

I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2009.

La evaluación: una instancia de desarrollo de habilidades metacognitivas.

Duhalde, Mariela Cecilia y Federman, Liliana
Celia.

Cita:

Duhalde, Mariela Cecilia y Federman, Liliana Celia (2009). *La evaluación: una instancia de desarrollo de habilidades metacognitivas. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-020/345>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eYG7/Ka7>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LA EVALUACIÓN: UNA INSTANCIA DE DESARROLLO DE HABILIDADES METACOGNITIVAS

Duhalde, Mariela Cecilia; Federman, Liliana Celia
Profesorado de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Partimos por considerar la evaluación de los aprendizajes como una actividad comunicativa que forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje cuya finalidad es que sea formativa. Como instancia de aprendizaje, esta práctica no puede limitarse a la acreditación de saberes, sino que debe posibilitar el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas en los estudiantes. Ello implica necesariamente la interacción entre docentes y alumnos en la transmisión y producción de conocimientos. Actualmente, cobran cada día mayor relevancia estudios sobre la metacognición que consideran la importancia de la comprensión de la información por parte de los estudiantes, más que la acumulación de la misma. Se considera entonces que la retroalimentación externa de lo producido por el alumno, promueva la reflexión y toma de conciencia sobre los propios avances así como las necesidades de revisión. Las devoluciones que realizan los docentes durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje cobran especial significación como instancia comunicativa de retroalimentación. En el presente trabajo se analiza la incidencia de dicha retroalimentación, durante la elaboración de un portafolios de evaluación, en el desarrollo de habilidades metacognitivas. Entendiendo a éstas, como la posibilidad de los sujetos de reflexionar en primera persona acerca de sus procesos de conocimiento.

Palabras clave

Evaluación Metacognición Retroalimentación Portafolios

ABSTRACT

EVALUATION: AN INSTANCE IN THE DEVELOPMENT OF METACOGNITIVE ABILITIES

We start off by considering evaluation of the learning processes as a communicative activity that is a part of the learning/teaching process that points to being informative. As a learning instance, this practice cannot limit itself to only the knowledge, but it should allow the development of cognitive and metacognitive abilities in the students. This implies the necessity of interaction between the teachers and students in the delivery and production of the material to be learned. Nowadays, there is more relevance in studies about metacognitive issues that take into consideration the importance of understanding of the information on the part of the students rather than the accumulation of it. It is therefore considered that the external retro feedback of the material produced by students stimulates reflexion and consciousness about their own progress as well as the need for revision. The feedback that the teachers give during the process of teaching and learning becomes very significant in the instance of communicative retro feedback. This presentation is the retro feedback analyzed during the making of a portfolio of evaluation, in the development of metacognitive abilities. We understand by these the possibilities of the subject's reflexion first hand about their processes of learning.

Key words

Evaluation Metacognition Feedback Portfolio

INTRODUCCIÓN

Acordamos con Margarita Poggi (2006) al considerar la evaluación como una práctica abierta a la interrogación, a la problematización y a la producción de conocimiento, ya sea respecto de los aprendizajes producidos por los estudiantes como de la enseñanza y a estrategias pedagógicas utilizadas por el docente.

Precisamente la función pedagógica es la que otorga legitimidad a esta práctica, aunque no siempre haya sido la razón de su existencia. Ello responde a distintos intereses políticos, ideológicos y aún sociales en la utilización de este instrumento. El hecho de evaluar surge en el seno de una realidad institucional históricamente condicionada que exige su uso (Sacristán, 1994), es decir que cumple con una función social más que pedagógica.

Como una de los aspectos más destacables de la función pedagógica que cumple la evaluación se destaca la evaluación formativa, que permite dar cuenta de manera anticipada acerca de los procesos implicados en el hecho de aprender. Se advierte aquí la necesidad de realizar intervenciones para la mejora del proceso mientras éste transcurre y no una vez que se entiende que ha concluido. Sin embargo, esta perspectiva sobre la evaluación no niega las dimensiones acreditativa y social de la misma, pero sí enfatiza su dimensión pedagógica y autorreguladora que trasciende a la mera acreditación de saberes.

“La evaluación, mucho más si se pretende formativa en relación con el proceso de aprendizaje de un sujeto, debería acompañar este proceso, ajustarse a sus tiempos propios, partir del reconocimiento de las condiciones diferenciales de acceso a la enseñanza que tienen los alumnos considerando su origen socioeconómico y cultural; ubicación geográfica; lugar de inscripción simbólica en la constelación familiar en cuanto a la biografía escolar anticipada; trayectorias escolares previas; etcétera. Su sentido y su finalidad deben estar al servicio de la formación y de los aprendizajes.” (Poggi, 2006)

Por otra parte, este tipo de evaluación supone comprender el funcionamiento cognitivo del estudiante frente a la tarea y permite conocer las estrategias y procedimientos puestos en juego por el mismo. Mientras, a partir de la información obtenida, el docente puede implementar estrategias de regulación, adecuando las propuestas didácticas a las necesidades detectadas. Sin embargo, las regulaciones que promueve el docente sólo tienen impacto en el aprendizaje de los alumnos cuando éstos pueden integrarlas en su propio proceso de regulación cognitiva. Ello requiere de una relación de tipo tutorial entre el profesor y cada alumno en particular en la valoración de sus producciones al momento de realizar devoluciones en distintos momentos del proceso. Y es precisamente aquí donde cobra relevancia el uso del portafolios de evaluación.

DESARROLLO

En los últimos tiempos han cobrado relevancia los estudios sobre la metacognición, considerando la importancia de la comprensión de la información por parte de los estudiantes, más que la acumulación de la misma. Mucho se ha dicho sobre lo limitado que puede resultar el aprendizaje memorístico, frente a la necesidad de transferir los resultados del aprendizaje, producidos en un determinado contexto, a otros posibles. Lo que daría cuenta en parte del logro de un aprendizaje significativo (Ausubel, 1968).

La metacognición hace referencia al conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de estos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos (Favell, 1976). Se refiere al conocimiento, concientización, control y naturaleza de los procesos de aprendizaje. Esta noción contribuye a reflexionar sobre la importancia del modo en que se devuelven los resultados de examen a los estudiantes, y su relación con el desarrollo de habilidades metacognitivas.

Es importante destacar, que una habilidad como la metacognición no constituye una cuestión meramente individual, sino que toda cognición humana surge de la actividad conjunta mediada por instrumentos culturales (Vigotsky, 1988).

Salomon (1993), advierte que la mente no opera en soledad, sino en forma asistida y auxiliada por otras personas y/o herramientas físicas y simbólicas. Este autor retoma y desarrolla la noción de cogniciones distribuidas -elaborada inicialmente por Roy Pea- que refiere precisamente a la idea de que las personas piensan en conjunción o en asociación con otros, y con la ayuda de herramientas y medios que la cultura les proporciona.

Se sostiene como hipótesis que el tipo de devolución que realiza el docente a sus alumnos guarda relación con la concepción que éste tenga acerca de la evaluación de los aprendizajes, y se vincula por ende, con distintas formas de entender el propio proceso

de enseñanza y aprendizaje.

Es sabido que desde un modelo tradicional de enseñanza y aprendizaje, basado en un paradigma de transmisión-recepción, el docente se ubica en una posición de transmisor de los contenidos básicos de la disciplina, y consecuentemente, la evaluación se transforma en una herramienta orientada a probar cuánto recuerdan los alumnos lo transmitido. El fin consiste en medir, controlar, calificar y promover. Mientras, otras posturas ponderan el valor de la retroalimentación como una oportunidad para corregir al instante los problemas de comprensión. De esta manera, la evaluación de los aprendizajes con retroalimentación, se torna necesaria cuando el aprendizaje y la evaluación apuntan al dominio de lo aprendido y no sólo a calificar y promover.

Consideramos que las instancias de examen en su vertiente formativa deben contribuir a la toma de conciencia y conocimiento del estudiante de sus propios procesos cognitivos, y también a la capacidad de control de estos procesos, permitiéndole organizarlos, dirigirlos y modificarlos para lograr las metas del aprendizaje (Favell, 1976). El logro de este control sobre la propia actividad cognitiva, depende de la negociación mutua que se origina en el plano intersubjetivo (Vigotsky, 1988), permitiendo alcanzar un conocimiento explícito y consciente. Pero para que ello sea posible, es necesario que la evaluación, como instancia de aprendizaje, cuente con una devolución precisa y explícita de los resultados obtenidos. De esta manera, las intervenciones didácticas estarían apuntando a promover la regulación de los aprendizajes de forma intencional y deliberada, sin dejar de considerar otras oportunidades de regulación como podrían serlo las interacciones entre alumnos y la propia actividad metacognitiva del estudiante (Perrenoud, 2008).

Son escasas las ocasiones en las que los docentes pueden darse el lujo de sondear a fondo en los motivos subyacentes en la respuesta de un alumno a una tarea. Aun más escasas son las oportunidades de ver el trabajo académico de un estudiante exclusivamente como una faceta de una individualidad compleja. Sin embargo, la evaluación con portafolios abre un camino que permite la individualización de los trayectos formativos (Perrenoud, 2008, p. 113), por cuanto el seguimiento de los procesos de aprendizaje individuales así como las devoluciones parciales del mismo que realiza el docente como estrategia didáctica, brindan información en ambos sentidos.

Por otra parte, los comentarios de los alumnos sobre su trabajo son reveladores y a veces inquietantes. Un estudiante puede resolver correctamente un problema o una consigna de trabajo pero proponer a su vez una explicación inadecuada de la solución, que revela una concepción fundamentalmente errónea o un mero aprendizaje mecánico de bajo nivel de un procedimiento. Tradicionalmente, el docente, calificará la respuesta como correcta y supondrá que hubo aprendizaje. El uso de un portafolios de evaluación, en cambio, no puede ignorar una señal evidente de que la comprensión de un alumno es incorrecta.

Además, los portafolios fortalecen la conciencia que el docente tiene del alumno como un individuo. A través de los comentarios de su trabajo, muchos estudiantes les darán indicios de sí mismos como personas, con esperanzas y sueños, angustias y temores. Es difícil pensar en los alumnos exclusivamente en su faceta académica una vez que se conocen todas las cosas que *realmente* les importan. Esto significa humanizar más la educación en las instituciones educativas, ponderando no solamente los objetivos cognitivos a alcanzar y desarrollar, sino también los objetivos emocionales y afectivos fuertemente necesarios en la formación de los sujetos como sujetos sociales.

Es preciso advertir que en un ámbito de enseñanza y aprendizaje tradicional, el currículum, la enseñanza y la evaluación pueden alinearse aunque se trate de actividades distintas e independientes. Los objetos curriculares están establecidos, los estudiantes se embarcan en actividades de enseñanza para cumplirlos y más tarde se los evalúa sobre su dominio del currículum. Aunque algunos expertos educacionales recomiendan un ciclo formativo de evaluación/ retroalimentación/ reaprendizaje, gran parte de la enseñanza es esencialmente lineal.

Con el uso del portafolios en cambio, los elementos de un proceso educativo están más entrelazados. Los objetivos curriculares están establecidos, sin lugar a dudas. Sin embargo, tanto la ense-

ñanza como la evaluación se orientan hacia los tipos de rendimiento a través de los cuales los estudiantes pueden desarrollar y demostrar su comprensión de las capacidades y conocimientos representados por el currículum. El proceso es extremadamente reiterativo y el docente y los alumnos pasan constantemente de la enseñanza a la evaluación y viceversa. Todo ello en plena consideración de las divergencias de procesos de pensamiento, reflexiones y recorridos. Tal como señala Perrenoud (2008), *“ningún grupo de alumnos es completamente homogéneo desde el punto de vista de los niveles de dominio adquiridos al comienzo de un ciclo de estudios o una secuencia didáctica”* (pp. 122-123).

Wolf (1989, p. 35) señala que *“la evaluación autorreflexiva es inseparable de la realización de prácticamente todo tipo de trabajo de mérito”*, en cualquier ámbito laboral.

Un trabajo de excelencia exige un proceso reiterado de reflexión y autoevaluación, de acuerdo con criterios claros y estándares elevados. Si bien los comentarios y las críticas de otros pueden ser valiosos en este proceso, la propia aptitud para controlar y manejar el autoperfeccionamiento es lo más importante para alcanzar dicha excelencia.

Para muchos alumnos la oportunidad de seleccionar los mejores elementos de su trabajo y reflexionar sobre él, tal como lo requiere la evaluación por portafolios, representa una ocasión antes inexistente de definirse como pensadores y personas que aprenden. Esta metacognición es un acompañante natural de la reflexión. Al decidir qué hace que valga la pena guardar un trabajo, los alumnos deben considerar la calidad y sus propios procesos al producirlo. Al seleccionarlo, comentarlo y revisar la colección más adelante repasan sus decisiones y su evolución.

“Los docentes cuando revisan los portafolios de los alumnos (así como cuando estudian sus respuestas a las tareas cumplidas), pueden tomar conciencia de aspectos del programa que aquéllos no comprenden tan bien como ellos suponían. El trabajo de los estudiantes y sus comentarios al respecto representan una ventana hacia su aprendizaje y pensamiento que no es accesible a través de tareas y evaluaciones más tradicionales.” (Danielson, 1999). Esta información será valiosa para los docentes cuando hacen planes para la fase siguiente del trabajo en la clase, permitiendo ser inmediatamente conscientes de aspectos del programa que es necesario reforzar.

CONCLUSIONES

La cuestión de la evaluación, es decir, la producción de conocimiento sobre los procesos pedagógicos que tienen lugar en las instituciones educativas, ocupa un papel central. Aún en el nivel de aquello que se puede observar más fácilmente, hay siempre una necesidad de interpretación desde la perspectiva de la evaluación.

Se observa que la dimensión formativa de la evaluación resulta fundamental a la hora de evaluar procesos más que resultados. La misma, como estrategia didáctica posibilita el desarrollo de habilidades metacognitivas en los alumnos a partir de una mutua negociación de significados.

Asimismo, se advierte que cuanto más interesantes y complejos son los objetos de conocimiento desde el punto de vista pedagógico, son menos fáciles de evaluar. En otros términos, el grado de observabilidad y el nivel de significación varían en sentido inverso. Se torna imperativo entonces atender a la diversidad de los que aprenden, reconociendo la individualidad en cada trayecto formativo que conlleva a una diferenciación de la acción pedagógica (Perrenoud, 2008).

Todo lo que hemos expresado en este punto no implica renunciar a evaluar los aprendizajes de los alumnos, pero sí exige tener una mayor conciencia de los límites que pueden tener ciertas estrategias de evaluación y su impacto en relación con los juicios evaluativos sobre el rendimiento de un alumno.

Tal como señaláramos, las devoluciones que realizan los docentes durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje cobran especial significación como instancia comunicativa de retroalimentación, en tanto permiten al alumno tomar conciencia de sus aciertos y errores, así como también, brindan información al docente para replantear y mejorar sus estrategias didácticas.

BIBLIOGRAFÍA

- AUSUBEL, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento, Paidós, Barcelona.
- ALLAL, L. (1980). Estrategias de evaluación formativa. Concepciones psico-pedagógicas y modalidades de aplicación. Revista infancia y aprendizaje: Barcelona.
- BERTONI, A.; POGGI, M. y TEOBALDO, M. (1995). Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja. Editorial Kapelusz: Buenos Aires.
- DANIELSON, Ch. y ABRUTYN, L. (1999) Una introducción al uso de portafolios en el aula. Fondo de Cultura Económica. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires.
- FAVELL, J.H. (1976). "Metacognitive aspects of problem solving". En: Resnik, L. (Ed.): The nature of intelligence. Hillsdale: LEA.
- PERRENOUD, P. (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Colihue: Buenos Aires.
- POGGI, M. (2006). La evaluación educativa y sus sentidos. Clase 24 -Diploma Superior en Curriculum y Prácticas Escolares. FLACSO
- SACRISTÁN, G. (1994). La evaluación en la enseñanza. En: Sacristán, G. y Pérez Gómez, A. Comprender y transformar la enseñanza. Morata: Madrid.
- SALINAS, D. (2002). ¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad. Graó, Barcelona.
- SALOMON, G. (comp.) (1993). "Cogniciones distribuidas". Amorrortu: Argentina.
- VIGOTSKY, L. (1988). "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". Grijalbo: México.
- WOLF, D. (1989). Portfolio Assessment: Sampling Student Work. En: Educational Leadership, nº 46, 7; pp. 35-39.