a reforzar las inevitables diferencias de poder entre el personal docente y los estudiantes -estimulando la aceptación y la conformidad- más bien que una posición cuestionante. [HERON, 1988]. Ello también, tiende a medir un rango más bien limitado de capacidades [KNIVETON, 1996] con el resultante efecto "remolino" que favorece enfoques superficiales al aprendizaje. [BIGGS, 1996]. Es poco probable producir las actitudes y los comportamientos necesarios para apoyar el desarrollo personal y el aprendizaje para aprender. Además, éste puede ser desarrollado utilizando el marco de referencia exhibido en la Fig. 1.

Una "reproducción", una "orientación al programa del curso", es el resultado probable con excesivo acatamiento prestado a las visiones del personal docente, que genera una continuación de las relaciones de dependencia, más bien que el desarrollo de una marcada autonomía en el aprendizaje.

Aún la orientación al logro, en donde se ve a la evaluación como un juego y un fin en sí misma, tenderá a conductas de búsqueda de señales [MILLER y PARLETT, 1983], y, en consecuencia, un aprendizaje de un solo rizo (single loop) [ASHBY, 1952]. La orientación de un "programa-libre" [ENTWISTLE & RAMSDEN, 1983] con la búsqueda asociada de significado personal, tan necesario para apoyar el aprendizaje para aprender, es improbable que sea estimulada.

Existe la probabilidad de que el estudiante mantenga la percepción de la evaluación como algo que "es dado para", más bien que es "dado con": algo al cual uno debe "someter" con escaso involucramiento del yo [HERON, 1988] a fin de lograr la calificación deseada. Pero, la evaluación es central al desarrollo de la autonomía, tan importante en el aprendizaje para aprender.

ROGERS (1994) ve a la evaluación de propio aprendizaje, como uno de los medios más importantes por el cual, el autoiniciado aprendizaje, también deviene aprendizaje responsable. El modo por el cual la evaluación sea llevada a cabo, y las consecuentes percepciones, pueden provocar que los participantes divorcien la evaluación del aprendizaje y del desarrollo personal. Ambas pueden llegar a ser percibidas como áreas bastante separadas: los propósitos de la evaluación pueden ser percibidos con bastante estrechez por el estudiante.

Existe un peligro en alentar la visión de que la formación para el estudiante, está vinculada con la aceptación de... y la sumisión a... estándares y controles externos [GIROUX, 1983]. Sea que esta visión esté internalizada por el grupo de alumnos, o meramente percibida como sostenida y practicada por el cuerpo docente, el resultado es la antítesis de las actitudes y de los comportamientos que apoyan al aprendizaje para aprender.

Que los estudiantes puedan consentir con este proceso, como un pago debido, a fin de recibir una calificación comerciable, es la visión más fuera de lugar y potencialmente más cínica del "currículo oculto" [MILLER & PARLET, 1983].

La noción de que es educativamente aceptable para la sociedad estar operando sobre la base del "poder sobre" más bien que del "poder con" [ROWAN, 1988] es difícilmente una base sensata para una sociedad de aprendizaje (o un aprendizaje para una sociedad del aprender) [or learning to learn society].

CUESTIONES

¿Cómo podríamos proporcionar en la educación superior, un ambiente que apoye más decididamente y aliente el aprendizaje para aprender, tal como fue expuesto al principio de este artículo?

En tanto que la evaluación aparece como clave, esto es meramente una manifestación de cuestiones más amplias.

Por esta sola razón, podría ser muy inocente sugerir modificaciones simplistas y superficiales a la práctica de la evaluación.

Por lo tanto, el marco de discusión adoptado en esta sección final, se dirige a una serie de áreas, tales como: poder, conocimiento, participación y diseño. Estos no son distintos. La idea de "diálogo y discusión" [HERON, 1988, STEFANI, 1998] es presentada como un tema fundamental.

PODER

El "paradigma pedagógico" [ROWNTREE, 1987] representa un área sustancial para un activo debate y discusión, tanto en cuanto al cuerpo docente como a éste y los estudiantes.

Cualquier movimiento que se aleje del unilateral sistema de evaluación, puede ser visto por el personal, como una modificación fundamental del poder, lo cual puede ser resistido. [CUNNINGHAM, 1983; SEARBY & EWERS, 1997].

Una visión diferente, sugiere que estas diferencias de poder, ahora se tornan irrelevantes en gran medida; más bien, las posiciones que las generaron, se tornan en posibles recursos en el debate que rodea la visión cambiada de la evaluación y del proceso de educación.

Para explorar esto un poco más, si el aprendizaje para aprender, está involucrado, al menos en parte, con desafíos externos, entonces los propios paradigmas proporcionan un terreno fértil para el debate. En realidad, ellos son claves. Proporcionan ejemplos claros de la naturaleza recíproca del aprendizaje para aprender: esto no es solamente para los estudiantes.

En cualquier evento, como educadores, estamos forzados a tomar parte en este debate.

La era postmoderna, con su posición cuestionante a la finalidad del conocimiento como un producto terminal, puede introducir una expectativa en los estudiantes referida a un mayor grado de intercambio y de debate. [KEENAN, 1993].

El poder visto como residiendo en el conocimiento y el discurso de un "grupo conspirativo" de educadores, probablemente sea refutado. [SKELTON, 1997]. El rol del educador puede necesitar cambiar desde el modo "magisterial" tradicional de monitoreo y control, a otro más facilitante. [LASH, 1999].

CONOCIMIENTO

Dos áreas son brevemente exploradas. En primer lugar, la naturaleza recíproca de la adquisición y creación de conocimiento. En segundo, la cuestión de qué es lo que constituye conocimiento válido, dentro de la competencia de la educación superior.

Para lo primero, ¿cómo puede ser adquirido un cuerpo establecido de conocimiento sin convertirse en cadenas y grillos?

¿Cómo puede el proceso de adquisición de conocimiento y de evaluación, lograr la transferencia de conocimiento y el mantenimiento de estándares académicos y no ahogar la creatividad para ver el mundo de un modo particular? La visión del conocimiento como producto terminado necesita ser equilibrado con la importancia de los procesos de aprendizaje. [STEIN y otros, 1994].

BURGOYNE (1983) sugiere que la evaluación del "conocimiento público, acumulado, absoluto" y el desarrollo del "conocimiento personal" puede ser reconciliado. Él subraya que el movimiento hacia esta reconciliación necesitaría estar basado en admitir que, en muchas áreas, el conocimiento público, está en una etapa muy rudimentaria de desarrollo y que los procesos por más desarrollados, tienen mucho en común con aquellos del desarrollo personal, esto es: cuestionamiento, prueba, síntesis, etc. El conocimiento forma parte de la respuesta humana al ambiente. Cuando éste cambia, entonces también cambia, no sólo la respuesta, sino también los procesos de genera esa respuesta necesaria al cambio. [BARNET, 1990, 1994] como reacción al movimiento de la competencia, también desafía, lo que él ve como la similitud de las tendencias reduccionistas, inherentes a los enfoques de la disciplina específica con respecto, tanto a la base de conocimientos como a la metodología.

Nosotros necesitamos cuestionar la tiranía de la especialización: la continua relevancia de formas particulares del conocimiento o quizás, de un modo más significativo, la continua relevancia de enfoques funcionalmente especialistas.

Nuevos enfoques son necesarios para crear conocimiento que sea afín a los procesos holísticos empleados para llegar a un conocimiento personal.

La segunda área ya ha sido mencionada: es la del conocimiento personal.

El conocimiento público es reconocido como parte de nuestro intento de comprender y generar significados de nuestro ambiente.

La adquisición de conocimiento personal es para el individuo, en un nivel, un intento de generar significado, y en el nivel de aprendizaje, aprender una tentativa de comprender ese proceso de generar significado [basado en MEZIRROW, 1991].

Como educadores, necesitamos ampliar nuestra visión de conocimiento para incluir el conocimiento personal y el desarrollo que sea necesario para que el alumno comience al aprendizaje de aprender.

Esto representa una aplicación bastante específica de los argumentos de BROOKFIELD (1990).

PARTICIPACIÓN

Heron (1988) propuso un continuo de posibles estrategias de valuación: Unilateral.... Aplicación en colaboración..... Diseño en colaboración.... Grupo de pares..... Por el personal docente.... Por el estudiante.

Cualquiera fuere la estrategia adoptada, RAMSDEN (1992, p. 186) sugiere que la evaluación "siempre implica efectuar juicios humanos falibles".

Existe una cantidad de investigaciones concernientes a la exactitud de la autoevaluación en colaboración y por pares [por ejemplo FALCHIKOV, 1986 y BOUD & FALCHIKOV, 1989] señalándose que la única medida de exactitud observada en las mediciones fue la registrada en la comparación con las evaluaciones de los miembros de la Facultad. Los usuarios los calificaron como los más imparciales. Esto da el potencial de una mayor legitimidad por parte de todos los participantes del proceso [también advertido por SEARBY & EWERS. 1997] y de los resultados, proporcionando la posibilidad del mayor valor formativo para estudiantes y educadores.

FALCHIKOV (1986) y MICHEASON (1992) señalaban el potencial de estos tipos de evaluación para el desarrollo, tanto el del pensamiento crítico como de las capacidades personales e interpersonales. El desarrollo de la conciencia "autocrítica" es percibida por SEARBY & EWERS (1997) como la significación real de la evaluación de los pares

Además de esto, STEFANI (1998), argumenta que la noción de aprendizaje de por vida [lifelong], implica un proceso de autoevaluación y de evaluación, y por lo tanto este proceso forma una parte integral de la educación superior.

Desde un punto de vista práctico, existen reservas y precauciones en relación con ambos fines del continuo de HERON. BURGOYNE [1983, p. 77] cuestiona los enfoques unilaterales, sugiriendo que la propia existencia de una maquinaria compleja, tal como los consejos de exámenes, los procedimientos de apelación, etc., son una evidencia acerca de que la "medición" de conocimiento de los estudiantes no es un proceso tecnológicamente sencillo. Al mismo tiempo, tanto este autor como BOUD & FALCHIKOV (1989), expresan reservas acerca del uso de la autoevaluación solamente, sugiriendo BURGOYNE que las

observaciones externas al estudiante “facilitan que se escape de las falsas ilusiones y de las visiones erróneas del mundo”.

KUH y otros (1988) y FREEMAN (1995), subrayan que el movimiento hacia formas de evaluación más colaborativas, no deberían comprometer la misión de una institución o su responsabilidad con la más amplia comunidad académica en relación con una confiable certificación de títulos.

BIGGS, (1996) argumenta, sin embargo, por una relación recíproca entre los reconocidos efectos de la práctica de la evaluación y la política institucional, esto es, que esta última debería ser usada para que, de modo práctico y positivo influyera, a dicha práctica.

Las formas unilaterales de evaluación, tienden a ser consideradas como un recurso eficiente, especialmente con relación al tiempo del personal [CUNNINGHAM, 1983]. Esto, en sí mismo parecería presentar un obstáculo considerable, para cualquier movimiento hacia formas más colaborativas de evaluación. Pero, una participación más activa del estudiante en los procesos de evaluación, en tanto ello no está exento de potenciales dificultades, es clave para alentar el aprendizaje para aprender.

Esto no es sólo con respecto al desarrollo de lo intelectual, de las capacidades críticas, sino también en términos del necesario examen de los aspectos emotivos del aprendizaje -por ejemplo en las discusiones de grupos de pares- y de la dimensión intelectual, por ejemplo, en la búsqueda de un significado y de un propósito más allá del especialismo. Los peligros de no participación del estudiante son más serios y de vasto alcance que los que puedan involucrar dicha participación.

Podríamos correr el riesgo, muy real, de contribuir a un programa de clonación intelectual, emotivo y espiritual. Y quizás ya hemos contribuido a la primer área. Además, los argumentos ya adelantados, concernientes a la autonomía y a la dependencia, tienen una particular importancia para el desarrollo espiritual, incluyendo como ya se hizo, aspectos de autodeterminación.

Esto podría parecer que cualquier movimiento que se aparte de las formas unilaterales de evaluación no sería total. Como educadores necesitamos reconocer completamente el impacto potencial de tales enfoques, dentro de una visión más amplia de aprendizaje que lo que ha sido argumentado aquí. Como parte de estos, quizás también necesitemos aprender a ver a los participantes en la educación superior como recursos a ser comprometidos, más bien que como datos a ser procesados.

EL DISEÑO

Las cuestiones del diseño, van simplemente más allá de las específicamente relacionadas con las estrategias de la evaluación. Cualquier esfuerzo hacia formas más colaborativas de evaluación, podría ser inútil si lo intentáramos aisladamente, sin movimientos similares en las áreas de los objetivos, de los diseños de aprendizaje, etc., la probabilidad de ganancias significativas será extremadamente dudosa.

Como con el movimiento de la capacidad, el currículo debería necesitar emerger de un diálogo crítico entre el que aprende y el educador [STEPHENSON & WEIL, 1992 a].

A partir de este fundamento, evaluar cómo una persona aprende y proporcionar evidencia de ello, es tan o más importante que evaluar lo que haya aprendido.

Los procesos de aprendizaje necesitan ser percibidos como más fundamentales que los resultados producidos siendo estos vistos como resultados provisionales de un proceso en desarrollo [COLB, 1993].

Para esta finalidad BOUD (1990), propuso un conjunto de principios de prácticas de evaluación que incluyen:

- Evaluación crítica de las fuentes y de las ideas; escepticismo de la autoridad, cuestionamiento sobre la aceptación.
- Juicio (colectivo) por pares, más bien que por supervisores.
- Búsqueda por el significado y por la comprensión: el proceso como más importante que el producto.
- Trabajar por sí mismo más bien que dirigido por otro.
- Responsabilidad personal por la autenticidad.

Esto va mucho más allá, en términos del área de evaluación, de lo que es normalmente admitido dentro de la educación superior.

El primer punto aborda la cuestión del pensamiento crítico, más allá de sus típicos límites y la necesidad de ser estimulado y apoyado por el personal docente [THOMSON & FALCHIKOV, 1988].

Los puntos subsecuentes, nos llevan adentro del territorio del desarrollo personal.

No es una orientación hacia la reproducción lo que se está alentando aquí, sino un cuestionamiento de lo dado interno y externo, una búsqueda por el significado personal y consecuentemente, un estímulo para la responsabilidad personal y la apropiación del aprendizaje. Todos estos elementos son esenciales en el aprendizaje para aprender.

En tanto que existan similitudes en todo esto con el movimiento de la capacidad [STEPHENSON & WEIL, 1992 b], el punto en cuestión aquí, es la profundidad del proceso y la resultante expansión de la autoconciencia estimulada en el estudiante.

El desafío para los educadores, por lo tanto es doble: en primer lugar, cambiar el énfasis alejándolo de la evaluación de los resultados hacia la evaluación de los procesos; y en segundo término, desarrollar esos procesos para abarcar algo más que el desarrollo intelectual y el de las habilidades.

En tanto hacemos esto, podemos regresar a los procesos de aprendizaje para aprender sobre nosotros mismos; cuestionar nuestros supuestos acerca de lo que es posible dentro de un ambiente restringido en recursos con altos niveles de participación. Más específicamente, necesitamos examinar y desarrollar métodos y actividades [KING, 1996], que estimular la necesaria profundidad del proceso; explorar situaciones y contactos [TAYLOR, 1997] que, sin peligro, desafía a los participantes.

Esto no significa un grupo más de trabajo, sino un grupo que es estructurado para investigar las áreas del desarrollo personal que apoya la visión del aprendizaje para aprender, tal como es argumentado aquí.

Ello no significa vehículos de evaluación más activos y aplicados, sino vehículos que sean activos y aplicados en términos de un espectro total de desarrollo personal. Importa subrayar: estos no constituye un mayor uso de la autoevaluación o de la evaluación por los pares, añadida al final de los tradicionales exámenes.

Esto podría implicar, por ejemplo, el uso de los mismos, en una forma que se reconozca y requiera la necesaria profundidad y amplitud de reflexión: las evaluaciones del estudiante de su desarrollo como aprendiente.

La evaluación de las formas de evidencias críticamente subjetivas, probablemente a ser presentadas, forman parte del desafío.

Por encima de todo, ello significa alentar la negociación y el debate entre los estudiantes y los docentes, y, como SWANN (1998) argumenta, en el contexto de la evaluación basada en el resultado no se confabula con la idea de que las alternativas para enfoques actuales no existan.

CONCLUSIÓN

DEARING prevé una sociedad de aprendizaje. BARNETT (1998) argumenta, de modo elocuente la discutible naturaleza de este concepto.

En tanto que las habilidades de aprendizaje para aprender pueden producir una sociedad autoadministrada de estudiantes ¿igual esto a una viable sociedad de aprendizaje en el largo plazo?

Las habilidades se hallan en torno del aprendizaje para hacer mejor las cosas, no sobre el aprendizaje para hacer cosas mejores. En un mundo de cambio, una sociedad de aprendizaje, como una organización de aprendizaje [SENSE, 1993], debería estar involucrada en desafiar los métodos existentes y la forma en las personas piensa acerca de las cosas, las cuales a menudo son difíciles de cambiar. Esto reclama algo más que una sociedad de estudiantes autoadministrada (self managed). Más bien, lo que es necesario, es una sociedad de aprendientes auto decididos, individuos que tienen la capacidad para desafiar el status quo y las habilidades para lograr que su voz sea escuchada. Esto no es proveer argumentos para la anarquía. Las personas son, tanto individuos como miembros de las comunidades [QUICKE, 1997]; este es el ambiente que da significado a la expresión individual [BINNS, 1994].

El desarrollo necesita ser enfocado como un proceso dialéctico entre el desarrollo, la evolución individual, un desarrollo y evolución de la sociedad [TENNANT, 1996].

Para la educación superior esto aboga por la aceptación de algo de mayor expansión de competencias que la inclusión de habilidades dentro del currículo existente. Esto es acerca de las habilidades, pero es mucho más en relación con el comienzo de un proceso de toda la vida de desarrollo personal.

Es este proceso de aprendizaje personal e que podrá ser la base para una sociedad de aprendizaje verdaderamente viable.

BIBLIOGRAFÍA