

EVALUACION, CONSTRUCTIVISMO Y METACOGNICIÓN. APROXIMACIONES TEÓRICO-PRÁCTICAS

*Francisco Cisterna Cabrera
Doctor en Filosofía y Letras
Universidad del Bío-Bío
fcisterna@yahoo.com*

RESUMEN

En este artículo se revisan las problemáticas esenciales que interpelan el quehacer de la evaluación educacional en el aula en el actual contexto socio-cultural, sus relaciones con los enfoques y perspectivas teóricas que abordan el tema del conocimiento humano, con especial hincapié en las propuestas constructivistas y sus derivaciones hacia aspectos teórico-prácticos referidos a la validación de los aprendizajes de los estudiantes, su vinculación con el concepto de metacognición y, finalmente, se revisa en términos someros el concepto de práctica reflexiva, a fin de vislumbrar de que forma una renovación en la evaluación como quehacer docente implica necesariamente una resignificación crítica de la práctica pedagógica.

1. LA PRAXIS DE LA EVALUACIÓN EDUCACIONAL

Asistimos a una época que se caracteriza, entre otras situaciones, por la rapidez con que crece la producción de conocimiento y por el acceso cada vez mayor a dicho conocimiento, lo que tiene sus antecedentes, por una parte en el creciente avance de las llamadas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y por otra, en la internacionalización o globalización, de los sistemas económicos, sociales, políticos y jurídicos. Todo ello a su vez, demanda de forma sostenida mayores exigencias a los sistemas educacionales, generando desafíos crecientes, donde la tendencia hacia la estandarización de umbrales mínimos de logro para los diversos sectores de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo con los diversos niveles del sistema educativo, es cada vez más fuerte. En este marco, la evaluación educacional desarrollada al interior

del aula destinada a validar demostrativamente la adquisición o no por parte de los estudiantes de determinados aprendizajes, en términos ya sea de competencias o capacidades, está siendo un elemento de primera importancia, no sólo en términos de los resultados particulares obtenidos por los determinados grupos humanos que son evaluados, sino también como resultados que están siendo tomados como indicadores de calidad a nivel de sistema.

En función de ello, resulta también fundamental que los procedimientos, criterios e instrumentos que se utilizan para su realización, cumplan con aquellos requisitos básicos, que en el planteamiento de House (1994), se traducen en la autenticidad, veracidad y justicia de la evaluación. Sin embargo, información proveniente tanto desde la empiria como desde sistematizaciones hechas a partir de investigaciones educacionales, nos da cuenta de una serie de

falencias en los procesos reales de evaluación en el aula. Estas falencias, que sintetizamos a partir de evidencia empírica y de nuestra vivencia como docentes, en términos sintéticos se pueden agrupar en dos conjuntos de problemas: aquellos que surgen como desacuerdos de quienes son los sujetos de evaluación y, aquellos que en directa relación con los anteriores, se presentan incluso como una dimensión sistémica.

El primer conjunto de problemas está conformado por los desacuerdos expresados por quiénes son los sujetos de evaluación (los estudiantes) con los criterios y procedimientos que les son aplicados para generar el producto evaluativo (la calificación). Dichos desacuerdos o reclamos se concentran en los siguientes puntos:

- desacuerdos con las calificaciones que les asignan sus profesores, donde se manifiesta, por lo general, que las notas no reflejan lo que realmente se ha aprendido (habitualmente los estudiantes sostienen que son merecedores de mejores calificaciones)
- desacuerdos con los instrumentos de evaluación que aplican los profesores, específicamente las quejas guardan relación con los grados de dificultad (que suelen ser considerados muy altos), con el lenguaje que se usa para hacer las preguntas (y que tendería a confundir más que a aclarar) y con la amplitud de la cobertura de las competencias que se evalúan
- desacuerdos con los criterios de evaluación, principalmente en temas relacionados con la frecuencia de los eventos, la poca información previa y posterior, y la nula participación en los protocolos para revisar y adjudicar puntajes

- desacuerdos profundos con el poder que la evaluación educacional otorga a los docentes, el que en muchas ocasiones se utilizaría como herramienta de control y castigo hacia determinados sujetos

En el segundo grupo de problemas, es decir aquellos que pueden alcanzar dimensión sistémica, encontramos:

- falta de correspondencia entre el nivel promedio de calificaciones escolares obtenidas por los estudiantes en el centro escolar con los puntajes obtenidos por esos mismos estudiantes cuando son evaluados externamente (por ejemplo, la prueba SIMCE que se aplica en Chile), donde las primeras, por lo general, son considerablemente más altas que las segundas
- falta de correspondencia entre los puntajes alcanzados por los estudiantes a nivel nacional con puntajes alcanzados por esos mismos estudiantes en pruebas de nivel internacional (por ejemplo, prueba PISA), donde ocurre la misma situación anterior, en que los primeros son muchos más altos que los segundos

Ante estas situaciones, ya recurrente en nuestros sistemas educacionales, caben preguntas como: ¿cuándo podemos decir que las evaluaciones que realiza un docente son realmente expresiones válidas de adquisiciones de aprendizajes?; ¿es posible avanzar hacia miradas más cualitativas en los procesos de evaluación en el aula?; ¿cómo se pueden incorporar las miradas constructivistas y dialógicas a este proceso?; ¿puede llegar a ser la evaluación educacional un evento metacognitivo?, ¿que rol juega en la renovación de los procesos de evaluación educacional el quehacer crítico reflexivo?

2. LA RACIONALIDAD CONSTRUCTIVISTA EN LA EVALUACIÓN EDUCACIONAL

En el campo de las disciplinas educativas, uno de los fenómenos de interés teórico y práctico que se ha generado en la última década ha sido sin duda la legitimación cada vez mayor de posturas pedagógicas alternativas al conductismo tecnológico y academicista que ha dominado nuestros sistemas de enseñanza desde la mitad del siglo XX en adelante, y su reemplazo por corrientes que epistemológicamente se sitúan en racionalidades opuestas, entre ellas, el cognitivismo, en su versión constructivista.¹

Esta incorporación conceptual y práctica de enfoques pedagógicos de raíz constructivista ha significado la irrupción de un nutrido conjunto de constructos teóricos, que por su uso ya nos parecen conocidos y manejables, entre los que podemos destacar términos como pertinencia curricular, adaptaciones curriculares, aprendizaje significativo, aprendizaje colaborativo, ritmos de aprendizaje, auto-aprendizaje, aprender a aprender, tipos de saberes con sus correspondientes distinciones, dialogicidad, comunidades de aprendizaje, metodologías cualitativas, entre otras..

De acuerdo con el constructivismo, el sujeto es un constructor activo de su propio conocimiento y el reconstructor de los distintos contenidos escolares a los que se enfrenta. Esto implica que quién aprende siempre debe ser visto como un sujeto que posee un cuerpo de conocimientos e instrumentos intelectuales (estructuras y esquemas que conforman su competencia

cognitiva), los cuales determinan en gran medida sus acciones y actitudes en el aula, desde aquellas que están destinada a la adquisición y procesamiento conceptual de información, hasta aquellas dirigidas hacia la resolución de problemas, bajo un sentido de desarrollo de habilidades estratégicas. En esta línea de pensamiento, resulta indispensable, por tanto: conocer en qué periodos de desarrollo intelectual se encuentran los estudiantes y tomar esta información como base para programar las actividades curriculares; promover el aprendizaje con sentido de los contenidos escolares, por medio de las diversas actividades didácticas que se demuestren capaces de promover aprendizajes significativos (por recepción, por descubrimiento autónomo o guiado, por indagación, etc.); procurar la promoción, la inducción y la enseñanza de habilidades o estrategias cognitivas y metacognitivas, generales y específicas de determinados dominios de conocimiento; generar actividades de exploración, experimentación, solución de problemas y reflexión sobre determinados temas (ya sea que estén definidos previamente o que surjan de las inquietudes de los estudiantes) y; generar actividades de retroalimentación continuas.

Así, la significatividad del aprendizaje significativo se expresa entonces en la adquisición de la información de forma sustancial; su incorporación a la memoria estratégica del sujeto y su posibilidad concreta de aplicación pertinente.

En función de lo anterior, la acción evaluativa se centraría menos en los productos y más en los procesos relativos a los estados de conocimiento, hipótesis e

¹ De acuerdo con algunos autores como Flecha y Puigvert (2002), el constructivismo a pesar de ser un avance con respecto al conductismo está siendo incluso superado hoy en día por enfoques de mayor alcance teórico y práctica, como la noción de "aprendizaje dialógico", sin embargo, en nuestros sistemas educativos y las reformas que en él se han instalado, esta noción no ha sido incorporada, y aún más, en nuestra percepción, ni siquiera es conocida por la mayoría del mundo académico.

interpretaciones logrados por los niños en relación con dicha psicogénesis y en cómo y en que medida se van aproximando a los saberes definidos en el currículum escolar.

En el campo de la evaluación, el constructivismo ha ido haciendo su aparición cada vez con mayor propiedad. Uno de los autores que ha ido desarrollando en el último tiempo investigaciones y propuestas concretas de acción es Bernad, para quién del concepto de “aprendizaje” que proponen los diferentes paradigmas, se derivará la forma de entender y aplicar la Evaluación (Bernad, 1999).

Desde esta perspectiva, la Evaluación respondería a las premisas que subyacen en cada uno de los enfoques del proceso de enseñanza aprendizaje. En el enfoque Conductista, se mide la eficacia, centrada en los contenidos, más que en el alumno, y quien protagoniza este proceso de evaluación es el profesor. Se evalúa el proceso al término, los errores o aciertos respecto de los contenidos entregados por el profesor. Esta evaluación se restringe a medir el aprendizaje de resultados observables y terminales del proceso de aprender. De esta manera el profesor se transforma en un Juez, que determina quién alcanzó o no un determinado nivel. Esta es la cultura del test (que evalúa resultados o el producto final del aprendizaje). Este modelo corresponde a la evaluación tradicional, heredero de la tradición psicométrica.

En el constructivismo la idea central de la evaluación es la dimensión metacognitiva del aprendizaje, pues se reconoce la dificultad de acceso y análisis de lo que se llama “Actividad Interna”, pero sin embargo, instrumentos como los auto-informes y análisis de protocolos permiten acceder a dichos procesos. Por ello, la Evaluación se expresa fundamentalmente como una

medida de los niveles de mejora que en el plano del conocimiento y de las habilidades cognitivas personales aparecen en la conducta de los estudiantes como consecuencia de las experiencias vividas en el aula y fundamentalmente de lo que hacen para alcanzar los objetivos educativos asignados a la institución escolar a través de la programación académica.

Fundamental resulta entonces considerar dos dimensiones básicas en la evaluación cognitiva (Bernad, 1999):

- ◆ Una primera, que guarda relación con las propias estrategias del aprendizaje y que implica la toma de decisiones consciente e intencional sobre cuándo y por qué activar determinados conocimientos (especialmente procedimentales) en función de determinadas condiciones de aprendizaje para lograr un objetivo, y que por ello resultan ser de tipo intencional, consciente, dinámica, y racional, pues están en función de una finalidad, donde lo teleológico aparece claramente.
- ◆ Una segunda, que dice relación con el procesamiento de la información, donde hay que distinguir diferentes niveles: actividades cuasi reflejas del alumno que se materializan en su vida cotidiana; actividades estratégicas que aparecen frente a tareas complejas y nuevas y, actividades de expertos que supone la resolución de tareas complejas, pero bien dominadas por ellos.

En correspondencia con estas dimensiones, algunos criterios necesarios para elaborar estrategias que permiten mejorar la evaluación serían:

- Utilizar modelos que se preocupen de cómo aprende el alumno y por qué obtiene tales o cuales resultados

- Considerar la evaluación de la conducta humana de forma como conjuntos de hábitos, procesos y aspectos
- Sustituir viejos constructos por ideas emergentes, por ejemplo cambiar el sistema de notas por un sistema de expresión de las metas alcanzadas en forma de perfiles de proceso de aprendizaje.
- Convertir al alumno en demandante de la información y que experimente la coherencia entre lo que hace, por qué y para qué lo hace.
- Utilizar modelos que ayuden a descubrir las estrategias reales utilizadas por los estudiantes para aprender (a través del uso de autoinformes y análisis de protocolos)
- Establecer un sistema de unidades que sirvan para cubrir dos aspectos fundamentales de la educación: delimitar las metas de aprendizaje y seleccionar las estrategias más adecuadas para alcanzar las metas.
- Distinguir el grado en que los estudiantes han llegado a construir gracias a la situación educacional y a sus propios recursos cognitivos, interpretaciones significativas y valiosas de los contenidos revisados.
- Valorar oportunamente el grado en que los aprendices han sido capaces de atribuirle un sentido funcional a dichas interpretaciones (no solo instrumental, sino también en relación con la utilidad que estas puedan tener para futuros aprendizajes).

3. META-COGNICIÓN Y EVALUACIÓN

El avance de las ciencias que abordan el tema de la cognición humana, a partir de la segunda mitad del siglo XX ha ido alcanzando proporciones cada vez más significativas e importantes. A los planteamientos de los psicólogos clásicos, como Vigotsky, Piaget, Ausubel, Brunner, que construyeron las bases sobre las que se han elaborado casi todas las teorías del aprendizaje de raíz constructivista y dialógica (en el caso de Vigotsky), se han sumado los avances provenientes de otras disciplinas, como es el caso de la neurociencia, entendida ésta como el “estudio del sistema nervioso desde un punto de vista multidisciplinario, esto es mediante el aporte de disciplinas diversas como la Biología, la Química, la Física, la Electrofisiología, la Informática, la Farmacología, la Genética, etc., ...las que dentro de una nueva concepción de la mente humana, son necesarias para comprender el origen de las funciones nerviosas, particularmente aquellas más sofisticadas como el pensamiento, emociones y los comportamientos”.²

Para la neurociencia, uno de los puntos básicos que se debe considerar desde la partida es la existencia en nuestro sistema cerebral de dos hemisferios: el izquierdo y el derecho. El primero de los nombrados, el hemisferio izquierdo, es el que posibilita en el ser humano los procesos de enfoque lógico, lineal y reflexivo, presentándose así como el hemisferio que proporciona el lenguaje de la razón, la ciencia y la interpretación, en tanto el hemisferio derecho es el que brinda las potencialidades del lenguaje imaginativo, el mundo de las metáforas, la fantasía, lo emocional y lo simbólico. Corporalmente, nuestro lado izquierdo está

controlado principalmente por el hemisferio cerebral derecho y el lado derecho por el hemisferio izquierdo. Los estímulos a partir de la mano, la pierna y el oído derecho son procesados primordialmente por el hemisferio izquierdo y viceversa.

Las investigaciones y la empiria nos indican que en el sistema educativo lo hegemónico del quehacer pedagógico se sostiene sobre la base del énfasis en el uso básicamente del hemisferio izquierdo. El desarrollo de los procesos educacionales y de la teoría pedagógica, en general, se ha realizado sobre la base de enfoques o centrados en los contenidos, o centrados en los procesos de instrucción en torno a objetivos del sistema destinados al desarrollo de sólo un tipo de competencias cognitivas y procedimentales. El predominio de esta concepción, basada en una racionalidad técnica instrumental, ha hecho que históricamente los procesos pedagógicos se conformen en torno a procesos de instrucción cuya meta es la enseñanza y aprendizaje de mecanismos de pensamiento lógico-racional, lineales, abstractos y descontextualizados, en que lo simbólico surge desde el ámbito de la selección de cultura oficial, y no desde el mundo de la vida de los sujetos.

La idea de un uso del cerebro en toda su magnitud, implica por tanto un desafío por incorporar las capacidades que el hemisferio derecho puede proporcionar. De este lado del cerebro surge un número muy amplio de posibilidades y variedades pedagógicas, en relaciones no lineales, pero que unidas potencian enormemente la capacidad de comunicación humana. En educación esto equivale a generar un mundo de posibilidades inmensas para el mejoramiento de los procesos de aprendizaje, al entenderse que cuando un sujeto incorpora significativamente nueva información, no sólo ha modificado estructuralmente su cerebro, sino que

con ello, está optimizándose el mismo como ser viviente. En esta línea de desarrollo, uno de los aportes de la neurociencia al ámbito de la educación es el concepto de “**metacognición**”, que hace referencia a una serie de operaciones, actividades y funciones cognoscitivas llevadas a cabo por una persona, mediante un conjunto interiorizado de mecanismos intelectuales que le permiten recabar, producir y evaluar información, a la vez que hacen posible que dicha persona pueda conocer, controlar y autorregular su propio funcionamiento intelectual.

El constructo de la metacognición ha cumplido un proceso de evolución histórica, cuyo inicio se asocia con los trabajos precursoros de Tulving y Madigan. Posteriormente a ellos, la metacognición ha sido objeto de estudio por parte de numerosos autores.

Del conjunto de definiciones que se han dado del término metacognición destacamos aquella que indica que su utilización da cuenta de “los conocimientos que tiene un sujeto de los procesos que él implica en el recuerdo de la información, como también a la información que tiene almacenada en la memoria (contenidos de memoria), es decir, la conciencia de lo que conoce y de lo que no conoce. Por ello la capacidad metacognitiva estaría por una parte, suponiendo la posesión de un conjunto de mecanismos o procesos de control de orden superior que se usan durante la ejecución de planes de acción cognitiva o durante los procesos de toma de decisiones, para manejar los recursos cognitivos que uno posee y aplica durante el procesamiento de información, y por otra, aludiendo a una serie de operaciones cognoscitivas ejercidas por un interiorizado conjunto de mecanismos que permiten recopilar, producir y evaluar información, así como también controlar y autorregular el funcionamiento intelectual propio.

Como la metacognición implica tener conciencia de las fortalezas y debilidades de nuestro propio funcionamiento intelectual, y de los tipos de errores de razonamiento que habitualmente cometemos, dicha conciencia nos ayudaría a explotar nuestras fortalezas, compensar nuestras debilidades, y evitar nuestros errores comunes más garrafales. En este sentido, si los déficits metacognoscitivos que exhibe una persona en un dominio particular de conocimiento, causan déficits en su ejecución en dicho dominio, entonces, es probable que al incrementar el nivel de metacognición de dicha persona, se mejore también su aprendizaje o ejecución. Lo anterior quiere decir, en términos directos, que si una persona tiene conocimiento de su procesos psicológicos propios, podrá usarlos más eficaz y flexiblemente en la planificación de sus estrategias de aprendizaje a partir de la organización y aplicación conciente de secuencias de procedimientos y actividades cognitivas destinadas a facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de información. Por ello, en términos conceptuales la metacognición es, por tanto un conocimiento de segundo grado, cuyo objeto de conocimiento no es otro que el propio conocimiento.

La evaluación en el ámbito educativo tiene varias funciones, sin embargo la más congruente con el término educación es la de contribuir a mejorar los procesos educativos para que los educandos puedan alcanzar las metas de aprendizaje, ya sea que se expresen, en los términos tradicionales de objetivos, o como competencias cognitivas, procedimentales o actitudinales.

En este sentido, si la misión de la evaluación en educación es ayudar a las personas a aprender más y mejor, los procesos metacognitivos pueden resultar como aliados fundamentales del aprender, pues por una parte entregan información al sujeto

sobre la situación en que se encuentra con respecto a las metas, y por otra parte, le proporcionan insumos para el diseño y ejecución de las estrategias más pertinentes para optimizar el desarrollo de sus procesos internos de construcción de conocimientos. Es desde esta mirada entonces, que la evaluación no sólo cumple su rol como validadora de aprendizajes, sino esencialmente, como oportunidad metacognitiva, y en esta finalidad, la mirada constructivista y sus expresiones en el ámbito de la evaluación generarían posibilidades mucho más amplias de la incorporación de esta dimensión metacognitiva que la mirada conductista, entre otras cosas, por la naturaleza dinámica y abierta de la primera.

4. EVALUACIÓN, PRÁCTICA REFLEXIVA Y CAMBIO EDUCATIVO

El desarrollo acelerado de las tecnologías de la información y la comunicación, el impacto de la internacionalización y el crecimiento exponencial del conocimiento científico, que se aluden al inicio de este artículo, conllevan a la exigencia de personas más flexibles y con mayor capacidad de buscar soluciones efectivas a nuevas situaciones que se caracterizan por ser complejas, inciertas e indeterminadas, entre otras cosas, por los constantes y significativos cambios que continuamente están interpelando el contexto social y laboral. En relación con ello Schön (1998) plantea que “cada perspectiva de la práctica profesional representa un modo de funcionamiento en situaciones de indeterminación y conflicto de valores, pero la multiplicidad de perspectivas en conflicto plantea una situación difícil para el profesional, que debe escoger entre múltiples aproximaciones a la práctica o articular su propio modo de cambiarlas. Sin embargo, la “racionalidad técnica” que ha sido la matriz desde la cual se han formado históricamente los diferen-

tes tipos de profesionales, no contribuye precisamente a la creación de personas flexibles con capacidad de reacción rápida y eficiente a las diversas problemáticas que el propio ejercicio de la profesión conlleva, generándose tensiones entre la forma en cómo los profesionales actúan para resolver los problemas a los cuales se ven enfrentados y las características inherentes a esos problemas. Para este autor, lo anterior se debe a una concepción de la práctica donde dicha racionalidad técnica está implícita en las relaciones institucionalizadas de investigación y práctica y en los currículos normativos de la formación profesional. (Schön, 1998).

La racionalidad técnica responde a la concepción de ciencia aplicada, en cuanto supone “el desarrollo de estrategias y procedimientos tanto de diagnóstico como de tratamiento y solución de problemas, identifica los procedimientos fundamentales y la mentalidad bajo la que opera la práctica profesional, así como su relación con el conocimiento”.y por tanto se mantiene al margen de aquellos aspectos de la práctica que tiene que ver con lo imprevisto, la incertidumbre, los dilemas y situaciones conflictivas. (Contreras, 1999. p. 65). Esta idea de ciencia aplicada se caracteriza por establecer una relación jerárquica entre la práctica y el conocimiento, formula reglas tecnológicas que establecen aquellos procedimientos de actuación que dan lugar a determinados resultados deseados lo que reduce el papel del conocimiento a las regularidades causa–efecto permitiendo la predicción de los fenómenos y su consecuente manipulación y control.

Esta reflexión nos lleva a sostener, siguiendo a estos autores, que se haría necesario

recurrir a un modelo de racionalidad centrada principalmente en la epistemología de la práctica, de “reflexión crítica en la acción”, entendida como una articulación dialéctica en la conexión que se produce cuando el conocimiento se pone en circulación y se articula con la acción en los contextos prácticos.

Esta reflexión crítica en la acción resulta particularmente relevante en el mundo del quehacer pedagógico, dado el principio de incertidumbre que nos está continuamente interpelando y que se expresa como la imposibilidad de anticipar todas las situaciones a las que debemos enfrentarnos, pero que tenemos que resolver (Bárcena, 1999), y donde es precisamente esta capacidad reflexiva la que nos puede proporcionar herramientas para generar destrezas que nos permitan actuar dialécticamente, superando con ello la noción de una práctica tradicional de la enseñanza que habla de un rol de un docente como un “experto en enseñanza”, pero que no dispone en principio, de destrezas para la elaboración de las técnicas, sino sólo para su aplicación, lo que le significa en concreto, llevar a la práctica lo que otros han diseñado para obtener un determinado producto, es decir, con un rol de ejecutor similar a un operario en la industria.³

Asumir una racionalidad práctico-reflexiva implica, en términos concretos, una serie de desafíos, entre ellos, aquél que nace de la necesidad de que los profesores investiguen sobre sus propias prácticas, lo que llevaría a su resignificación, y a dar cuenta de una nueva concepción, donde las diversas problemáticas que se suscitan dentro del contexto educativo, deben ser concebidas desde los propios significados que allí

³ *sta es, a nuestra opinión, la principal falencia del actual Decreto 232 que regula la Educación General Básica chilena, ya que al enmarcar tan instructivamente lo que el profesor debiera hacer para conseguir supuestamente éxito, se corre el riesgo de no alentar la autonomía profesional, y dejar al docente en el común estado de ejecutor, o a lo más implementador, pero no como agente curricular.*

se producen, puesto que suponen valores en conflicto e interacciones complejas entre personas distintas que obran en función de diferentes entendimientos de la situación común y que obedecen a diferentes valoraciones acerca de cómo deberían conducirse tales interacciones, pero donde los criterios de validez sólo existen en virtud de un lenguaje compartido que solo es posible sobre la base de unas formas de vida social compartidas. (Carr y Kemmis, 1988. p. 192).

Llevado esto al campo de la reflexión sobre el quehacer de la evaluación educacional, resulta interesante por una parte que la acción de validación de los aprendizajes que realiza quien hace docencia pueda incorporar, tanto a nivel prescriptivo como a nivel de la praxis, esta dimensión de crítica reflexiva sobre el efecto que tiene su acción en los educandos, como también en él mismo en cuanto a su propia profesionalidad, así como también que pueda vincular dicha acción al conjunto de relaciones sociales, políticas, económicas, culturales y ético-valóricas que configuran e interactúan desde el mundo de la sociedad hacia el mundo de la educación. Esto significa nuevos desafíos, pero también nuevas oportunidades, donde los primeros surgen del darse cuenta que la educación, en todos sus campos constituyentes, se construye como acción compartida por una comunidad, y que por tanto debe ser asumida desde redes conversacionales, sostenidas en torno a situaciones de apertura dialógica y relaciones horizontales e intersubjetivas; y donde las segundas, las oportunidades, surgen cuando esa característica de acción com-

partida se reconoce, se asume y se expresa en acuerdos y compromisos, que por estar anclados en condiciones de asertividad garantizarían su potencial cumplimiento

BIBLIOGRAFÍA

- 1.- Bárcena O. F. (1994). La práctica reflexiva en educación. Editorial Complutense. Madrid
- 2.- Bernad M., J. A. (2000). "Modelo cognitivo de evaluación educativa: escala de estrategias de aprendizaje contextualizado". Narcea. Madrid
- 3.- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). "Teoría crítica de la enseñanza". Ediciones Martínez Roca S.A. Barcelona
- 4.- Contreras, J. (1999). "La autonomía del profesorado". Ediciones Morata. Madrid
- 5.- Flecha, R. y Puigvert, L. Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. Revista REXE. Estudios y Experiencias en Educación. Nº 1, 2002. 2002
- 6.- House, E. R. (1994). "Evaluación, ética y poder". Morata. Madrid.
- 7.- Instituto de Investigaciones Biológicas Clemente Estable, en <http://iibce.edu.uy/uas/neuronas/neucien.htm>
- 8.- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós. Barcelona