**Evaluación mediada y reflexiva.**

Rolando Elizondo Arreola[[1]](#footnote-1)

Los estudiantes terminaban apresurados de tomar nota mientras el maestro dejaba el gis. La negra y amplia pizarra rebozaba de conceptos interrelacionados en letra *script*. Luego Don Apolonio les urgía a que lo acompañaran. Bajarían al sótano del imponente edificio recién inaugurado y construido con todas las recomendaciones pedagógicas de la época. Ahí abajo funcionaba la escuela primaria Anexa y los futuros docentes, unos cuántos años mayores que esos niños, observarían aquello que aprendieron en la cátedra por parte del eminente profesor Avilés, notarían la secuencia didáctica exhaustiva para percatarse de la idoneidad de la ciencia pedagógica enseñada durante esa jornada.

Durante más de cien años las escuelas normales de todo el país han visto el devenir de la pedagogía. Los paradigmas educativos permean entre los ladrillos de las instituciones formadoras de docentes, se vuelven currículo y metodología y luego transitan para dar lugar a las nuevas perspectivas venidas de otras latitudes. No puede ser de otra manera, pues la pedagogía es una “ciencia viva”, y su existencia radica precisamente en su capacidad de transformarse, de enriquecerse con los avances, en particular de las ciencias de las cuales deriva su quehacer: la psicología y la sociología.

La pedagogía toma de la psicología su rigor científico sobre el desarrollo cognitivo, sobre los elementos biológicos, socioafectivos y volitivos involucrados en el aprendizaje. De la sociología, por otro lado, integra el reconocimiento de los condicionantes culturales, la organización social y política, lo cual deriva en formas de relacionarse que son histórica y espacialmente determinadas. En la medida en que estas dos corrientes de conocimiento se renueven, ocurrirá lo mismo con la pedagogía y cada uno de sus componentes, entre los cuales se encuentra la evaluación.

Existe un campo teórico adicional y novedoso que enriquece a los paradigmas pedagógicos, el de las neurociencias. Como podrá notarse más delante, una de las corrientes educativas que hace énfasis en este campo es el de la “mediación pedagógica”, específicamente por los avances en el reconocimiento de la neuroplasticidad.

La evaluación es un ritual. Así podemos caracterizar al proceso por el cual la sociedad juzga al individuo, sus virtudes y destrezas. Es un ritual arquetípico porque, aunque variable en sus formas a lo largo del tiempo, prevalece como el mecanismo de iniciación a la vida adulta de los niños y jóvenes.

En el ámbito antropológico, la evaluación es un tema en el que las relaciones de poder se manifiestan. Su vivencia implica, como supone Foucault, un dominio sobre la corporeidad del otro y es externada en forma de reacciones físicas por parte de quien está siendo evaluado. Políticamente la evaluación es un mecanismo que posibilita el reconocimiento del éxito o fracaso de los propósitos de la sociedad para con el individuo. Facilita el replanteamiento de estrategias, la legitimación del rumbo o su modificación.

Culturalmente se concibe que la evaluación es inseparable del proceso educativo. Se comienza siempre con evaluaciones, se afianzan de acuerdo con el nivel académico y se culmina siempre con una examinación. La visión del “otro”, del evaluador, del examinador, ha sido siempre la visión de la sociedad juzgando la pertinencia del aprendizaje.

Pero la evaluación sigue presente luego de que el estudiante deja las aulas. En el caso del profesionista egresado de instituciones formadoras de docentes, la evaluación siguiente, en la mayoría de los países, será para acceder a un espacio de trabajo. El acompañamiento constante será la norma durante un periodo de tiempo y luego las supervisiones dentro del plantel escolar.

La importancia dada socialmente a la evaluación se incrementa con el paso del tiempo. Al aumentar su presencia se ha diversificado tanto su fundamentación como su metodología. La educación durante el siglo XX se caracterizó, en términos generales, por presentar una propuesta de evaluación deductiva, vertical, generalizada, cuantitativa y externamente definida. Deductiva debido a la percepción de correspondencia que debía asumir el aprendizaje a partir de la enseñanza. Si se enseña A, se aprende A. Vertical si consideramos que los sujetos de evaluación no tenían cabida en ningún momento del proceso evaluador. Generalizada al presuponer objetividad en las respuestas a cualquier tipo de examinación, es decir, que los instrumentos utilizados podrían ser eficaces ante cualquier grupo de estudiantes indistintamente de su contexto. Cuantitativa al considerar instrumentos y metodologías cerradas, por las cuales se podría medir numéricamente el aprendizaje. Finalmente, esa evaluación sería externamente definida porque, para asegurar la objetividad y generalización de los resultados, los sujetos de evaluación debían mantenerse ajenos a la definición, aplicación o validación en cualquier instrumento evaluativo. En suma, se puede reconocer que el paradigma de una psicología y una sociología positivistas han condicionado enormemente el devenir de la evaluación.

Al finalizar su exhibición práctica, el maestro Apolonio M. Avilés retornaría con los jóvenes a su aula en el piso superior, donde discutirían en torno a la clase. La reflexión estaría necesariamente circunscrita al léxico positivista de la psicología y la sociología imperantes en la primera década del siglo pasado, al ser algo históricamente condicionado.

Pero hoy los temas y la estructura de la reflexión en torno a la didáctica han cambiado. Las cuestiones que antes tenían que ver con el tipo de palabras empleadas por el docente, la cantidad de repeticiones de las ideas principales para lograr mayor y mejor “transmisión del conocimiento”, implicaban una reflexión bajo esos mismos términos. Es necesaria una reestructuración del léxico de la disciplina pedagógica para acceder a otras esferas de reflexión. Por eso, las aportaciones de Donald Schön, que fundamentan estas páginas, coadyuvan al establecimiento de un paradigma sobre evaluación que trasciende a la linealidad, a la verticalidad y a los otros rasgos característicos del paradigma positivista, posibilitando el análisis de los resultados de una práctica docente en esferas más profundas de significación.

Por otro lado, desde una perspectiva que se originó en avances de las neurociencias, el paradigma de la mediación pedagógica también percibe la necesidad de transitar de un esquema de evaluación rígido a uno “plástico”, “dinámico” y sustentado en el desarrollo cognitivo que derive en habilidades de pensamiento crítico y reflexivo, adaptables a nuevas circunstancias.

**Reflexión en la acción. Los fundamentos.**

Donald Schön dedicó gran parte de su vida profesional al estudio de la “reflexión en la acción”, concepto que acuñó en el MIT. Su tesis doctoral se enfocó en analizar los planteamientos de Dewey al respecto del proceso experiencial por el cual el alumno elabora sus propias interpretaciones y llega a conclusiones a partir de procesos inductivos. En la década de los ochentas publicó en dos libros los postulados de un paradigma educativo que rompía con la aun predominante visión positivista.

La reflexión en la acción, más tarde denominada “práctica reflexiva”, se refiere a la habilidad metacognitiva de observar la propia acción, *en* el momento de la acción, para descubrir las respuestas a situaciones no teorizadas con antelación.

Tengo que ponerme en el modo acción, en el proceso del hacer, antes de decir qué es lo que estoy haciendo. Este es un tipo de conocimiento en la acción. Es algo que no necesariamente sabes cómo decir, o expresar. Debes hacerlo para descubrirlo y luego debes observarte a ti mismo y reflexionar sobre lo que observas y de ahí construir la descripción de lo que haces, para terminar con una declaración de lo que sabes (Schön, Donald Schon Lecture. Special Collections Iowa State University Library., 2018).

El proceso inductivo de la reflexión en la acción contraviene al rigor positivista que presupone una racionalidad técnica basada en premisas que luego se pondrán en práctica. Las premisas segmentan a la realidad. El científico establece un corte en el *continuum* de la realidad. A partir de sus hipótesis se inserta a ese segmento y experimenta. El maestro positivista presupone ciertas reglas y luego se introduce en su grupo y las evidencia.

La “práctica reflexiva”, concibe que la realidad es mucho más compleja y esencialmente inacabada. Las premisas, las hipótesis, las leyes que el teórico carga consigo para evidenciarlas se topan con tres muros epistemológicos que conforman lo que Schön llamó “zonas indeterminadas de la práctica”.

Hay zonas indeterminadas de la práctica —tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores— que escapan a los cánones de la racionalidad técnica. Cuando una situación problemática es incierta, la solución técnica del problema depende de la construcción previa de un problema bien definido lo que en sí mismo no es una tarea técnica. Cuando un práctico reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional. Y, en situaciones de conflicto de valores, no hay metas claras y consistentes que guíen la selección técnica de los medios (Schön, 1992, pág. 20).

Cuando un estudiante normalista se inserta por primera vez en la práctica docente estos tres muros se manifiestan. Su trabajo técnico, el conocimiento del contexto, la fundamentación de las actividades propuestas, todo es caracterizado plenamente previo a su intervención. Y luego regresan y comparten sus vivencias con el resto del grupo y sus maestros. En todos los casos las reflexiones sobre sus prácticas involucran la incertidumbre, la particularidad y el conflicto de valores.

La incertidumbre tiene como sustento la idea de que solo aquello que teorizamos, que conceptualizamos, podemos percibir en la cotidianidad.

No es por medio de la solución técnica de los problemas que somos capaces de convertir una situación problemática en un problema bien definido; más bien, es a través de la denominación y la estructuración por la que la solución técnica de los problemas resulta posible (pág. 19).

En términos gnoseológicos, esto significa que el bagaje teórico posibilita el reconocimiento de las problemáticas. La vivencia de una situación que va más allá de lo que podemos conceptualizar, de lo que podemos caracterizar, crea un vacío que tendemos a pasar por alto si no nos detenemos sobre la marcha a reflexionar sobre nuestra práctica.

El segundo muro es el de la particularidad. Cualquier maestro confirmará que día a día se evidencian situaciones únicas en el trabajo escolar, situaciones que podrían no volver a ocurrir. El único momento posible para trabajar sobre ellas es el ahora. No es posible desvincularse del proceso, revisar la teoría, establecer una estrategia y luego regresar a la vivencia y esperar que aquello continúe ahí. Las competencias docentes deben ir más allá del reconocimiento de los “casos posibles”, de la instrumentación de “reglas estructuradas”, para entrar al herético terreno de la improvisación, donde se inventarán y probarán, sobre la marcha, estrategias personales que podrían permitir al docente lidiar y sacar el mejor provecho de la situación.

Finalmente se encuentra el muro del conflicto de valores. Donald Schön no circunscribe su noción de “reflexión en la acción” al campo educativo. Todos los profesionales lidian con la zona de indeterminación. Los médicos, señala, encuentran que más del 85% de su práctica, se halla fuera del canon, de la teoría que estudiaron durante su formación académica (pág. 44). El tema de los conflictos éticos suscitó mucho debate durante la pandemia de 2020 (sufrida mientras se escribían estas líneas). La premisa del conflicto ético en ese momento tuvo que ver con la necesidad de elegir, de entre muchos, a los que accederían a un recurso limitado: un ventilador mecánico, medicinas, el tiempo mismo de los doctores (Ugalde, 2020). En educación también se libraron conflictos de valores de manera reiterada. Frente al cierre de escuelas para evitar la propagación del virus, se optó por brindar educación en línea. El dilema ético tuvo que ver con la posibilidad que tenían los niños y jóvenes de estratos económicos más bajos de acceder al servicio educativo. No solo eso, los mismos maestros tuvieron diferente capacidad para hacer frente a esa política nacional de educación a distancia. La racionalidad era evitar a toda costa el descuido de los aprendizajes, para que los índices de desempeño académico no disminuyeran. El trabajo docente y de los estudiantes durante los últimos tres meses del ciclo escolar 2019-2020 terminó por minimizarse frente al principio de equidad. Los estudiantes acabaron siendo “evaluados” a partir de su desempeño en los meses previos a la pandemia, lo cual tiende a derivar en nuevos debates éticos.

El dilema de conflicto de valores se evidencia también en la necesidad del docente de hacer un uso equitativo del tiempo en un grupo, distribuyéndolo entre sus 30 o 40 alumnos y que muchas veces termina focalizado en unos cuantos que tienen necesidades educativas especiales, o en un estudiante con problemas de conducta.

La reflexión en la acción pretende hacer frente a la zona de indeterminación. Este es un proceso por el cual la persona es capaz de efectuar juicios reiterados de su proceder con el fin de lograr sus propósitos, de construir su realidad (Schön, 1992, pág. 44). Aunque en un principio la noción hacía referencia al proceder del profesional en su práctica cotidiana, este concepto evolucionó para reconocer los procesos metacognitivos del propio alumno, del niño, del joven. Al reconocer la posibilidad de que el sujeto mismo contemple su proceso de aprendizaje como un continuum inacabable, como una construcción casi artística, entonces nociones tales como “verdad” resultan problemáticas, pues “percepciones y creencias están enraizadas en los mundos que nosotros mismos construimos y admitimos como la realidad. Como dice John Dewey, el conocedor se aviene a lo conocido” (pág. 199).

El concepto de evaluación en términos positivistas entra en contradicción con esa postura. Si asumimos a la evaluación como el contraste entre lo que se supone y lo que “es”, entre lo que la teoría establece y la experiencia empírica “demuestra”, entonces la idea de la reflexión en la acción supone un cambio paradigmático, de un enfoque positivista (o de racionalidad técnica) a uno constructivista:

La racionalidad técnica descansa en una *concepción objetivista* de la relación del práctico competente con la realidad que conoce. Desde este punto de vista, los hechos son lo que son y la verdad de las creencias se comprueba con toda exactitud mediante la referencia a estos… Desde el punto de vista constructivista, nuestras percepciones, apreciaciones y creencias tienen sus raíces en los mundos que nosotros mismos configuramos y que terminamos por *aceptar* como la realidad (pág. 44).

La evaluación educativa no ha logrado desligarse de su concepción positivista si la contemplamos en los términos expuestos al inicio de este capítulo. Su carácter deductivo no permite la inserción del componente reflexivo, tácito, adaptativo, constructivista. El fundamento de la “reflexión en la acción” corresponde a prácticas evaluativas que en las escuelas normalmente se subordinan a la examinación cuantitativa, la cual sigue prevaleciendo. El rigor técnico racionalista inhibe la posibilidad de la “reflexión en la acción” como el mecanismo centrado en el alumno para valorar y desenvolver procesos metacognitivos.

**Práctica reflexiva como paradigma de evaluación. El enfoque.**

El cambio hacia un paradigma constructivista en la educación (entendido no solo desde el punto de vista psicológico, sino filosófico), tiene también como detonante a la visión de la realidad como algo fluido y no concreto. Lo duradero ha cedido paso a lo volátil en el imaginario colectivo. Los valores más estimados por la juventud no están ya en la seguridad de las posesiones duraderas, como sucedía con generaciones anteriores, sino en la capacidad de sacar provecho del cambio y la impermanencia. Al pedirle a un grupo de alumnos normalistas que describieran cómo y dónde se veían dentro de veinte años, la mayoría de ellos respondieron que ejerciendo actividades ajenas directamente al trabajo docente. Además, en muchos de ellos, sus principios metacognitivos les llevan a asignar una importancia temporal al conocimiento que desenvuelven en sus clases, no más lejana que el cierre del semestre. Como menciona Bauman (2007, pág. 29), en esta etapa histórica, que denominó *modernidad líquida* “el conocimiento se ajusta al uso instantáneo y se concibe para que se utilice una vez”. El rigor técnico racionalista se desdibuja ante una perspectiva en la que lo único constante será el cambio:

En semejante mundo líquido toda sabiduría y todo conocimiento de cómo hacer algo sólo puede envejecer rápidamente y agotar súbitamente la ventaja que alguna vez ofreció. De ahí que hoy se presenten como preceptos de la efectividad y la productividad *la negativa a aceptar el conocimiento establecido*, la renuencia a guiarse por los antecedentes y la sospecha que despierta la experiencia acumulada. Uno es tan bueno como sus éxitos, pero en realidad sólo es tan bueno como su *último* proyecto de éxito (pág. 35).

Los proyectos de éxito de un estudiante se relacionan directamente con sus resultados académicos y estos a su vez con sus evaluaciones. Por lo tanto, el conocimiento tiende a valorarse como un bien perecedero y lo mismo ocurre con la evaluación, la cual es percibida por niños y jóvenes como un “mal temporal”, como un obstáculo que hay que “brincar” para alcanzar la meta. La dicotomía deductiva entre lo que “se debe aprender” y lo que al final “se aprendió” pierde vigencia cuando lo aprendido no es algo digno de ser conservado más allá de un examen. Ante la percepción de lo efímero de las evaluaciones positivistas, cobra relevancia la propuesta constructivista: una “evaluación” inductiva, sustentada en la reflexión, mutable y automotivada. Esta es una postura congruente con un enfoque educativo que promueva el aprendizaje autónomo, el descubrimiento y la motivación intrínseca que Carl Rogers enuncia:

He llegado a sentir que el único aprendizaje que influye de manera significativa en el comportamiento es el aprendizaje auto-descubierto y auto-apropiado. Este aprendizaje auto descubierto, una verdad que se ha apropiado y asimilado personalmente en la experiencia, no se puede comunicar directamente a otro. Tan pronto como un individuo intenta comunicar dicha experiencia directamente, a menudo con un entusiasmo bastante natural, se convierte en enseñanza y sus resultados son intrascendentes. (Rogers, 1989, pág. 351)

Consecuentemente, se puede afirmar que cuando un individuo intenta comunicar lo que aprendió en forma de examinación, el resultado distará mucho de ser una evaluación auténtica. La práctica reflexiva, por el contrario, habilita la metacognición y la socialización del aprendizaje en entornos de aplicación del conocimiento, ahí donde el estudiante hace frente a situaciones inciertas, únicas y de conflicto de valores.

**Mediación pedagógica para la resolución de conflictos cognitivos.**

El concepto de mediación ha sido incorporado a la ciencia pedagógica gracias a los trabajos de Reuven Feuerstein. El término inmediatamente podría remitirnos a la idea de un conflicto entre dos partes y de un tercero que plantea distintas estrategias de “negociación” para lograr un acuerdo (Gross, 2016). En Feuerstein es el docente quien funge como “conciliador”, mientras las partes en desequilibro lo representan los alumnos y los estímulos externos, siendo el resultado de la labor mediadora un nuevo equilibrio cognitivo una vez que el aprendizaje se consolida y vuelve significativo (Delgado, 2013, pág. 515).

La mediación pedagógica es entendida como la interacción intencionada del maestro con el estudiante, cuyo propósito es mejorar su entendimiento más allá de la experiencia inmediata y ayudarle a aplicar lo que ha aprendido en contextos más amplios (Feuerstein, Beyond smarter: mediated learning and the brain´s capacity for change., 2010).

Interesante de por sí, esta visión plantea un reto en lo que concierne al carácter constructivista con el que se pretende hoy en día enfocar el trabajo educativo. En primer lugar, porque al plantear al docente como mediador se le debe asignar igualdad de oportunidades al alumno y a los estímulos externos de interactuar y “dialogar”. Sin embargo, la negociación, no puede ser horizontal cuando el maestro es también parte del conflicto, al representar él mismo al nuevo conocimiento que *debe ser* integrado por el estudiante. La verticalidad de la enseñanza se impone en una visión de pedagogía mediadora. En segundo lugar, porque el docente también interviene, con su propia subjetividad, su propia cultura en la interacción, como representante principal del grupo social en el que el niño o joven se insertan.

La EAM (experiencia de aprendizaje mediado) es una cualidad de la interacción ser humano-entorno que resulta de los cambios introducidos en esta interacción por un mediador humano que se interpone entre el organismo receptor y las fuentes de estímulo. El mediador selecciona, organiza y planifica los estímulos, variando su amplitud, frecuencia e intensidad, y los transforma en poderosos determinantes de un comportamiento en lugar de estímulos al azar cuya aparición, registro y efectos pueden ser puramente probabilísticos. Animado por la intención de hacer accesible para el receptor un determinado estímulo, el mediador no se conforma con su presentación al azar, sino que más bien cambia de manera significativa los tres componentes de la interacción mediada: el organismo receptor, el estímulo y el propio mediador (Feuerstein, 1996, citado por Molina, 2005, pág. 299).

En Feuerstein encontramos una visión socializadora de la educación, sustentada en la dicotomía entre el individuo y la cultura a la que ineludiblemente será integrado. Su teoría plantea que existen diferencias en las capacidades de los individuos para acceder a esa cultura (que aquí consideramos como la amalgama de saberes, actitudes, habilidades y perspectivas propias del contexto histórico al que “pertenece”). Al verse tamizada por sus antecedentes, por traumas, por conflictos emocionales, el contacto con la cultura imprime en los estudiantes un sesgo, una deficiencia, detonada por el desenvolvimiento parcial de las capacidades cognitivas del sujeto. El autor comenzó su perspectiva de la mediación a partir del trabajo psicológico realizado con niños sobrevivientes del holocausto, con lo que constató las dificultades internas que enfrentaban para acceder a la cultura y la posibilidad de realizar cambios en sus funciones cognitivas que les permitieran aprender como los demás y lo mismo que los demás:

Los niños no aprenden cuando se les pide manipular elementos con los que no están familiarizados; los niños no aprenden si los adultos que los influencian tienen creencias erróneas sobre lo que es el aprendizaje, si ofrecen contenido incorrecto o utilizan técnicas no adecuadas; sin mediación, los niños no aprenderán a través del descubrimiento, la exposición, la actividad, el ensayo y el error o a través de su motivación intrínseca (Feuerstein & Lewin-Benham, 2012, pág. 25).[[2]](#footnote-2)

Y es que para el logro de un aprendizaje los estudiantes deben previamente haber desenvuelto habilidades y actitudes que propicien la reflexión crítica con respecto a los “estímulos” exteriores, la habilidad de observar, de reunir información, de comparar, de analizar, revisar, concluir, sintetizar, pues “a menos que los niños sepan cómo mirar sus propias reacciones, ellos no sabrán que están confundidos, mucho menos resolver la confusión” (pág. 21).

Retomando las ideas de Carl Rogers, es posible advertir que una mediación pedagógica como tal debería dejar de lado la perspectiva docente, o de la cultura o de la sociedad y partir de la premisa humanista, pero también constructivista, de que el mediador es el mismo estudiante, al establecer estrategias para la armonización entre las dos partes en conflicto: sus aprendizajes previos y las “evidencias” externas que pudieran reafirmarlas o refutarlas. La labor del docente en esta dinámica sería la de exaltar esa cualidad cognitiva humana y poner al alcance de los alumnos la mayor cantidad posible de “evidencias” posibilitando el desenvolvimiento de actitudes y habilidades para el análisis y la reflexión crítica.

Propuestas pedagógicas humanistas, como la de Alexander Neil o Michael Lobrot, pusieron décadas atrás en operación estos postulados, sin recurrir al concepto de mediación.

En Summerhill, la escuela del inglés Neil, encontramos la *negociación* como parte sustantiva de la libertad. Los alumnos plantean sus necesidades e intereses, definen su currículo, su horario, sus actividades y los docentes renuncian a toda clase de superioridad (Carbonell, 2015, pág. 156).

Labrot en Francia promueve su “pedagogía institucional”, por la que los propios estudiantes crean nuevas formas de relación, nuevas estructuras e instituciones, ante la necesaria ausencia de la autoridad de las instituciones externas y que al estar ya consolidadas y reproducidas de manera automática en la escuela tradicional, inhiben el desenvolvimiento de nuevas formas de relación y de una nueva sociedad.

La pedagogía institucional se define, por una parte, por la ausencia del Poder en determinado grupo; y por otra, por la posibilidad conferida al grupo de encontrar para sí mismo instituciones (formas de trabajo) satisfactorias gracias a las iniciativas divergentes de los participantes… introduciendo en todas partes donde se pueda la autogestión pedagógica para educar al conjunto de la población y para crear individuos autónomos, a fin de inventar nuevos modelos de funcionamiento de los grupos, adecuados al ser humano (Lobrot, La pédagogie institutionalle, p.215, 232, citado por Not, 2017, pág 176-177).

La apuesta del docente es que la negociación llegue a su fin con la integración en la estructura cognitiva del alumno de las nuevas evidencias. Sin embargo, hace falta un elemento adicional: que el mediador, aquí entendido como no extrínseco, sino como esa facultad consciente, analítica y reflexiva intrínseca del estudiante, encuentre un sentido, un propósito último al conflicto. No hay conflicto que pueda solucionarse sin motivación. Más aun, es la motivación la que habilitará al conflicto cognitivo en primera instancia. Ese “¿para qué?” es esencial en la vida estudiantil, la brújula que pueda hacerles sortear la sensación de banalidad en una etapa humana caracterizada por el cambio incesante, pues “en el torbellino de cambios, el conocimiento se ajusta al uso instantáneo y se concibe para que se utilice una sola vez” (Bauman, 2007).

La noción de motivación intrínseca, aunque renegada por Feuerstein al considerar que esta no contribuye a que los estudiantes amplíen su entendimiento con contenidos nuevos y diferentes (Feuerstein & Lewin-Benham, 2012, pág. 24), puede ayudarnos a establecer el puente necesario entre las nociones de “práctica reflexiva” y “mediación pedagógica” siempre y cuando concibamos al aprendizaje como un proceso autoestructurado, entendido este como el que se suscita en el propio sujeto a partir del descubrimiento o invención, frente a las perspectivas heteroestructuradoras basadas en la noción del conocimiento como un proceso de adquisición de saberes encausados por un agente externo (Not, 2017).

A comparación de la motivación determinada por otros, o extrínseca, la motivación intrínseca es considerada como una “manifestación prototípica de la tendencia humana hacia el aprendizaje y la creatividad”. A través de esta, la persona manifiesta un incremento en su desempeño, mayor perseverancia, mejoras en su creatividad e incluso niveles más elevados de vitalidad, autoestima y bienestar general (Ryan & Deci, 2000, pág. 69). Sin embargo, esto se supedita a la percepción de autonomía o empoderamiento que los propios estudiantes tengan.

Si comprendemos que el sistema educativo mantiene la preferencia del ejercicio de poder cargada hacia el lado del docente, a través del cual todo un sistema social de dominación se manifiesta, el empoderamiento del educando será entendido aquí como el proceso dialéctico por el cual el “otro” actor, en este caso el estudiante, realiza actos a través de los cuales se declara su motivación intrínseca, mediados por un ambiente que favorece o no la legitimación de sus intereses y necesidades.

Ese empoderamiento del estudiante ha demostrado ir más allá de la discusión sociológica, pues el reconocimiento de los sentimientos, y las oportunidades para una auto-dirección se hallaron que ampliaban la motivación intrínseca debido a que ellas permitían un mayor sentimiento de autonomía… Los estudiantes que son enseñados con un enfoque más controlador no solo mostraron pérdida de iniciativa sino que también aprendieron menos efectivamente, especialmente cuando el aprendizaje requería de un procesamiento conceptual, y creativo (Ryan & Deci, 2000, pág. 71).

Sin asumirlo plenamente, Feuerstein confía en una dinámica educativa horizontal, en la que la libertad y motivación intrínseca del alumno se manifiesta, al señalar la importancia de las experiencias educativas en el contexto de los museos, más que en ningún otro espacio pues:

Los museos son informales y abiertos, rasgos que ofrecen a los niños diferentes tipos de estimulación que las aulas. En los museos: no hay currículos ni exámenes; nadie pierde su trabajo si los niños fallan; la información es presentada de manera ingeniosa; algunas exhibiciones están abiertas a diferentes interpretaciones y por lo mismo permiten a los mediadores determinar los distintos intereses de los niños; no hay timbres ni cambios de clase, así que los niños se quedarán con algo tanto como quieran y repetirán alguna rutina o experimento tantas veces como dure su interés (2012, pág. 12).

**La evaluación a partir de la práctica reflexiva y la mediación pedagógica.**

A lo largo de las páginas anteriores se esbozaron los principios sobre los cuales reposan las perspectivas de la práctica reflexiva y la mediación pedagógica. Es necesario ahora aterrizar estas ideas en torno a un modelo de evaluación. Este se plantea en la figura 1.

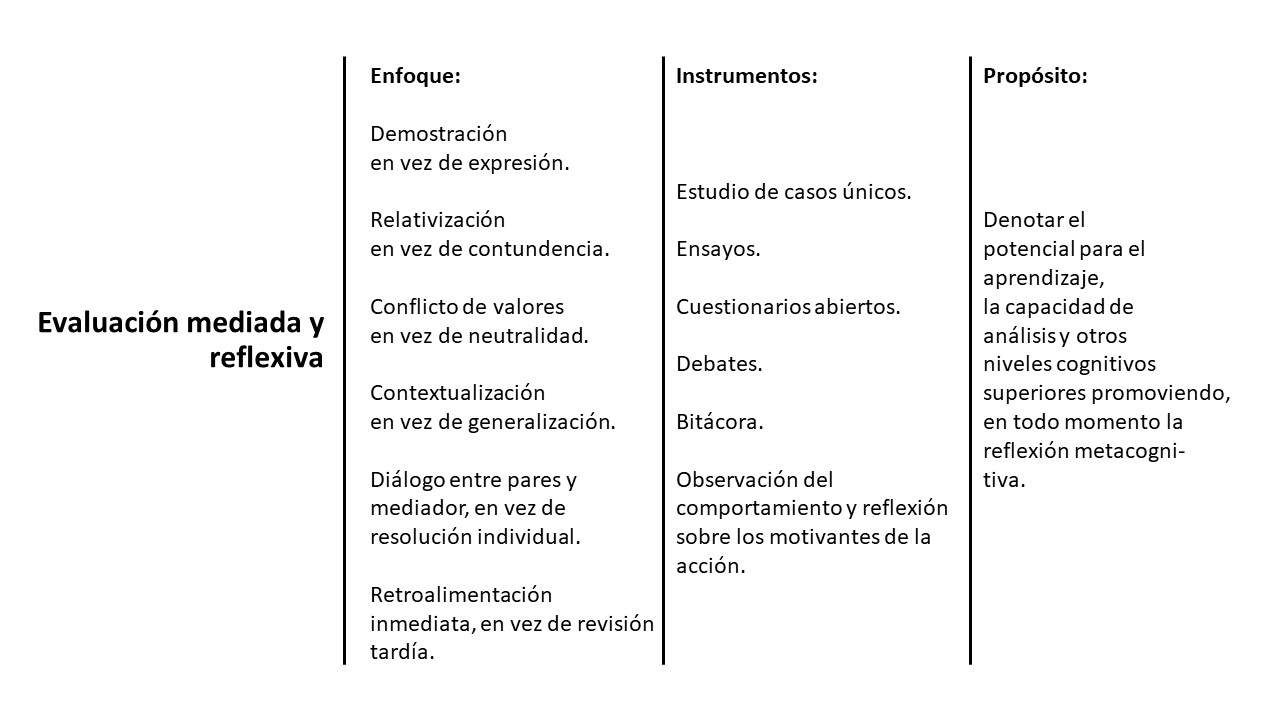


Figura 1. Elementos de una evaluación mediada y reflexiva.

El primer punto de acuerdo entre las dos perspectivas es la necesidad de que la educación no se focalice en el aprendizaje de conocimientos. Es indispensable que los estudiantes desenvuelvan habilidades y actitudes que les permitan llegar a niveles cognitivos más profundos. En términos de taxonomía, esto implica ir más allá de la recuperación y la comprensión para impactar los niveles de análisis, aplicación, metacognición y evaluación (Marzano, 2001). Estos niveles cognitivos imponen el rigor de instrumentos de evaluación de tipo abierto: ensayos, bitácoras, análisis de casos, aplicación del aprendizaje en situaciones cotidianas, en las que los estudiantes hagan notar tanto sus conocimientos como sus perspectivas. De entre todos estos instrumentos se debe privilegiar aquellos que permitan la interacción del estudiante con sus pares, con su mediador o con su docente, con el fin de obtener retroalimentación efectiva e inmediata. Sin embargo, estos trabajos deben hacer frente a aspectos de incertidumbre, de casos únicos o de conflicto de valores, con el fin de apreciar plenamente el desenvolvimiento y potencial de las funciones cognitivas superiores.

Un caso muy interesante que ejemplifica este tipo de evaluaciones es el que utiliza la escuela “Ad Astra”, una exclusiva institución fundada por Elon Musk para niños de entre 8 y 13 años con capacidades sobresalientes. En su página oficial, cada año la escuela presenta tres casos. Los niños aplicantes deberán seleccionar alguno de ellos. Este es uno de los casos publicados para la evaluación de ingreso 2020 y que los niños deben analizar:

Un lago enorme rodea a una gran ciudad. Miles de personas dependen del lago para actividades de pesca, turismo, agua potable y recreación. Una compañía, conocida como el CONTAMINADOR, vierte desechos tóxicos al lago. El CONTAMINADOR sospecha que sus residuos pueden ser dañinos para el lago, pero ellos emplean a miles de personas en la ciudad y cualquier nueva regulación los haría menos competitivos. Contaminar es el “costo del negocio”. Los CIENTÍFICOS, después de estudiar la salud del lago, concluyen que el lago morirá en 10 años si la contaminación no termina. El TITIRITERO, un rico habitante que tiene miedo de que nuevas regulaciones puedan afectar todas las empresas que posee, decide que los CIENTÍFICOS probablemente están sobreestimando el problema. El TITIRITERO crea su propio grupo de investigación científico llamado “Científicos a favor de la salud del lago”. El TITIRITERO le paga a ese pequeño grupo de científicos para que publiquen datos fraudulentos, y que concluyan que el lago “nunca ha estado más sano”. Los MEDIOS locales reportan que el lago está en buen estado. Los POLÍTICOS tienen el poder de detener los desechos, pero deciden que cualquier acción contra el CONTAMINADOR es demasiado riesgosa, ya que no hay un consenso científico. Los ELECTORES escuchan a los MEDIOS, a los POLÍTICOS y a los CIENTÍFICOS y se sienten divididos y confundidos. No están seguros si el lago está casi muerto, con excelente salud, o en un estado intermedio. El CONTAMINADOR continúa vertiendo sus residuos. 10 años después, EL LAGO MUERE. ¿Qué porcentaje de culpa le asignarías a cada uno de los 6 actores descritos? Por favor explica por qué. (Ad Astra, 2018).

Figura 2. Caso de estudio para selección de admisión de la escuela Ad Astra.

En la mediación pedagógica se emplea el concepto de “evaluación dinámica”, con la que se mide no lo que el estudiante sabe, sino su potencial para aprender. Esto puede evidenciarse en el caso expuesto. No hay respuestas idénticas. Cada sustentante argumenta a partir de sus propios niveles cognitivos y lo que pretende “medirse” es el potencial analítico y reflexivo así como las actitudes. Además, la respuesta puede ser presentada en cualquier tipo de formato: escrito, audiovisual, artístico, digital, etc.

La evaluación dinámica, como toda la corriente de la mediación pedagógica, partió de avances en las neurociencias y su aplicación original era en niños, jóvenes y adultos con problemas de aprendizaje por causas congénitas, orgánicas, psicológicas o sociales.

Se desarrolló a partir de la teoría de modificabilidad cognitiva estructural y la experiencia de aprendizaje mediado, con el objetivo de evaluar la habilidad para hacer cambios como resultado de los procesos de aprendizaje, creando un perfil de modificabilidad del individuo. Es un tipo de evaluación analítica muy enfocada en los procesos mentales del aprendizaje, donde nos indica el proceso de razonamiento de la persona y no lo que él sabe; es decir, se enfoca en el proceso, no únicamente en el producto (Yosef, 2016).

El segundo punto de acuerdo en las dos perspectivas pedagógicas planteadas en este capítulo es que una evaluación reflexiva y mediada se encuentra históricamente referenciada. Esto significa que los casos usados deben corresponder al contexto y momento actuales. Se puede prever que la prueba de ingreso a la escuela Ad Astra es un ejemplo del tipo de examinación que los alumnos ahí tendrán a lo largo de sus cursos y la examinación pondrá de manifiesto los niveles cognitivos de cada sustentante, pero además se pondrán de manifiesto las actitudes del niño, actitudes que el contexto histórico y espacial le han asignado. Las actitudes, a diferencia de los conocimientos o las habilidades, son menos estables. Sucesos, vivencias, pueden sacudir el conjunto de actitudes del individuo (Moise, 2014). La definición misma de “problema” en la mente de un alumno, está condicionada por sus experiencias, por el flujo de información que le rodea. Cuando la evaluación relativiza al conocimiento, es decir, cuando no hay respuestas “correctas” o “incorrectas”, es cuando las actitudes del alumno salen a relucir de forma drástica.

El tercer punto de acuerdo tiene que ver con la necesidad de interacción. Una evaluación mediada y reflexiva supone la existencia de pares. El diálogo es esencial en ambas posturas. Feuerstein lo contempla en la forma del mediador que, de modo socrático, permite al aprendiz profundizar en sus propias reflexiones, cuestionándole sobre la pertinencia de los términos que emplea, sobre posibles comparaciones, antecedentes, consecuencias. Para Donald Schön el diálogo es la base de todo aprendizaje reflexivo y ese diálogo involucra al mentor y al aprendiz en contextos de práctica. Esto lo enuncia claramente al analizar el caso de estudiantes de arquitectura en relación con sus tutores:

Los mensajes se transmiten, fundamentalmente, por medio de acciones: las demostraciones del maestro y los esfuerzos del estudiante en el diseño. Esto es ventajoso porque una buena comunicación se mide, después de todo, no por la habilidad del estudiante para hablar sobre el diseño *sino por su habilidad para ejecutarlo*. Aun así, la comunicación por medio de la acción plantea problemas. El estudiante debe construir los significados de las acciones que ejecuta su maestro aun en el caso de que los significados de éste pueden entrar en conflicto con los suyos propios (la probabilidad de este conflicto hace pensar en la necesidad de una tregua inicial de incredulidad); y los propios mensajes-acción del estudiante le hacen vulnerable ante los sentimientos de confusión y fracaso (Schön, 1992, pág. 95).

El diálogo pretende, a través de una paulatina “convergencia de significados” (pág. 99), situar al aprendiz en situaciones de reflexión constante, internalizando la voz de su mentor, la cual es la suya propia, porque solo internalizamos aquello con lo cual resonamos.

El cuarto punto de contacto entre las dos posturas pedagógicas expuestas implica la singularidad. Así como en la vida cotidiana existen casos únicos e irrepetibles y las normas o reglas técnicas jamás podrán contener todo el potencial de cada experiencia, así también, el proceso de evaluación debe ser continuo, sin una segmentación asignada en términos temporales. En todo momento el docente se encuentra diagnosticando, reconociendo evidencias parciales y concluyendo. La evaluación como un proceso continuo demanda toda la atención docente y el uso de estrategias para organizar las evidencias de cada uno de los estudiantes, en cada una de las situaciones. Esto significa que el docente no espera un momento específico para reestructurar su práctica. La evaluación continua le impone la necesidad de reestructurarse a diario y esto es más común de lo que pensamos.

Los docentes realizamos constantemente cambios, incluso durante la misma jornada de trabajo y estos pequeños cambios, cuando se acumulan a lo largo de los meses, son más poderosos que cualquier proceso planificado. El reto del docente es dotar de sentido a esas modificaciones. De ahí la importancia que tiene el uso de una bitácora o diario. La técnica evaluativa fundamental del docente siempre será la observación. Pero debe quedar constancia de lo que estamos haciendo con el fin de lograr una reflexión de nuestra práctica. La diferencia entre la improvisación y la práctica reflexiva radica en el esfuerzo por “dar sentido” a lo que hacemos día a día.

Quinto. Una evaluación reflexiva debe retroalimentar y esa retroalimentación debe ser lo más próxima al momento de evaluación como sea posible. Entre más tiempo corra entre el momento de la elaboración del ensayo, o de la práctica del estudiante, o desde el momento en que el docente observa hasta que dialoga con su estudiante para retroalimentarlo, menor será el potencial reflexivo de esa evaluación. Por eso es recomendable que la técnica de evaluación mediada y reflexiva sea la observación directa de la aplicación del aprendizaje. En ese momento el estudiante puede argumentar o puede hacer modificaciones, como pequeños experimentos que le permitan reconocer la pertinencia o no de la retroalimentación de su mediador, su tutor o docente. Además, esa retroalimentación directa e inmediata se vuelve realmente personalizada. El docente conoce a su alumno, su potencial. La retroalimentación irá entonces acorde a esos rasgos.

Sexto, relaciones de poder. Las dos perspectivas estudiadas en este texto ponen de manifiesto la importancia de la interacción, del diálogo, de la corresponsabilidad en la construcción del aprendizaje y en el mejoramiento en los niveles cognitivos de los estudiantes. Sin embargo, es necesario precisar que en todo proceso de interacción entre personas existen relaciones de poder. Siempre existe la tendencia autoritaria a que la “convergencia de significados” y la reflexión en el proceso educativo reafirmen el control ideológico, cultural, de quien debería mantener una posición neutra en el proceso evaluador (Bourdieu & Passeron, P., 2009).

Feuerstein no contempla este dilema en su teoría. Por el contrario, hace hincapié en la necesidad de que el proceso de mediación pedagógica condicione poderosamente el comportamiento de los estudiantes (Molina, 2005).

Schön, por su parte, siguiendo el caso de estudiantes realizando sus prácticas profesionales de arquitectura, plantea el dilema de las relaciones de poder como algo que puede llegar a obstruir los beneficios del acto reflexivo:

Si el tutor trata de mantener el control unilateral del diálogo y el alumno se le resiste, resulta entonces muy poco probable que, en los consiguientes turnos de ataque y defensa, cada uno de ellos se detenga a reflexionar sobre sus propios significados o trate de indagar acerca de los que el otro produce. Si el tutor trata de mantener el control unilateral del diálogo y el alumno se somete a él, entonces resulta muy difícil que este último haga una verificación pública de su propio grado de comprensión o explore los significados del tutor, ya que esto podría socavar su control unilateral. Si un estudiante se siente confuso y es incapaz de expresar su confusión, entonces necesita que se le ayude a ver cuáles son las preguntas posibles y que se le anime a formularlas; claro que tal tipo de estimulación resulta incompatible con una teoría implícitas (sic)… que se basa en el misterio y el dominio (Schön, 1992, pág. 129).

Los puntos de acuerdo entre las dos perspectivas son relativos. Congruente con el fundamento de la reflexión en la acción habría que analizar de manera particular cada caso de evaluación. El docente en un contexto de escuela “tradicional” puede hacer uso de los instrumentos típicos de evaluación, tales como el examen, e incorporar en ellos los planteamientos de la mediación pedagógica y de la práctica reflexiva. Por ejemplo, incorporando dinámicas de debate y argumentación ante algunos reactivos. El docente podría cambiar algunos de los planteamientos de las preguntas del examen y cuestionar a sus alumnos, por ejemplo “¿cómo quedaría este cuento si en vez de poner al lobo feroz como malo lo ponemos como héroe?” La argumentación brindaría dinamismo a la evaluación, propiciaría el intercambio de ideas, la manifestación de niveles cognitivos superiores y el reconocimiento de las actitudes de los estudiantes.

**Conclusiones**

En este capítulo se examinaron los fundamentos de las corrientes educativas denominadas “práctica reflexiva” y “mediación pedagógica”. Tanto Donald Schön como Reuven Feuerstein articularon sus propuestas tomando como eje la capacidad humana de reflexionar sobre sí misma y sus acciones, nivel cognitivo denominado “metaconciencia”. En Schön contemplamos el pensamiento de la pedagogía activa de Dewey, con su sustento sociológico, mientras en Feuerstein notamos el énfasis en los avances psicológicos y de las neurociencias, en particular con el concepto de la neuroplasticidad.

Ambas posturas concuerdan en que la acción educativa debe superar el énfasis en la enseñanza y evaluación de conocimientos, para tender hacia el desarrollo de niveles cognitivos superiores que involucran la reflexión crítica. En ambos casos, además, se percibe la importancia que tiene el intercambio de ideas con un mediador, docente o tutor, inclusive en el proceso de evaluación, donde el diálogo, ya sea encaminado a la consolidación de conductas o a la negociación de significados, juega un papel predominante.

Se hizo notar, además, que cualquier estudio sobre evaluación debería considerar el factor de la relación desigual entre los actores educativos. Esto no se nota en la propuesta de Feuerstein, a pesar de la evidencia presentada por las mismas neurociencias, en torno a que el empoderamiento del estudiante conduce a mejorar sus procesos cognitivos (Ryan & Deci, 2000).

Políticamente, la evaluación es un instrumento de legitimación entre lo importante y lo no importante del discurso de la escolarización. Lo que se evalúa es importante, lo que no se evalúa no importa. La evaluación sumativa y cuantitativa, la que se refiere a los conocimientos y responde a un discurso técnico-racionalista, es la que define generalmente lo trascendente y lo intrascendente. Los exámenes estandarizados son pauta en la mayoría de los países para determinar el éxito o fracaso escolar. Sin duda este tipo de examinación es necesaria para conocer las diferencias existentes entre una región y otra, entre una escuela y otra. Este tipo de exámenes deben guiar a la administración para direccionar los esfuerzos. Sin embargo, se vuelve necesaria una evaluación paralela, de tipo reflexiva, que permita a los docentes realizar su trabajo, adecuar sus acciones de acuerdo con las necesidades y contexto de sus educandos. Esta reflexión le sirve al estudiante para desarrollar plenamente sus capacidades y al docente para reconocer críticamente su propio proceder, sus logros y deficiencias. Esta debe ser siempre una reflexión socializada, porque los alumnos siempre opinan sobre la clase, lo hacen a través de sus acciones y comportamientos. El deber del docente es escuchar entre líneas y reflexionar sobre los cambios que debe implementar para generar ambientes de aprendizaje más dinámicos, incluyentes y motivantes.

La práctica docente es muy distinta a la de hace cien años. La mediación y reflexión posibilitan el desarrollo de la pedagogía más allá de las reglas, de los libros o las teorías. Cada aula y cada alumno son el semillero de nuevas perspectivas y el cúmulo de estas formará la ciencia pedagógica del mañana.

# **Referencias**

Ad Astra. (30 de noviembre de 2018). *https://cms.qz.com/wp-content/uploads/2018/11/AAA\_The-Lake.pdf.* Obtenido de Quartz: https://cms.qz.com/wp-content/uploads/2018/11/AAA\_The-Lake.pdf

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida.* Gedisa.

Bourdieu, P., & Passeron, P. (2009). *Los herederos.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI.* Barcelona: Octaedro.

Delgado, A. (2013). Pedagogical Mediation and Learning. *Revista de Lenguas Modernas*(19), 513-522.

Feuerstein, R. (1996). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva. En S. Molina, & M. Fandos, *Educación cognitiva* (págs. 31-76). Mira.

Feuerstein, R. (2010). *Beyond smarter: mediated learning and the brain´s capacity for change.* Teachers College, Columbia University. Documento de Kindle.

Feuerstein, R., & Lewin-Benham, A. (2012). *What learning looks like: mediated learning in theory and practice, K-6.* Teachers College Press.

Gross, O. (2016). *Restore the Respect, How to Mediate School Conflicts and Keep Students Learning.* Brookes. Recuperado el 18 de julio de 2020, de http://archive.brookespublishing.com/documents/what-is-teacher-student-mediation.pdf

Marzano, R. (2001). Designing a new taxonomy of educational objectives. En T. Guskey, & R. Marzano, *Experts in Assessment Series.* Corwin.

Moise, C. (2014). Importance of Beliefs, Attitudes and Values in the Frame of Human Resource Motivation. *Annals of Spiru Haret University Economic Series, 14*(2), 17-26. doi:10.26458/1422

Molina, S. (2005). Acto didáctico y lenguaje: perspectiva neuropsicológica. *Enseñanza*(23), 287-304.

Not, L. (2017). *Pedagogías del conocimiento.* México: FCE.

Rogers, C. (1989). *On becoming a person.* Houghton Mifflin Harcourt. Obtenido de https://es.scribd.com/read/249308565/On-Becoming-a-Person-A-Therapist-s-View-of-Psychotherapy

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well Being. *American Psychologist*, 68-78.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos.* Paidós.

Schön, D. (12 de octubre de 2018). *Donald Schon Lecture. Special Collections Iowa State University Library.* (I. Films, Editor) Obtenido de YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=Ld9QJcMiNMo&t=4117s

Ugalde, V. (1 de julio de 2020). *Principios de justicia en tiempos de pandemia.* Obtenido de Otros diálogos de El Colegio de México.: https://otrosdialogos.colmex.mx/principios-de-justicia-en-tiempos-de-pandemia?fbclid=IwAR3bVfv98Fu3zQ5d6ryPdmNKA7-hVx7gT9Es8H0ThvgMAvv3MQXPoPBfd6M

Yosef, L. (18 de febrero de 2016). Evaluación dinámica de Reuven Feuerstein. (A. Villaseñor, Entrevistador) SIETE olmedo. Obtenido de http://www.sieteolmedo.com.mx/2016/02/18/evaluacion-dinamica-de-reuven-feuerstein/

1. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Santander, Saltillo. Docente en la Benemérita Escuela Normal de Coahuila y de la Escuela Primaria Anexa a la Normal T.V. [↑](#footnote-ref-1)
2. Todas las traducciones son de quien escribe este capítulo. [↑](#footnote-ref-2)