

## Propuestas de evaluación metacognitiva\*

### Introducción

#### I. Evaluando la metacognición

#### II. ¿Cómo podemos evaluar la metacognición?

1. Utilizando cuestionarios o instrumentos previamente elaborados

2. Si usted está leyendo para ciencias o estudios sociales, ¿qué podría hacer para recordar la información?

3. Mediante autoinformes

4. Actividades metacognitivas que pueden acompañar la lectura

5. Evaluación cognitiva y metacognitiva: un proceso integrado

#### III. Reflexiones finales

### Notas

### Referencias

## INTRODUCCION

El propósito principal de este trabajo es describir y analizar algunas propuestas de evaluación metacognitiva.

Estas propuestas entienden a la evaluación como una acción continua que se integra a los procesos de enseñanza y aprendizaje para orientarlos e informarlos. La evaluación de la metacognición se plantea aquí con un doble propósito; por una parte, el de favorecer al conocimiento de los estudiantes acerca de sus aprendizajes y de las estrategias que pueden desarrollar para mejorarlos. Por otra parte, se pretende contribuir al conocimiento del docente acerca del pensamiento metacognitivo de los estudiantes.

El marco teórico en que se apoya este trabajo encuentra sus fundamentos en la Psicología Cognitiva, pero no desarrollaremos aquí los aspectos conceptuales, pues estos fueron objeto de otros artículos publicados con anterioridad (1).

## I. EVALUANDO LA METACOGNICIÓN

Creemos que es de suma importancia clarificar el sentido que le damos a la evaluación en este trabajo, ya que si nuestra intención es realizar orientaciones para evaluar la metacognición, este es un aspecto central.

Desde nuestro marco teórico la evaluación debe considerar no sólo los productos sino también los procesos realizados en el aprendizaje. En este sentido se le da amplio valor a las tareas de aprendizaje realizadas por los alumnos y la evaluación no es una mera forma de acreditación sino que implica una valoración, en donde se reúnen aspectos cuantitativos y cualitativos. (Vélez, 1996)

No obstante esta primera delimitación del concepto, evaluar no es una tarea sencilla. Una de las preocupaciones centrales es que mediante la enseñanza se apoye a los alumnos para que realicen un aprendizaje reflexivo, de modo que puedan utilizar los conocimientos en contextos que se presentan cada vez más cambiantes. Desde este punto de vista la evaluación no se suma a los procesos de enseñanza y aprendizaje sino que se integra a los mismos, los informa y orienta. La evaluación es una instancia de enseñanza y aprendizaje (Vélez, 1997). De este modo, para evaluar los conocimientos de los alumnos el docente deberá tener en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje instrumentos y criterios que vayan informando y orientando su accionar.

Cabe preguntarnos ahora qué sucede con la evaluación de la metacognición. Si no es tarea sencilla evaluar los conocimientos de los alumnos, cuántas dificultades e incertidumbres puede traer evaluar el conocimiento del propio conocimiento, conocimiento que el alumno posee pero que debe hacerlo consciente; conocimiento que el estudiante declara tener pero que, en ocasiones, no puede utilizarlo; procedimientos que usa en tareas de aprendizaje apropiadas pero que desconoce cómo se denominan. Entonces ¿Cuál es la utilidad de evaluar la metacognición?

Sólo otras preguntas pueden llevarnos a la respuesta: ¿Cómo toma conciencia el alumno de que no conoce sus procedimientos de aprendizaje, que procede sin saber cómo lo hace ante determinadas tareas de estudio, que el uso de sus estrategias cognoscitivas no son las apropiadas para una situación de aprendizaje particular? ¿Cómo toma conocimiento el profesor de las dificultades de aprendizaje de sus alumnos ante las tareas que está solicitando? La respuesta es evaluando. Aclaremos que no nos interesa determinar cuánto el alumno posee de los aspectos declarativos, procedimentales o condicionales de su conocimiento metacognitivo, sino ayudarlo a que tome conciencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lo que dice saber acerca de su forma de aprender; de lo que hace y cómo lo hace, es decir, cómo procede estratégicamente; y cuándo, en qué situaciones concretas está utilizando los procedimientos. Al obtener este conocimiento, el alumno puede verse frente a sus posibilidades y sus dificultades y esto puede ayudarlo a emprender la búsqueda de nuevas y mejores alternativas de aprendizaje.

Pensamos que una evaluación de la metacognición debe encuadrarse en un enfoque cualitativo y debería reunir las características de una evaluación continua, integral y auténtica. Mediante la evaluación continua, el alumno puede reflexionar a lo largo de toda la instrucción, como puede suceder en las interacciones con el docente o con sus pares, en donde pueda autoevaluarse, revisar y confrontar sus aprendizajes (Perkins y Blythe,

1997). La evaluación integral se orienta a que específicamente se atienda no sólo a los aspectos cognitivos sino también a los metacognitivos, sociales y motivacionales involucrados en el aprendizaje. Por último, la evaluación auténtica propone que se tenga en cuenta la relación del estudiante en el contexto de uso del conocimiento (Perkins, 1995). Esta propuesta de evaluación implica que la misma sea realista, es decir, que el alumno pueda poner en práctica sus capacidades de comprensión y transferencia (Vélez, 1997).

En resumen, evaluar la metacognición no es específicamente medir cuánto dice o hace un alumno, sino ayudarlo a tomar conciencia de sus procedimientos estratégicos a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, relacionado con los conocimientos específicos que se está apropiando. Esto le permitirá tomar decisiones acerca de su comportamiento estratégico según las alternativas que se le vayan presentando.

## **II. ¿CÓMO PODEMOS EVALUAR LA METACOGNICIÓN?**

### 1. Utilizando cuestionarios o instrumentos previamente elaborados

Podemos obtener información de los conocimientos metacognitivos de los alumnos empleando cuestionarios previamente elaborados, que pueden encontrarse en la bibliografía sobre el tema (Mayor, Suengas y Marqués, 1993; Monereo, 1994). Debemos tener en cuenta que la finalidad de emplear este tipo de instrumentos es que el alumno reflexione sobre sus propios procesos de aprendizaje y tome conciencia de sus dificultades y facilidades para estudiar. Por lo tanto no se trata de emplear un cuestionario de vez en cuando para recopilar algunos datos acerca de la metacognición de los estudiantes, sino de poner a los mismos en situaciones de autorreflexión sobre sus procedimientos para aprender, que pueden ser retomados y analizados en diferentes momentos de la enseñanza.

Entonces, ¿cómo y cuándo emplear un cuestionario de evaluación metacognitiva? Esto depende de los objetivos que nos propongamos a la hora de organizar las tareas para trabajar contenidos de aprendizaje. Supongamos que estamos planeando actividades grupales para desarrollar algún tema específico, y por ello nos interesa conocer las facilidades y dificultades de los estudiantes para realizar aprendizajes en grupo. También estamos atentos a que los mismos reflexionen sobre este tema. Esta es una buena ocasión para emplear un cuestionario.

Pensemos también en objetivos más específicamente metacognitivos: es el comienzo de un año lectivo y queremos obtener una información general del nivel metacognitivo de los alumnos, o conocer cuáles son los procedimientos más generales y habituales que ellos utilizan para estudiar o qué procedimientos emplean cuando se asignan tareas de estudio. Este es otro momento en el que podemos emplear un instrumento de evaluación. El problema que se puede presentar es no encontrar en la bibliografía existente instrumentos que respondan específicamente a nuestros propósitos. Podemos adaptar algunos de ellos, seleccionar aquellos puntos que nos interesan, agregar otros. Los propios alumnos con sus respuestas y comportamientos estratégicos nos ayudan a reflexionar sobre sus necesidades. Si nos proponemos modificar nuestras prácticas educativas estaremos dispuestos a aprender de ellos.

Un ejemplo de un instrumento que podríamos utilizar en el caso de que estemos interesados en obtener información acerca del comportamiento estratégico que tienen nuestros alumnos con respecto a la lectura es el Índice de conciencia de lectura de McLain, Gridley y McIntosh (1991). Este cuestionario de opción múltiple puede brindar información general acerca de los procedimientos que los alumnos utilizan para recordar, para solucionar dificultades de comprensión y para retener entre otras cosas. Pero pensemos ahora en un propósito que va más allá de obtener una información general de los procedimientos que utilizan los alumnos al leer. Nuestra actividad para una clase específica es que los alumnos lean un material bibliográfico en donde trabajaremos a partir de ello los contenidos. Supongamos que contamos con esa información general que nos fue útil obtener en oportunidades anteriores. Podemos retomar ese índice de conciencia de lectura y volverlo a analizar, pero basándonos ahora en esta propuesta particular: tomar conciencia de las dificultades que se nos presentan para comprender el texto trabajado. Retomemos, por ejemplo, un ítem que ofrece este instrumento.

2. Si usted está leyendo para ciencias o estudios sociales, ¿qué podría hacer para recordar la información?

- a. Plantearse usted mismo algunas cuestiones acerca de las ideas importantes.
- b. Pasar por alto las partes que no comprende.
- c. Concentrarse y repetir para recordarlo.

En esta situación se le podría preguntar: Si Ud. está leyendo para... (el contenido específico) ¿Qué podría hacer para recordar la información? La función de emplear este instrumento puede así desdoblarse. Por un lado, puede facilitar que el alumno reflexione sobre su comportamiento estratégico en la tarea que se le ha solicitado, pero también, si ante el planteo de esta actividad puntual brinda respuestas diferentes a las que dio en la anterior oportunidad, puede tomar conciencia de que sus procedimientos deben ir adaptándose a las necesidades de cada tarea, ayudándolo a autorregularse. Lo mismo puede ocurrir en el caso de que solicitemos que el estudiante de respuesta a un cuestionario sobre sus comportamientos estratégicos en general. Podemos utilizar un cuestionario a comienzo de un año lectivo con la finalidad de que el alumno lo retome a lo largo del año académico, revisando sus procesos mediante actividades específicas que planteamos para trabajar los contenidos de la asignatura.

Sintetizando, una propuesta ya elaborada de evaluación metacognitiva o un cuestionario puede revalorizarse cuando nos planteamos el propósito de facilitar al alumno que reflexione sobre sus dificultades de aprendizaje y las necesidades que se le van presentando de recurrir a comportamientos estratégicos acordes a las tareas solicitadas.

Otra cuestión importante de destacar es que, cuando utilizamos este tipo de cuestionarios, estamos evaluando específicamente el conocimiento declarativo del alumno, es decir, sobre lo que dice que hace. Volvemos aquí a otorgar relevancia al papel que cumple el planteamiento de propósitos en esta tarea. Si queremos saber qué concepción tiene el alumno, por ejemplo, de lo que es hacer un resumen, le estamos solicitando que exponga su conocimiento declarativo. Esto es importante si estamos

pensando conocer qué ideas tiene el alumno sobre resumir porque a continuación tendrá que hacerlo. Supongamos que la actividad que planeamos para trabajar un contenido es que los alumnos resuman la información de un texto. El cuestionario puede ayudarnos a que los estudiantes reflexionen sobre esta estrategia que implica un conocimiento específico. Pero como dijimos, esta utilidad puede desdoblarse. Al solicitarle al estudiante la tarea de resumir, también puede reflexionar sobre lo que dijo acerca de lo que es hacer un resumen (conocimiento declarativo) y lo que realmente hizo cuando resumía (conocimiento procedimental). A la vez puede evaluar si las estrategias descritas se aplicaron en ese caso específico (autorregulación) y si el texto y los propósitos de la tarea requerían adecuaciones particulares de los conocimientos generales acerca del resumen. Es de esta forma como el conocimiento declarativo puede integrarse con el conocimiento procedimental. Mediante esto también se facilita que el alumno tome conciencia de sus errores y ponga en marcha estrategias reparadoras.

Por último, cabe mencionar la necesidad de emplear conjuntamente con estos cuestionarios y propuestas de evaluación ya elaboradas otros tipos de evaluación. Debemos tener en cuenta que las dificultades en la comprensión de consignas puede ser un inconveniente. Por ello se recuerda la conveniencia de la utilización de diferentes procedimientos en un proceso de evaluación metacognitiva. Las situaciones de enseñanza y aprendizaje pueden ser interesantes para generar propuestas de indagación de la metacognición.

## 2. En las interacciones entre docente y alumnos y alumnos entre sí

Al analizar las formas de obtener información acerca del conocimiento procedimental de los alumnos, las interacciones entre éstos y el docente surge como una propuesta interesante.

El docente puede generar constantes situaciones de reflexión de sus alumnos cuando su propósito es que ellos logren la comprensión del tema. Así, si el docente debe exponer una temática nueva, puede brindar a los alumnos la consigna de que mientras él expone ellos tomen nota de aquellos contenidos que no logran comprender. Veamos un ejemplo específico de esta actividad en donde el docente, después de exponer, dialoga con sus alumnos (2).

El tema a desarrollar es aprendizaje significativo y características del conocimiento científico. Sus relaciones.

La profesora pide que retomen la concepción de ciencia planteada por un autor.

P (profesora) De esta definición no puede quedar nada sin comprender, ni un artículo, ni un punto, ni una coma. Vamos a ponernos a ampliar esto. La consigna es que no nos quede nada sin entender. ¿Hay algo que hayan registrado como no entendido?

A (alumno) Yo no entiendo cuando dice "se sistematiza orgánicamente".

P ¿Con qué lo relacionan orgánicamente?

A Con algo vivo.

P No se refiere a un organismo sino a una organización. Fíjense como una palabra cobra significación a partir del contexto.

A Para entender lo que es un sistema organizado hay que entender lo que es un sistema, es algo que está organizado.

P Tiene un orden, un todo, una estructura, partes que se articulan en un todo. Sistema educativo, sistema respiratorio, es decir, conjunto de partes que se articulan en un todo. Por eso, quizás sea redundante decir sistema organizado, sistema de comunicación. Los criterios para organizar un sistema varían, pero para que sea un sistema siempre es organizado.

El docente ofrece ayudas pedagógicas solicitando que se controle la comprensión. Los alumnos van tomando conciencia de sus concepciones equivocadas, como en este caso la palabra "orgánicamente", tomada fuera de su contexto. La profesora retoma a través de esta consigna (no dejar algo sin entender) los conocimientos previos de los alumnos contextualizándolos para llegar a la comprensión a través de la ejemplificación. El alumno reconoce sus errores y corrige su actuación cuando se le pide que verbalice sus decisiones. La explicitación de la idea del estudiante, ayuda a reconocer el error y a reformular el concepto.

También se le puede solicitar al alumno que juzgue si un procedimiento estratégico empleado es correcto o sirve a los fines de la temática que se está desarrollando. En el ejemplo que a continuación se muestra, los alumnos debían relacionar las características del aprendizaje significativo con las del conocimiento científico. Ellos mismos debían escoger una estrategia adecuada para resaltar las relaciones entre las dos temáticas.

A Yo hice dos columnas. Una con las características del conocimiento científico y otra con las de aprendizaje significativo. Hice comparaciones y algunas diferencias.

P ¿Te permite ver las relaciones?

A Sí, muy claramente. Llegué a la conclusión de que es posible.

P Es una manera muy buena de proceder.

A Nosotras directamente contestamos la pregunta.

P ¿Cómo orientaron la lectura?

A Ya teníamos conocimientos previos sobre aprendizaje significativo y entonces leímos el material de conocimiento científico y después respondimos.

P Ya tenían claro el propósito de la lectura ¿Pudieron fundamentar la respuesta?

La alumna lee su respuesta.

P Ustedes se fueron directamente a conocimiento científico ¿Qué les faltaría?

A Comparar ambas características.

Las interacciones entre grupos también ayudan a tomar conciencia de las dificultades encontradas para resolver la tarea. Un primer grupo pudo llegar a una respuesta satisfactoria, cuestión que es afirmada por los alumnos y por la profesora. El segundo toma conciencia de sus dificultades a partir de escuchar la forma de proceder del primero.

En resumen, estos ejemplos nos hacen reflexionar sobre la posibilidad de integrar aspectos cognitivos y metacognitivos. Por un lado, los alumnos se encuentran ante situaciones de constante reflexión, que les facilitan ir autorregulando sus comportamientos estratégicos; por el otro, el docente también va tomando conocimiento de las dificultades de sus alumnos y puede ir regulando la introducción de nuevos conceptos más específicos que necesitan otros más generales para su comprensión, es decir, atender a que logren un aprendizaje más significativo.

### 3. Mediante autoinformes

Entre las actividades que puede proponer el docente para evaluar el conocimiento metacognitivo de sus alumnos se encuentran los autoinformes. El alumno puede realizar estos informes o descripciones antes de comenzar la tarea, verbalizando lo que hará a continuación; durante la tarea, explicando las razones de cada operación o al finalizar la tarea, explicando el proceso seguido. El autoinforme es muy útil para evaluar el conocimiento condicional de los estudiantes.

El autoinforme para la evaluación de la actuación estratégica (Monereo, 1994) es una forma viable para que los alumnos, por ejemplo, ante una actividad de lectura de un texto específico, reflexionen sobre sus dificultades de comprensión, de concentración, de motivación, de conocimiento específico del tema, entre otras cosas. Veamos algunos ejemplos, en donde las alumnas tenían la tarea de estudiar un texto (3).

Antes de emprender el estudio estoy pensando que...

Alumna A: Cuáles serán las estrategias que tengo que utilizar para estudiar este texto en el tiempo que dispongo y en la situación en la que estoy, ya que estoy acostumbrada a hacerlo en un lugar silencioso y donde no me distraiga. Las estrategias son, hacer una lectura rápida, remarcando conceptos claves y luego otra lectura intentando fijar lo leído.

Alumna B: Tengo que organizar todo el material, que debo realizar algún cuadro o resumen, que también tengo otras cosas que hacer como trabajar o completar otras materias y eso influye sobre el estudio porque muchas veces no sé por donde empezar.

Mientras estudio pienso que...

Alumna A: Tengo que identificar los conceptos claves y remarcarlos y a partir de allí inferir lo otro.

Alumna B: En concentrarme para poder leer mejor el texto y prestar atención para entender lo que estoy haciendo.

Ahora que terminé pienso que...

Alumna A: Al hacer una buena lectura comprensiva, destacando los puntos centrales no es necesario que relea tantas veces lo mismo. Esta actividad es importante porque nos ayuda a tomar conciencia de cómo estudiamos, si las estrategias utilizadas son positivas o no.

Alumna B: tengo que seguir haciendo otras cosas que también implican prestar atención y tener concentración para poder entender.

En la primera instancia las alumnas ante esta propuesta reflexionan sobre las condiciones ambientales, si las mismas son óptimas o no, para realizar el estudio y especialmente sobre el comportamiento estratégico que deberán emprender ante la tarea solicitada. Esto les hace pensar en el conocimiento que cada uno tiene sobre sí mismo como estudiante, sobre sus facilidades y dificultades para aprender y sobre el conocimiento acerca de las estrategias que cada una sabe utilizar y generalmente pone en marcha y sobre el conocimiento específico que poseen acerca del tema que van a estudiar, con la intención de poder relacionarlo con la nueva información. También la planificación es parte de su preocupación: se detienen a pensar si el tiempo que tienen para estudiar les alcanzará para realmente hacerlo. La toma de conciencia antes de la ejecución puede favorecerles autorregular el proceso de aprendizaje, adoptando como efectivas las acciones estratégicas planificadas o descartándolas y buscar otras más acordes al tiempo y a la consigna solicitada. Estas son reflexiones declarativas de las alumnas acerca de los procesos que en lo inmediato van a realizar, es decir, son informes acerca de las acciones que "dicen" que van a emprender, pero en estas declaraciones también podemos observar cómo las alumnas planifican sus acciones teniendo en cuenta las condiciones (tiempo, tipo de tarea, material textual) en la que deberán dar respuesta al requisito planteado.

Las reflexiones de las alumnas mientras estudian, se centran en este momento del proceso en la comprensión: se replantean si las acciones estratégicas emprendidas ayudan al entendimiento, especialmente mencionan la selección de ideas importantes.

En el momento de finalizar la tarea de estudio, las reflexiones demuestran que las alumnas están evaluando sus acciones, las estrategias usadas, el grado de comprensión al que accedieron, el tiempo o las estrategias utilizadas para lograr un recuerdo significativo de la información. Podríamos decir que las alumnas evalúan sus comportamientos estratégicos: si fueron o no eficaces y/o útiles y se plantean o descartan la necesidad de realizar alguna acción compensatoria.

Resumiendo, estas interpretaciones muestran la posibilidad de usar este tipo de instrumento, ya que como se planteó, las alumnas toman conciencia al comienzo de la actividad de su planificación estratégica, de sus facilidades y dificultades con respecto al lugar y tipo de tarea requerida. Durante el proceso de estudio, se plantean si el uso de

estrategias o procedimientos están siendo útiles para la comprensión y al concretar la tarea, la evaluación de los procedimientos utilizados y los resultados obtenidos aparecen de manera consciente. La pregunta que suele surgir es si el proceso de estudio en cada una de estas alumnas no hubiera sido el mismo sin la utilización del autoinforme. Probablemente sí, pero con la diferencia de que nos encontraríamos con un alumno que no ha tomado conciencia de sus procesos y en el caso de que estemos interesados en ayudar a optimizar el uso de estrategias o analizar dificultades de comprensión, nos sería imprescindible el conocimiento metacognitivo de las estudiantes. También podemos obtener este conocimiento con posterioridad a la tarea solicitada (informe retroactivo), pero suele presentarse la dificultad de que no haya equivalencia entre lo que realmente hizo el sujeto y la descripción de su proceso. A pesar de estos inconvenientes las verbalizaciones realizadas al concluir una actividad son muy eficaces y ricas para diagnosticar habilidades metacognitivas (Bernad Mainar, 1992).

#### 4. Actividades metacognitivas que pueden acompañar la lectura.

Siempre persiguiendo el objetivo de integrar aspectos cognitivos y metacognitivos, nos detenemos en este punto para analizar y describir cómo la evaluación de los procesos de aprendizaje puede ser planteada como una actividad que el alumno ponga en práctica cuando realiza tareas sobre contenidos específicos. Estas actividades son muy útiles para que tanto docentes como estudiantes evalúen el conocimiento procedimental. Recordemos que los procedimientos son el contenido básico que el alumno estratégico debe saber utilizar. Un buen conocimiento de ellos le permitirá escoger en relación a la tarea y al objeto de estudio el que sea más pertinente (conocimiento condicional). A través de la evaluación del conocimiento procedimental podemos recolectar información del alumno para poner en práctica las estrategias cognoscitivas, que posibiliten una apropiación significativa de la información.

Muchas veces el docente recurre para trabajar contenidos específicos a una guía de lectura, en donde se ofrecen una serie de consignas para que el alumno se detenga en los aspectos más importantes del texto y reflexione específicamente sobre estos puntos. Algunas guías de consignas detalladas son muy útiles en este sentido, es decir, para realizar una selección de la información, facilitando de este modo al alumno la difícil tarea de escoger y descartar ideas en los materiales bibliográficos. Esto ofrece cierta seguridad al alumno. Recordemos que en los autoinformes las estudiantes toman como un punto importante de preocupación la información relevante que deben extraer del texto que debían estudiar. No obstante, esta utilidad suele desvanecerse cuando los alumnos se limitan a dar respuesta a las consignas dejando de lado la comprensión que puedan tener de los temas que están abordando. Infiriendo de estos comentarios, podemos decir que las actividades de lectura que podemos ofrecer a los estudiantes, no deben limitarse a la simple selección de información, sino considerarla como una buena oportunidad para reflexionar sobre los procesos de lectura que concomitantemente se están realizando. De esta manera, los estudiantes pueden ir evaluando y controlando sus dificultades de comprensión, buscar diversas formas para reorganizar la información que están leyendo y reflexionar sobre las vías más operativas para reparar sus inconvenientes de comprensión, entre otras cosas. Veamos un ejemplo sencillo, pero ilustrativo (4).

El tema a desarrollar es "Memoria y metamemoria". Para trabajarlo la docente ofrece a sus alumnos un pasaje de Cortázar (1962) acerca de cómo conservan los recuerdos algunos de sus personajes.

### *Conservación de los recuerdos*

Los famas para conservar sus recuerdos proceden a embalsamarlos en la siguiente forma: luego de fijado el recuerdo con pelos y señales, los envuelven de pies a cabeza en una sábana negra y lo colocan parado contra la pared de la sala con un cartelito que dice: "excursión a Quilmes", o Frank Sinatra.

Los cronopios, en cambio, esos seres desordenados y tibios, dejan los recuerdos sueltos por la casa, entre alegres gritos, y ellos andan por el medio y cuando pasa corriendo uno, lo acarician con suavidad y le dicen: "no vayas a lastimarte", y también: "cuidado con los escalones". Es por eso que las casas de los famas son ordenadas y silenciosas, mientras en las de los cronopios hay gran bulla y puertas que golpean. Los vecinos se quejan siempre de los cronopios, y los famas mueven la cabeza comprensivamente y van a ver si las etiquetas están todas en su sitio.

Julio Cortázar (1962) *Historias de Cronopios y de Famas*. Bs. As. Sudamericana. 1994. :125

A partir de este texto se plantean las siguientes consignas de trabajo.

- ¿Podrían reconocer sus propias maneras de recordar en las formas que guardan sus recuerdos los cronopios y los famas?
- ¿Son para ustedes "estilos de memoria" o diversas formas de recordar que se adecuan a las circunstancias?
- ¿Qué estrategias emplean ustedes para recordar y de qué manera las adecuan? Piensen también en propuestas nuevas y originales para recordar.

Podemos realizar algunos comentarios con respecto a esta actividad:

Debemos tener en cuenta que el tema de la clase es específicamente sobre metacognición, pero no debemos descartar la forma de presentación de la actividad que puede transferirse a variados contenidos curriculares, esto es debido a que:

- a) El texto es utilizado como un medio para la comprensión del tema y no como un fin en sí mismo. De esta manera se le solicita a los alumnos opiniones acerca de las formas de recuerdo que ofrece el texto si son "estilos de memoria" o diversas formas de recordar que se adecuan a las circunstancias. Esto requiere que el alumno tome una postura justificando y para ello deberá recurrir a la información que ya posee, es decir, a sus conocimientos previos, pudiendo integrar esta nueva información a la que ya tiene.

b) En el caso de haber sido utilizado como un fin en si mismo, se le hubiera preguntado a los alumnos ¿Cómo conservan los recuerdos los Famas? ¿Y los cronopios?

c) El texto es un instrumento que permite reflexionar al alumno acerca de las diversas formas de recordar (aspecto cognitivo) pero a través de las consignas requeridas facilita la toma de conciencia de las propias estrategias empleadas para recordar. También se les solicita a los estudiantes que propongan nuevas maneras de recordar, lo que permite ir más allá del contenido del texto y buscar diversas estrategias para la retención de la información (aspecto metacognitivo).

En resumen, para evaluar el conocimiento procedimental de los alumnos es necesario que se encuentre frente a tareas que le permitan poner en práctica las estrategias que posee y que reflexione acerca del uso pertinente que está haciendo de ellas. De este modo, tanto el docente como el estudiante puede tomar conciencia acerca de las dificultades que se pueden ir presentando.

#### 5. Evaluación cognitiva y metacognitiva: un proceso integrado

Para ser coherentes y tener una continuidad e integración en nuestros planteos no deberíamos dejar de lado la metacognición a la hora de evaluar los contenidos curriculares que hemos desarrollado. En otras palabras, si hemos tenido en cuenta la importancia de la toma de conciencia de los procedimientos que utilizan nuestros estudiantes para apropiarse de la información ¿Por qué obviar en las evaluaciones el conocimiento metacognitivo?

Una forma de que el alumno evalúe el proceso realizado es solicitarle que describa los procedimientos que realizó para prepararse para rendir. Esto permite que tome conciencia de los pasos que siguió y que reflexione sobre las dificultades que tuvo. Un ejemplo específico es el del protocolo que presentamos a continuación (5).

#### RESPONDA INDIVIDUALMENTE

1) Piense en cómo se preparó para rendir la evaluación a) ¿Qué procedimientos utilizó?  
b) ¿Para qué los realizó? c) ¿Cómo los llevó a cabo?

2) ¿Cuál es su valoración acerca de ese modo de prepararse? Sugiera acciones o procedimientos que le ayudarían a mejorar este proceso.

.....  
...

#### RESPONDA GRUPALMENTE

3) Tome su evaluación e intercambie sus respuestas con los otros integrantes del grupo. acuerde con sus compañeros las respuestas correctas. Piense en qué procedimientos utiliza para la corrección. Puede recurrir al material bibliográfico.

.....  
...

#### RESPONDA INDIVIDUALMENTE

4) Asígnele a cada una de sus respuestas si es correcta 2,50 puntos. Si no es así, asígnele el puntaje que a su consideración su respuesta merece.

5) Sume el puntaje asignado a cada respuesta y póngase la nota. Vuelva a pensar ¿Está conforme con su desempeño? ¿Los procedimientos utilizados y cómo los llevó a cabo le resultaron efectivos? Las acciones sugeridas en la respuesta N° 2 ¿Le servirían para mejorar su resultado?

En esta evaluación metacognitiva se combinan las instancias de trabajo individual y grupal. En la primera etapa, necesariamente el alumno debe trabajar de manera individual, ya que se le solicita que reflexione sobre el proceso realizado para estudiar y los propósitos que guiaron sus aprendizajes. También se lo enfrenta a valorar ese proceso realizado y a sugerir otras acciones que a su criterio le hubiesen ayudado a mejorar los procedimientos ejecutados. La segunda instancia es un trabajo grupal, en donde el alumno controla sus respuestas y de esta forma sus aprendizajes y la comprensión, tanto del tema como de las consignas que debía responder. Para este control, cuenta con las diferentes opiniones de sus compañeros de grupo, el material bibliográfico y la ayuda pedagógica que puede brindar el docente. A través de este control, el estudiante debe autoevaluarse en términos de asignarse una calificación numérica. Estas dos instancias se conjugan con la tercera que consiste en que vuelva a reflexionar sobre los procesos realizados, pero ahora sabiendo cuáles fueron sus errores. Es en este momento en donde el alumno puede darse cuenta de las dificultades que lo llevaron a obtener resultados poco favorables o qué procedimientos le resultaron beneficiosos, también puede tomar conciencia de aquellas acciones que podría haber realizado, pero que por algún motivo no las llevó a cabo. Puede también proponer acciones reparatorias y de esta forma pensar en la posibilidad de autorregular sus aprendizajes. De este modo la evaluación propuesta consiste en que el alumno tome conocimiento de por qué le fue conveniente o no adoptar determinados comportamientos estratégicos y si la utilización de los mismos fue oportuna para los conceptos que debía aprender y la situación de evaluación requerida, es decir que reflexione sobre su conocimiento condicional.

Presentamos a modo de ejemplificación las reflexiones de una alumna.

Alumna 1:

Procedimientos: Desde que comencé a cursar la materia fui leyendo los temas y subrayando las ideas más importantes. Los días anteriores al examen repasé lo anteriormente leído y traté de explicármelo y comprenderlo. Después estudiamos y charlamos el tema con una compañera. Los realicé porque pensé que era lo apropiado

para entender el tema y poder desarrollarlo. Lo llevé a cabo escribiendo lo que creía correcto a mi modo de entender.

Valoración: Creo que es valioso, porque al estudiar con otra persona, podemos intercambiar el tema y comprender el tema.

Sugerencias: Diferentes procedimientos podrían haber sido la construcción de mapas conceptuales o investigar más sobre el tema.

Calificación: 7

Reflexión final: Puedo estar conforme con la nota, pero no del todo con el desempeño, podría haber dado más. Podría utilizar otros procedimientos conjuntamente y tener mejores resultados. Podrían ser los citados.

Podemos advertir cómo esta alumna después de autoevaluarse y calificarse se muestra algo descontenta con su desempeño. Cuando menciona los procedimientos seguidos para rendir el parcial, se describe muy segura y satisfecha por lo realizado, pero finalizada su autoevaluación toma conciencia de que a pesar de todo el proceso realizado no tuvo el resultado que quería; si bien ha aprobado, parece que la nota no refleja el resultado que ella esperaba como consecuencia de sus esfuerzos. Toma conocimiento entonces, de la necesidad de "utilizar otros procedimientos conjuntamente", lo que muestra que si bien está satisfecha, le parece que otras acciones podrían ayudarle a mejorar sus resultados.

Una forma de evaluación similar es la que propone Bernad Mainar (1992). El autor afirma que es importante que el alumno dé respuesta inmediata después de haber realizado la evaluación, a lo que denomina informe retrospectivo. Para este investigador deberíamos poner el acento en dos aspectos:

1) Que el alumno reflexione sobre aspectos o facetas que definan mejor el modo en que ha trabajado y pensado para preparar y realizar el examen.

2) Que el alumno reflexione sobre los puntos o momentos en que se ha sentido seguro durante la evaluación, sobre las dudas que se le han ido presentando y cómo las ha ido resolviendo y sobre los errores que ha corregido, después de proponer la solución.

Esta evaluación estaría más relacionada con los procedimientos y estrategias utilizados para dar respuesta a la evaluación solicitada.

### **III. REFLEXIONES FINALES**

Hemos descrito y analizado diferentes propuestas para llevar a cabo una evaluación de la metacognición. En este apartado creemos conveniente enunciar algunos aspectos que deberían tenerse en cuenta cuando ponemos en marcha un proceso de evaluación metacognitiva.

En primer lugar, es importante advertir que las propuestas descritas son sólo una forma de ejemplificar la evaluación de la metacognición. De ninguna manera son prescripciones, sino orientaciones para que, quienes estén interesados puedan transferir aspectos teóricos. No podemos olvidar, a la hora de ejecutar este tipo de propuestas, las características particulares del grupo con el que trabajamos, los contenidos específicos de la materia y la disposición que los docentes presentemos para reflexionar y cambiar nuestras prácticas educativas. Por lo tanto, no es conveniente transferir las situaciones desarrolladas sin adaptarlas y analizar la conveniencia de emplear una o varias de las propuestas.

Otra cuestión es la relevancia de evaluar la metacognición desde diferentes propuestas, para salvar los obstáculos que pueden presentarse cuando se utiliza siempre una misma forma de indagación. Atendiendo a esto se pueden encontrar diversas maneras de acceder a la información que pueden brindar los alumnos, a la vez que ofrecerles diferentes alternativas para que tomen conciencia de sus propios procesos de aprendizaje.

Por último, es importante tener en cuenta los propósitos que nos planteamos cuando planificamos actividades para desarrollar los contenidos. Los mismos pueden orientarnos en la elección de una propuesta de evaluación metacognitiva.

## **NOTAS**

1. El marco teórico de esta comunicación ha sido publicado en la revista Cronía. UNRC. Año 1 Vol. 1 N° 1 1997.

3. Esta ejemplificación está basada en autoinformes realizados por las alumnas del Departamento de Ciencias de la Educación, UNRC, que cursan el tercer año de sus carreras.

2, 4 y 5. Estas ejemplificaciones han sido tomadas de registros de clases correspondientes a la materia Técnicas y Procedimientos del Trabajo Intelectual, asignatura que cursan alumnos del primer año de las carreras Licenciatura en Psicopedagogía, Profesorado en Enseñanza Especial para Deficientes Mentales y Profesorado en Educación Preescolar.

## **REFERENCIAS**

- Bernad Mainar, Juan Antonio 1992 Análisis de estrategias de aprendizaje en la universidad. Investigación 22. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- Mayor, Juan; Aurora Suengas y Javier González Marqués 1993 Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Síntesis psicología. Madrid.

- McLain de Mayer, Victoria; Betty Gridley and David McIntosh 1991 Index of Reading Awareness. Journal of Educational Research. Vol. 85 (2) :8187. Adaptación de María Cristina Rinaudo, 1993. Evaluación de aspectos metacognitivos en el proceso de lectura. Mimeo. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Monereo, Carlos (coord.) 1994 Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Grao. Barcelona.
- Perkins, David 1995 La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Gedisa. Barcelona.
- Perkins, David y Tina Blythe 1997 Ante todo la comprensión. En Perkins David 1997. Enseñanza para la comprensión, introducción a la teoría y su práctica. Mimeo. Harvard University :711.
- Vélez, Gisela 1996 El enfoque cooperativo en la enseñanza universitaria. Nuevas alternativas para el aprendizaje y la evaluación. Informe final de Proyecto Pedagógico Innovador. Secretaría Académica. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Vélez, Gisela 1997 Rescatando la evaluación. Criterios, posibilidades y problemas. Ponencia Jornadas Académicas: Problemáticas del primer año de los estudios universitarios. Secretaría Académica. Universidad Nacional de Río Cuarto.

El presente artículo es una propuesta realizada sobre la base de los resultados de un Proyecto de Beca dirigido por la Magister Gisela Vélez.

**\*Publicado originalmente en Revista Contextos ([www.unrc.edu.ar](http://www.unrc.edu.ar))**

**Mariela Cerioni**

[marielacerioni@ceapriocuarto.com.ar](mailto:marielacerioni@ceapriocuarto.com.ar)