

Innovemos la evaluación utilizándola como instrumento metacognitivo

Montse Tesouro

El objetivo de este trabajo es motivar al profesorado para que en las evaluaciones de sus alumnos y alumnas tenga en cuenta la metacognición como factor fundamental en el aprendizaje y la enseñanza. Es importante plantear la evaluación como una recapitulación de los aprendizajes y una situación para aplicar destrezas de autorregulación metacognitiva, ya que éstas en un futuro pueden resultar útiles en diversos contextos.

El dominio de cómo se produce no sólo el aprendizaje y la retención, sino la codificación y posterior recuperación de la información en contextos diferentes, es una de las tareas que el docente debe tener más claras para poder mejorar su práctica. Una de las dificultades más evidentes en el aprendizaje es lograr que el nuevo conocimiento se ancle en las estructuras cognitivas existentes, de manera que pueda ser recuperado posteriormente. Para consolidarlo, el alumnado posee un repertorio de estrategias cognitivas, a veces no conscientes, que actúan en la formación de estas redes conceptuales que conforman el conocimiento humano y que ayudarán a la posterior recuperación de la información, proceso personal que puede ser orientado y aprendido.

Así, el uso de habilidades metacognitivas mediante ejercicios de evaluación nos permite obtener la información que necesitamos, ser conscientes de nuestros pasos durante el proceso de solución de problemas y evaluar la productividad de nuestro propio pensamiento (Acedo, 2003).

Uso de la evaluación como instrumento metacognitivo

No se dispone de instrumentos fiables para medir el uso de estrategias metacognitivas en la evaluación, aunque se han hecho algunos intentos para evaluar determinadas estrategias relacionadas con ella. Consecuentemente, resulta algo aventurado ofrecer soluciones para problemas generales relacionados con la metacognición.

La evaluación es una de las actividades habituales de enseñanza con las que se puede fomentar el uso de estrategias metacognitivas. En la enseñanza de cualquier asignatura es frecuente realizar una prueba de evaluación inicial con un doble objetivo. Esta prueba resulta útil, por una parte, para contrastar el nivel inicial de conocimientos de los alumnos y alumnas. Por otra parte, la evaluación inicial puede servir, además, como elemento de control para que el propio alumno o alumna explicita sus ideas y tome conciencia de sus conocimientos y de sus progresos a medida que se desarrolla el curso, ya que los resultados de esta prueba deberían discutirse brevemente en clase.

Es importante plantear la evaluación como una oportunidad de aprendizaje y una ocasión para aplicar destrezas de autorregulación metacognitiva. Con el fin de desarrollar la metacognición, resulta positivo tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. Análisis de situaciones que remitan a otras actividades que han sido trabajadas anteriormente, para que los alumnos y alumnas detecten los avances que han realizado.
2. Corrección o comentario de interpretaciones que proporciona el profesorado y en las que se incluyen errores conceptuales para poder corregirlos en futuros ejercicios.

3. Aplicación de los conocimientos aprendidos al análisis de situaciones cotidianas, siguiendo un formato similar (aunque con unos contenidos diferentes) a las situaciones que se discuten en clase para que haya transferencia a otros aprendizajes.

4. Fomento de las actividades de autoevaluación por parte de los alumnos y alumnas. Simon y Bjork (2001) en un estudio realizado aseguran que un estímulo que interrumpa momentáneamente la práctica -como puede ser una prueba de evaluación- facilita a las personas el hecho de poder estimar si han aprendido bien las habilidades que han desarrollado (metacognición). También apuntan que, para poder aprender una habilidad lo bastante bien como para sobresalir en un determinado trabajo o actividad, el adiestramiento debe estructurarse de forma que asegure el aprendizaje a largo plazo. Por ello, resulta interesante pedir a los alumnos y alumnas que autoevalúen su grado de confianza en las respuestas que proporcionan a las preguntas, utilizando una escala determinada, o que autoevalúen sus expectativas y posibilidades de éxito antes de comenzar un examen. Por ejemplo, algunos autores encontraron una correlación negativa entre las calificaciones académicas de los alumnos y alumnas y la estimación que realizan ellos mismos sobre sus calificaciones (Vadhan y Stander, 1994). Se ha observado que resulta interesante discutir los resultados de las preguntas de los exámenes en una clase posterior, siguiendo las recomendaciones de Crooks (1988), dependiendo del tipo de pregunta y de la seguridad de los alumnos en sus respuestas.

Finalmente, cabe destacar que la docencia debe comenzar a abordar de manera decidida los factores metacognitivos, al igual que sucede con las ideas previas de los alumnos y alumnas o con sus concepciones epistemológicas. Una ventaja muy importante del desarrollo y uso de estrategias metacognitivas es que éstas pueden resultar útiles en contextos muy variados y, aunque se aprendan en un determinado ámbito, como puede ser en ejercicios de evaluación, habrá transferencia a otras situaciones de la vida cotidiana.

Una pequeña experiencia

Mejoremos las matemáticas a partir de la evaluación

Durante dos cursos consecutivos (2001-2002 y 2002-2003), en el CEIP Les Mèlies de Vilafant (Girona) se llevó a cabo una pequeña experiencia en el área de matemáticas con alumnado de 2.º curso de primaria (14 y 19 alumnos y alumnas respectivamente). Al principio de los dos cursos se les pasó una prueba inicial, con ejercicios del libro de matemáticas que habían tenido el curso anterior. A continuación, se iban realizando los ejercicios del libro, ampliados con algunas fichas complementarias, y cada tres lecciones se realizaba una prueba de evaluación previamente preparada.

Durante el curso 2001-2002, una vez realizadas cada una de las diferentes pruebas, se enseñaban a los alumnos y alumnas para que pudieran ver los errores que habían cometido; después, la profesora las guardaba. En cambio, durante el curso 2002-2003 se pensó que estas pruebas deberían tener como finalidad principal mejorar el nivel de conocimientos en el área de matemáticas y, consecuentemente, una vez realizada la prueba se corregía en la propia clase y se explicaban todos los pasos que se deberían haber seguido para resolver correctamente cada uno de los ejercicios (se comentaban tanto los pasos mentales como los escritos); si había ejercicios que se podían resolver de más de una forma, además de comentar los diferentes pasos realizados, se establecía un diálogo dentro de la clase en el que los mismos alumnos y alumnas explicaban el proceso que habían seguido para resolver correctamente los ejercicios en cuestión.

Finalmente, en ambos cursos se realizó una prueba final de matemáticas, utilizando ejercicios del libro de matemáticas realizados durante todo el curso, y se compararon

los resultados de las medias de la prueba inicial y final de los dos cursos, tal como se puede ver en el cuadro 1.

Podemos observar que los alumnos y alumnas de 2.º curso de primaria del curso 2001-2002, quienes sencillamente realizaban las pruebas y miraban ellos mismos sus propios errores, pasaban de una media de 5,3 a 6; es decir, tenían un incremento de 0,7 puntos. No obstante, vemos que en los alumnos y alumnas de 2.º del curso 2002-2003 -donde se establecía un diálogo en el que se explicaba todo el proceso que se debía seguir para resolver correctamente cada uno de los ejercicios- la diferencia entre la media de la prueba inicial (6,1) y la prueba final (7,4) representaba un incremento de 1,3 puntos. Así, observamos que, aunque el segundo año los alumnos y alumnas partían de un nivel algo superior, el incremento también resultó mayor.

Los resultados han sido estadísticamente significativos, ya que se ha aplicado la prueba T de student para muestras independientes y se ha obtenido un nivel de significación de un 0,003 que, al ser inferior a 0,05, significa que los niños del curso 2002-2003 mejoraron más en el área de matemáticas que los del curso 2001-2002. Esto lo podríamos atribuir al hecho de haber utilizado las pruebas de evaluación como instrumento metacognitivo para mejorar los conocimientos de los alumnos y alumnas en esta área.

Hemos hablado de

educación
metacognición
aprendizaje
enseñanza

Bibliografía

ACEDO, M.L. (2003): "Estrategias cognitivas en la enseñanza del inglés técnico científico: una experiencia" [en línea], <http://prof.usb.ve/macedo/indexMLAB/servidor/itc/Documentos/estitc.htm>. [Consulta: 12/2003.]

CROOKS, T.J. (1988): "The impact of classroom evaluation practices on students". *Review of Educational Research*, 58, pp. 438-481.

SIMON, D.; BJORK, R. (2001): "Importancia de la metacognición para el aprendizaje de habilidades motoras". *Revista de Psicología Experimental: Aprendizaje, Memoria y Cognición (A.P.A.)*, 4 (27).

VADHAN, V.; STANDER, P. (1994): "Metacognitive ability and test performance among college students". *The Journal of Psychology*, 128, pp. 307-309.

Dirección de contacto
Montse Tesouro
Universitat de Girona montse.tesouro@udg.es