

La participación de los estudiantes en la evaluación del aprendizaje

LILEYA MANRIQUE
VILLAVICENCIO*

Estamos inmersos en un paradigma educativo denominado constructivista que ha impactado principalmente en nuestro papel como docentes y también en el de nuestros estudiantes como tales. Quienes comparten este paradigma asumen que el aprendizaje se concibe como una *construcción personal* del sujeto que aprende, influido tanto por las características personales del alumno (sus esquemas de conocimiento, las ideas previas, los hábitos ya adquiridos, la motivación, las experiencias anteriores, etcétera) como por el *contexto social* que se crea en el aula y aquel que rodea a nuestro alumno.

De otro lado, los resultados de diversas investigaciones demuestran los efectos positivos en términos de aprendizaje de las *interacciones sociales* o *mediaciones* que se producen entre los alumnos, y entre estos y los profesores. Se facilitan procesos de comunicación que ayudan al alumno en la reelaboración de los conocimientos a partir del intercambio con sus compañeros y del contraste

con su experiencia personal y social, con los conocimientos nuevos y los que ya poseía.

Para los docentes ha significado un gran esfuerzo de cambio dejar de realizar una práctica educativa enmarcada desde otro paradigma e incorporar y actuar en consecuencia a partir de un enfoque constructivista del aprendizaje, que actualmente fundamenta y orienta la mayoría de proyectos curriculares escolares en nuestro país.

Sin embargo, se reconoce que si las *prácticas de evaluación* no se modifican, los supuestos cambios pedagógicos en la enseñanza no tendrán ninguna repercusión ni en el sistema educativo ni en el alumnado.

Evaluar desde la perspectiva constructivista, en un sentido amplio, es reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que la evaluación es una parte integral de dicho

* Departamento de Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú.

proceso. Es enfatizar la función pedagógica de la evaluación, que tiene por finalidad el reconocimiento de las ayudas necesarias que se han de introducir en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que todos los alumnos aprendan de forma significativa.

Desde esta perspectiva, un aspecto central consiste en favorecer el traspaso *de una regulación externa de la evaluación dirigida por el docente hacia la autorregulación de los alumnos*. Es decir, hacer partícipes a los alumnos en la regulación continua de sus aprendizajes; que sean ellos quienes asuman la evaluación como actitud y estrategia permanente de mejora de su capacidad como aprendiz y del proceso seguido, así como de los resultados de su aprendizaje.

Por tanto, esta comunicación se centra en el agente principal del aprendizaje: el alumno y la alumna. En cómo podemos preparar a nuestros estudiantes para ejercer el papel de «constructor» de sus aprendizajes a partir de una participación activa y reguladora desde los procesos de evaluación.

Convertirse en «constructor del conocimiento» no surge de manera espontánea. Piaget nos explica que la conducta respondiente del estudiante se produce ante los desequilibrios de su ambiente, y que en ella intervienen procesos de acomoda-

ción y equilibrio. Por su parte, Ausubel señala que si causamos un «conflicto cognitivo» originamos en el estudiante una actuación determinada para superarlo. Pero ¿podemos los docentes facilitar la asunción de su nuevo papel? Esta es quizá una pregunta que afecta a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otra, más específica, sería: ¿cómo, desde los procesos de evaluación, podemos potenciar que nuestros alumnos se conviertan en verdaderos constructores del conocimiento?

La tesis que aquí sostenemos es que, a medida que el docente promueva en sus alumnos una mayor participación en el control de su proceso de aprender —es decir, oriente hacia la autorregulación del proceso de aprendizaje—, estos se convertirán en agentes activos y constructores de sus aprendizajes y, lo más importante, aprenderán a aprender.

En los siguientes apartados profundizaremos en el proceso de evaluación desde la autorregulación, esto es, que nuestros estudiantes tengan la capacidad para evaluar su propio modo de conocer y los resultados que obtienen como aprendices. A mi manera de ver, la autorregulación, junto con la motivación intrínseca por aprender, son los ejes dinamizadores que llevan al estudiante a constituirse en un alumno constructor de su aprendizaje.

1. APRENDER A APRENDER: UTOPIA O REALIDAD

En el Informe Delors (1996) se plantea como fin altamente valorado de los procesos educativos que los estudiantes aprendan a aprender. Y con este aparente juego de palabras nos estamos refiriendo a que los estudiantes reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje y desarrollen habilidades de pensar y estrategias de aprendizaje para resolver las distintas situaciones en las cuales deben aprender; además, se trata de que puedan transferir y adaptar estas estrategias a nuevos problemas o situaciones de aprendizaje. Algunos autores, como Monereo, denominan «ser estratégico» a esta actividad consciente e intencional del alumno.

Nos interesa que los alumnos aprendan «formas de operar» con la información o contenido de aprendizaje, tomando las decisiones necesarias, de forma intencional, empleando determinadas estrategias de aprendizaje en función de las condiciones y exigencias de la tarea y de acuerdo con las metas u objetivos que pretenden lograr. Pongamos un ejemplo: un alumno de tercer grado que, ante la tarea de leer un texto y responder a preguntas sobre él, se detiene previamente a pensar cómo empezar y qué debe hacer; se pregunta de qué trata el texto a par-

tir del título, recuerda otras lecturas sobre el tema, luego decide leer las preguntas para tener una idea de lo que debe responder; mientras hace la lectura del texto se va preguntando sobre algunas palabras cuyo significado no conoce, las trata de inferir de la lectura o las busca en el diccionario, va dando respuesta a las preguntas, va relacionando las ideas que encuentra en el texto y, al concluir, revisa si sus respuestas están completas. De esta manera, nuestro estudiante supera la tarea de responder sobre una lectura dada, a partir de una serie de decisiones conscientes que él va tomando y lo conducen con éxito a lograr su objetivo.

Monereo señala respecto del aprendizaje y del papel del alumno que «la calidad del aprendizaje depende del proceso de toma de decisiones conscientes e intencionales, en el cual el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplir una determinada demanda u objetivo, en función de las características de la situación educativa en que se produce la acción» (Monereo y otros, citado por Pérez 1997).

Si esto es así, nos plantea como docentes el reto de desarrollar habilidades en los alumnos para dirigir o monitorear su propio aprendizaje, en el sentido de *tomar mayor conciencia de su forma de aprender y los factores*

que pueden incidir en su proceso, de manera de hacer realidad el aprender a aprender.

Cada persona tiene un *sistema personal de aprender que va construyendo progresivamente a lo largo de los años*, a medida que va enfrentando y superando diversas situaciones de aprendizaje, haciendo uso de estrategias que, por ensayo y error, van siendo seleccionadas y perfeccionadas en función del éxito logrado en la tarea de superar controles, exámenes, trabajos y otras actividades que solicitamos a nuestros estudiantes. Se corre el riesgo de que nuestros alumnos construyan un sistema de aprender desorganizado, no siempre consciente de las estrategias más adecuadas y de su función, con poco control sobre el tiempo y los recursos que poseen, *con el único objetivo de superar los controles o exámenes*.

Para que nuestros estudiantes construyan un sistema personal de aprender que les permita lograr el objetivo de aprendizaje con la mayor eficacia posible, debemos enseñarles a tomar conciencia de su papel como aprendices, lo que significa realizar la cesión del control y la responsabilidad de aprender al alumno.

Quizá hoy estemos más cerca de tan anhelada meta, gracias a las múltiples investigaciones que se han desarrollado desde los enfoques cognitivos y constructivistas. A partir de estas investigaciones hemos llegado

a comprender la naturaleza y función de procedimientos valiosos respecto de la cognición y metacognición que conducen a aprender de una manera estratégica.

Según Díaz-Barriga y Hernández (2001), se ha logrado identificar a los estudiantes que obtienen resultados satisfactorios y, principalmente, que han aprendido a aprender. Se sabe que estos estudiantes son capaces de:

- Controlar o monitorear sus procesos de aprendizaje.
- Darse cuenta de lo que hacen. Tienen una mayor conciencia de sus actos.
- Captar las exigencias de la tarea y responder consecuentemente.
- Planificar y examinar sus propias realizaciones, de manera que puedan identificar los aciertos y las dificultades.
- Emplear estrategias de estudio pertinentes para cada situación.
- Valorar los logros obtenidos y corregir sus errores.

Aprender a aprender, nos dicen estos autores, implica la capacidad de «reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nue-

vas situaciones» (Díaz-Barriga y Hernández 2001: 233-234). La finalidad de aprender a aprender radica en que los alumnos lleguen a ser autónomos en su aprendizaje.

2. AUTONOMÍA DEL ESTUDIANTE Y EVALUACIÓN FORMADORA

Una escuela que trate de impulsar el desarrollo de la autonomía en sus estudiantes debe tener una serie de características muy distintas de las que la escuela hoy tiene. En ella se tratará de impulsar la actividad del propio sujeto, que es el factor fundamental en la construcción del conocimiento, pero una actividad no dirigida únicamente hacia la apropiación de nuevos significados (contenidos) sino a una mayor conciencia y conocimiento de su modo de aprender.

En palabras de Monereo y otros (1997): «La autonomía en el aprendizaje es la facultad que le permite al estudiante tomar decisiones que le permitan regular su propio aprendizaje en función de una determinada meta y de un contexto o condiciones específicas de aprendizaje». Son alumnos conscientes de las decisiones que toman, de los conocimientos que ponen en juego y del proceso que siguen; de sus dificultades para aprender y del modo de superar esas dificultades. Una escuela con estudiantes estratégicos se está por construir, «de la que tenemos

numerosos atisbos pero de la que no existe un modelo acabado» (Delval 1997: 218).

Si se considera primordial orientar nuestros esfuerzos a promover la autonomía de los estudiantes, será necesario crear espacios y desarrollar actividades orientadas a fomentarla. Uno de estos espacios es la evaluación del aprendizaje.

La cuestión es por qué no pensar en que sea el propio alumno quien ha de llegar a ser capaz de reconocer cuáles son sus aciertos y cuáles sus dificultades, valorar su aprendizaje, y reorientar su acción; y dejar de creer que la evaluación es una tarea cuya responsabilidad concierne solo al profesorado y que, por tanto, es externa al propio alumno.

Los profesores cumplen distintas funciones y tareas relacionadas con la evaluación, que se llevan a cabo antes, durante y después de la enseñanza:

- realizan una diagnosis inicial y readaptan la programación en función de los resultados;
- garantizan un seguimiento adecuado del proceso a través de la evaluación formativa, detectando errores y dificultades, introduciendo correctivos y ofreciendo actividades alternativas, reforzando los éxitos de sus estudiantes; y,
- verifican los resultados mediante una evaluación sumatoria o final.

En el marco de la evaluación se propone precisamente transferir al alumnado el control y la responsabilidad de mejorar su aprendizaje. Se promueve la autorregulación por medio de *estrategias, actividades e instrumentos de autoevaluación y coevaluación* a través de los cuales el alumno va construyendo un sistema personal para aprender, que va perfeccionando progresivamente para lograr un aprendizaje significativo. Considero que se obtiene beneficio para los estudiantes en términos de consolidar su autonomía en el aprendizaje y, por otro lado, resulta un menor costo para el profesorado, puesto que, si bien sigue siendo responsable de la evaluación, su visión se enriquece con el aporte de los juicios valorativos del alumno y alumna o del grupo de estudiantes. Es pues una evaluación participativa orientada a la autonomía del estudiante.

Como vemos, la participación junto con la negociación como principios llevados a la evaluación enfatizan su característica de ser formadora. Se garantiza el derecho que asiste a los alumnos a ser informados, orientados y ayudados en sus dificultades de aprendizaje por el docente; pero también a intervenir en el proceso de evaluación, aportando sugerencias e iniciativas efectivas, formulando criterios, usando instrumentos apropiados, emitiendo juicios y buscando soluciones, ejer-

citando su control en su forma de aprender, etcétera, en un proceso continuo de aprendizaje a lo largo de su experiencia en el sistema educativo. En otras palabras, según Battaloso (citado por Parcerisa 2000: 49), «una evaluación que no permita la participación de los alumnos y que no proporcione la posibilidad de intervenir en el diseño de los medios e instrumentos, no sólo no sería democrática, sino que difícilmente podría ser considerada educativa».

3. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE COMO AUTORREGULACIÓN POR EL ALUMNO

Presentamos, a grandes rasgos, algunos alcances sobre la evaluación. Entendemos la evaluación del aprendizaje como un proceso de mejora que involucra tres etapas: recopilación de información, análisis de esta información y juicio sobre el resultado de este análisis y toma de decisiones de acuerdo con el juicio emitido. Se caracteriza por ser formadora, en tanto prepara para la participación y negociación de los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, cumple con dos funciones principales: una social y una pedagógica. Sin embargo, en el ámbito escolar se tiene con frecuencia una visión parcial que consiste en dar énfasis a la función social y de acreditación.

Ambas funciones se pueden resumir en lo siguiente:

- El carácter social de selección y clasificación se refiere a acreditar o certificar ante la sociedad y comunidad cultural si los educandos han conseguido determinados logros académicos o si poseen determinadas capacidades para acceder a la cultura, ejercer determinadas funciones sociales o asumir ciertos papeles en ella.
- El carácter pedagógico se relaciona con la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, con el reconocimiento de los cambios que se han de introducir progresivamente para que todos los alumnos aprendan de forma significativa (Jorba y Sanmartí, citado por Parcerisa 2000).

Así, la función pedagógica se vuelve imprescindible para «valorar si la actividad educativa ocurrió tal y como intencionalmente fue pensada y si se alcanzaron o no las metas o intenciones para las que fue diseñada» (Díaz-Barriga y Hernández 2001: 356). Igualmente, para realizar los ajustes que el docente considere necesarios para el logro de las metas educativas.

Como señalan Coll y Onrubia (1999), ambas funciones pueden considerarse en principio como

compatibles, en tanto que responden a momentos diferentes en el proceso educativo. La función pedagógica es fundamental mientras ocurre el proceso (antes, durante y después); asimismo, la función social tiene pleno sentido cuando el proceso tiene su fin y el alumno cumple un ciclo o se apresta a insertarse en un contexto laboral.

Los enfoques más recientes enfatizan la función pedagógica, puesto que la evaluación se concibe como ayuda al aprendizaje, en la medida en que aporta información útil para la adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje a las necesidades del alumnado para, de este modo, mejorar la calidad de la enseñanza en general; y como un *instrumento* que permite mejorar la comunicación y facilitar la construcción de los conocimientos en el aula, dado que el docente comunica a sus alumnos los criterios de éxito que utiliza para valorar su aprendizaje y provee continua información sobre el desempeño que van mostrando (Quinquer, citado por Parcerisa 2000). Enfocada de esta manera, la evaluación es un asunto y responsabilidad solo del docente.

Desde nuestra propuesta, la evaluación no es solo la regulación que ejerce el docente, sino que involucra la *autorregulación* del estudiante. La autorregulación consiste en darse cuenta de las modificaciones

que uno debe hacer en las estrategias que utiliza para lograr un objetivo propuesto y luego actuar en consecuencia. Desde el proceso de evaluación, entendemos pues la autorregulación como el ajuste que el estudiante hace sobre su forma de aprender, las estrategias de aprendizaje que utiliza y los recursos con los que cuenta para enfrentar con éxito situaciones de aprendizaje. A medida que el individuo es más capaz de autorregular, va configurando su sistema personal de aprender y consigue mayor autonomía en su aprendizaje.

En ese sentido, si asumimos que es evidente que los niños y niñas aprenden desde la educación inicial, aceptamos también que van configurando su sistema de aprender, proceso en el que interviene la autorregulación como elemento primordial. Basta con observar las actividades que realizan cuando se implican en alguna actividad del tipo que sea: cuando el niño o niña de 4 años juegan con los cubos, construyendo torres, observamos que van haciendo diversas pruebas hasta lograr construir una. Si le pedimos que nos diga en voz alta lo que está haciendo, con seguridad nos dirá frases como las siguientes: «Si pongo un cubo se cae», «Tengo que poner varios cubos, así mi torre puede ser alta», «Antes hice una y la hice así».

La autorregulación requiere que nuestros alumnos reflexionen sobre cómo aprenden, y son capaces de actuar en consecuencia. Estas estrategias autorreguladoras pueden ser de tres órdenes:

- de planificación, anticipándose a las dificultades y previendo posibles tácticas para enfrentarlas;
- de control, monitoreando de alguna manera el desarrollo de la tarea mediante revisiones, rectificaciones y constataciones sobre la marcha; y,
- de evaluación de resultados al final de la tarea, verificando la eficacia de las estrategias utilizadas (Brown, citado por Florez 1999: 98).

Nos corresponde acompañar a nuestros estudiantes en el proceso de entender qué sucedió y por qué; analizar con ellos qué condiciones y estrategias facilitaron tal o cual resultado, los condujeron a tal o cual actuación satisfactoria o no; y hacer propuestas de modificación en la selección o uso de estrategias e incluso en las condiciones que rodearon el aprendizaje para las próximas actividades. Es decir, les estamos *enseñando* que pueden aprender a autorregularse, vamos *modelando su conducta* a través del diálogo y de nuestra propia actuación. Para ello podemos valernos de tres mecanismos esenciales:

Compartir los objetivos y criterios de evaluación

Un aspecto que revelan los estudios es que los estudiantes no reconocen o no perciben de la misma manera qué les pretendemos enseñar y de qué manera pensamos hacerlo. Por este motivo, la enseñanza puede resultar poco eficaz. Es conveniente que los estudiantes sean conscientes de lo que nosotros esperamos que ellos aprendan y del porqué se propone determinadas actividades.

Es decir, será necesario que el profesor explicita los objetivos que pretende alcanzar en una situación de aprendizaje y asegure que estos sean comprendidos de la misma manera por sus alumnos. Se trata de incidir en los *procesos de comunicación y de negociación* que nos permitan ir ajustando la «idea o representación» sobre los objetivos que tienen los estudiantes con lo que verdaderamente esperamos. Puede ayudar el que demos oportunidad para que los alumnos manifiesten su interpretación de esos objetivos, los puedan expresar a su modo o modificarlos para hacerlos más significativos; así se va logrando compatibilizar tanto lo que los estudiantes como el profesor desean alcanzar.

Lo mismo sucede acerca de los criterios de evaluación a que van a ser sometidos los estudiantes. Lo fundamental no es la formulación de los objetivos y criterios de evaluación

sino el conocimiento lo más aproximado posible de nuestros alumnos sobre las intenciones y el nivel de logro que deben alcanzar, como una buena vía para conocer los criterios de éxito que utiliza para valorar el aprendizaje. También se trata de comunicar y negociar con los alumnos estos criterios de evaluación que pueden darse en actividades concretas como la autoevaluación y la coevaluación. Inclusive es importante enseñar al alumno a utilizar adecuadamente los instrumentos de evaluación para valorar sus logros.

Enseñar a través de la retroalimentación

Una forma eficaz de que nuestros alumnos aprendan a emitir juicios orientados a la mejora de su desempeño es a través de nuestra propia acción en la retroalimentación. La manera como proveemos información a nuestros estudiantes les servirá de modelo para que ellos actúen de igual forma.

La retroalimentación es *información acerca de la conducta actual que puede emplearse para mejorar el desempeño futuro* (Eggen y Kauchak 1999). Investigaciones muy completas acerca de la retroalimentación enfatizan su importancia en el mejoramiento del aprendizaje. Los alumnos tienen la necesidad de información acerca de su desempeño, y la forma como les brindamos esa retroalimentación

les permitirá aprender a ellos cómo usar esta forma de comunicación con sus compañeros, en procesos de coevaluación y consigo mismos durante su autoevaluación.

Para ser efectiva, la retroalimentación, la verbal y la escrita, tiene que ser lo más inmediata y específica posible, y señalar lo que se debe mejorar o no se hizo correctamente, así como aquello que está bien hecho. Debe tener un tono emocional positivo, pues la retroalimentación en forma de crítica, sarcasmo o comentario ridiculizante destruye la motivación y disminuye el aprendizaje (Murphy y otros 1986, citado por Eggen y Kauchak 1999), así como reduce la confianza y seguridad del estudiante para participar en procesos de evaluación.

Modelar a partir de la regulación dada por el docente

La regulación por medio de otras personas que interactúan e influyen sobre los alumnos es sumamente importante como mecanismo que potencia la autorregulación. El apoyo intencional del docente cuando el estudiante va realizando una actividad, así como las interacciones con sus compañeros, deben ser aprovechadas para enseñar cómo controlar su forma de aprender y mejorar sus respuestas a las diversas situaciones de aprendizaje.

Las actividades de regulación que realiza el docente se hacen factibles cuando interactúa con el estudiante: le pregunta, le indica alguna información o anticipa la acción que debe realizar; cuando lo corrige y le pide que explique lo que ha hecho; así el estudiante va asimilando e interiorizando formas de control, estrategias que puede usar. En siguientes oportunidades, se espera que el alumno manifieste estas actividades de regulación (corrección, cuestionamiento, búsqueda de información, anticipación, etcétera), a medida que se le pide que explique, prediga, verbalice o indique aspectos de la tarea a otra persona (que puede ser un compañero de clase), lo que permite que ocurra el proceso de exteriorización, explícito y más consciente de su forma de aprender (Martí, citado en Florez 1999: 100).

Esto nos lleva a plantear que para enseñar a «aprender a aprender» debemos también ser cada uno de nosotros maestros estratégicos, conscientes de nuestra propia forma de conocer y saber tomar decisiones sobre estrategias de aprendizaje más convenientes para los objetivos que nos proponemos lograr.

A continuación nos referiremos a la autoevaluación y a la coevaluación como estrategias de autorregulación. Si bien estos tipos de evaluación no son novedosos, queremos darles un nuevo enfoque desde su

contribución a la autonomía del aprendiz.

4. LA AUTOEVALUACIÓN

La actividad de aprender a autoevaluarse debería ser considerada relevante por los docentes en todos los niveles educativos. Tiene un alto poder para desarrollar la autonomía del estudiante, pues le permite ser cada vez menos dependiente del juicio del profesorado en la evaluación de sus aprendizajes.

Es importante que los docentes propongan situaciones y espacios para que los alumnos aprendan a evaluar el proceso y el resultado de sus propios aprendizajes, según ciertos criterios que el docente propone y que ellos pueden además enriquecer constituyendo valoraciones relevantes para su proceso. En este momento cabe tener en cuenta lo ya dicho sobre la comunicación de objetivos y criterios de evaluación, así como acerca del papel de la retroalimentación.

Los niños se dan cuenta de sus progresos y necesidades en aquellas actividades en las que se involucran totalmente. Lo que ellos mismos se proponen, ellos mismos lo evalúan y analizan por qué les resultó o no les resultó.

Para que el estudiante se autorregule necesita, según Sanmartí y Jorba (citado por Parcerisa 2000), aprender al menos tres cosas:

1. A identificar los motivos y objetivos del aprendizaje que quiere realizar. Volvemos a incidir en este aspecto, pero esta vez lo hacemos desde el alumno, quien debe compartir con el profesor los objetivos de las actividades para involucrarse totalmente en la consecución de estos y valorarlos de manera consciente. Si los objetivos del aprendizaje han sido asumidos por los alumnos, e incluso reformulados en metas más personales, para ellos el aprendizaje tendrá mayor significado.
2. A anticipar, representar y planificar las acciones u operaciones necesarias para alcanzar el objetivo propuesto, mediante la selección de procedimientos, estrategias, órdenes de ejecución, predicción de los resultados, etcétera.
3. A identificar los criterios de evaluación para saber si las operaciones se desarrollan como estaba previsto y establecer los correctivos que se requieran. Debemos intercambiar con nuestros alumnos temas como qué nos interesa evaluar, en qué grado y bajo qué condiciones y, luego, revisar estos criterios para, por ejemplo, decidir si son los que importan, si son significativos, si nos van a permitir recoger información relevante.

Para tener sentido formativo, la autoevaluación requiere de ciertas condiciones de enseñanza:

- En primer lugar, la autoevaluación oportuna es la que acompaña al monitoreo y aplicación de las estrategias y procedimientos autorreguladores del aprendizaje en cada materia o área de conocimiento; es la que le permite al aprendiz saber en cada momento del proceso cómo va, qué dificultades se le presentan y cómo resolverlas, y, si es el caso, retroceder o cambiar de estrategia. Debe darse durante el proceso mismo de la construcción del aprendizaje; de lo contrario resulta una actividad tardía y poco significativa.
- En segundo lugar, se requiere ayudar a nuestros estudiantes a que expresen con palabras aquello que se vive emocionalmente, para hacerlo explícito y poder valorarlo. Por lo general, los alumnos empiezan a valorarse desde su estado de ánimo subjetivo y no a partir de una expresión más objetiva y comparativa de su progreso y los resultados que va logrando. Si no se lo orienta adecuadamente deriva en una sobreestimación o subestimación de su capacidad como aprendiz y del producto logrado.

5. LA COEVALUACIÓN

La coevaluación, como sabemos, se refiere a la evaluación que es realizada entre pares; en nuestro caso, por nuestros estudiantes evaluándose unos a otros. En ese sentido, cuando los alumnos están interactuando a propósito de un trabajo, actividad o tarea concreta, se van produciendo múltiples situaciones de evaluación mutua, regulaciones entre los miembros sobre lo que va mostrando y aportando cada uno, sobre su participación, sobre sus iniciativas; entre ellos se preguntan, se observan, comunican sus opiniones y juicios. Como profesores podemos ayudar a comprender todas estas situaciones que viven y experimentan los alumnos, facilitando la reflexión en grupo.

En la coevaluación se hace explícita la participación del alumno en la autorregulación de su proceso de aprendizaje valorando la eficacia del grupo y la efectividad del trabajo grupal. Se requiere contar con los criterios que nos servirán para evaluar y generar nuestro análisis, reflexión y valoración. En este tipo de evaluación podemos hacer interactuar a los estudiantes de la siguiente forma:

- *Alumno-alumno*: Se trata de que cada compañero evalúe el desempeño de otro compañero en determinada actividad, como por ejemplo en una exposición, en la

presentación de un trabajo o producto concreto, su participación en un debate, entre otros.

- *Alumno que evalúa a cada compañero de su grupo*: Se procura la reflexión sobre sí mismo como sujeto integrante de un grupo (autoevaluación) y, luego, sobre cada miembro de su grupo. Tiene como referencia el producto que debieron lograr y su calidad, así como los otros criterios referidos a la calidad de su participación en el trabajo, las actitudes que ha mostrado, entre otros.

- *Alumnos que evalúan su trabajo en conjunto*: Revisión, análisis y crítica reflexiva positiva sobre el proceso seguido y el producto logrado como grupo, valorando las posibilidades de mejora, las limitaciones que tuvieron, las dificultades, fallas, aciertos y errores que cometieron, para proponer cómo superarlos.

El profesor puede ir proveyendo de retroalimentación útil a medida que se va desarrollando el trabajo grupal. También puede ayudar a través del diálogo sobre el tipo de conductas que permiten construir grupos eficaces.

Otro aspecto importante consiste en lograr que la coevaluación se desarrolle de manera positiva. El maestro debe hacer de las relaciones del grupo un espacio de seguridad.

Todos los estudiantes deben tener la certeza de que las críticas, comentarios y sugerencias de los demás no se orientan a dejarlos en ridículo, a rechazarlos o a condenarlos, sino todo lo contrario: que la coevaluación ha de permitir a los alumnos reconocerse como esencialmente similares ante la actitud de aprender y singulares en el camino realizado.

Parece que el ambiente social que genera el grupo es un espacio propicio para modelar estrategias de pensamiento eficaces, porque los estudiantes sobresalientes pueden mostrar formas de abordar, interpretar y argumentar un problema que abren horizontes mentales a los demás alumnos, y porque se distribuyen aspectos de la tarea que luego integran para lograr una producción combinada y compleja que cada uno por separado no lograría, y también porque la crítica mutua durante el trabajo compartido puede ayudar a mejorar el resultado (Resnicvk & Klopfer 1997, citado por Florez 1999: 107).

6. LINEAMIENTOS PARA SU APLICACIÓN EN LOS DIFERENTES NIVELES EDUCATIVOS

Hemos visto que con la autorregulación el estudiante se va haciendo responsable de su aprendizaje, de sus actividades y producciones, de su propio proceso como aprendiz. En

este proceso, el profesor y los compañeros ayudan a cada uno en particular a ser crítico, a evaluar y reflexionar acerca de cómo desarrolla la tarea para, así, poder realizar los ajustes en sus estrategias de aprendizaje, de manera autónoma y no como producto de las consignas pautadas por el maestro.

En este apartado nos atreveremos a brindar alcances sobre formas o conductas concretas que el docente puede aplicar en el aula para generar durante la evaluación procesos de autorregulación por el alumno.

En educación inicial

Quienes no estén familiarizados con la capacidad autorreflexiva de los más pequeños pensarán que es prematuro asumir que la evaluación puede aportarles información para mejorar su propio aprendizaje.

Los alumnos deben ir tomando conciencia de su propio aprendizaje a partir de la evaluación que se desarrolla en clase; esta toma de conciencia debe ser promovida por el profesorado sobre la base de la convicción de que los niños y las niñas son capaces de reflexionar sobre su propia evolución y tomar decisiones individual o colectivamente a partir de esa reflexión.

Estamos sugiriendo que los profesores de Educación Inicial promue-

van verdaderas situaciones de autorregulación de sus estudiantes. Veamos qué tipo de situaciones pueden facilitar esta tarea (Diego, citado por Parcerisa 2000: 62-63):

- Situaciones en las que se les estimula a pensar, aportar y discutir lo que saben respecto de un tema determinado y a anticipar lo que podrían o desearían aprender (anticipación y apropiación de metas personales).
- Situaciones en las que se les anima a exponer sus propias hipótesis y a contrastarlas con la realidad para analizar lo que ocurre.
- Situaciones en las que se les ayuda a expresar y a tomar conciencia de lo que han aprendido a lo largo de cierta actividad, de un proyecto, en un periodo determinado. Esto requiere recordar lo que hacían o sabían antes y lo que ocurre ahora.
- Situaciones en las que los propios alumnos registran las tareas ejecutadas y, sobre todo, los objetivos previstos que se van consiguiendo, de acuerdo con su edad.
- Situaciones en las que puedan mostrar socialmente su evolución y aprendizaje –por ejemplo, ante otros compañeros o ante sus padres–, y tomar también el papel de quien sabe, enseña, informa, etcétera. Se trataría de dar im-

portancia a su saber como un conocimiento que merece la pena mostrar.

- Situaciones en las que expresen criterios de evaluación respondiendo a ciertas preguntas; por ejemplo, ¿cómo sabremos que hemos conseguido lo que nos proponemos?; ¿cómo sabremos que vamos por buen camino?

Los criterios que surgen son, en principio, de carácter afectivo: «Que a ti te guste» (a la profesora) o «Que nos guste a todos», y con nuestra ayuda deben ir surgiendo otros más ajustados a sus posibilidades; por ejemplo, ante un proyecto sobre los animales: «Que estén todas nuestras respuestas», «Que tenga dibujos sobre animales», «Que esté bien», entre otros. Se van formando indicadores sencillos, manejables por todos tanto individual como grupalmente.

En educación primaria y secundaria

También debemos confiar en la capacidad reflexiva y autocrítica del niño y niña y de los adolescentes. No es conveniente adelantarnos y tratar de imponer nuestros criterios. Nos toca saber esperar nuevas respuestas y nuevas preguntas del alumno en el aprendizaje de la autorregulación. En ese aprendizaje procuraremos brindar oportunidades durante los momentos del proceso de enseñan-

za-aprendizaje: preactivo, interactivo y proactivo.

– *Preactivo*: En el momento de la planificación de nuestras unidades y proyectos, dependiendo de las edades y niveles de estudio, podemos hacer participar a nuestros alumnos e ir compartiendo decisiones respecto de:

- Aportar en los temas y actividades que desean realizar.
- Compartir sus experiencias y conocimientos previos.
- Determinar y negociar con ellos las metas u objetivos de aprendizaje.
- Determinar y negociar los criterios de evaluación.
- Planificar el trabajo que se va a hacer.

– *Interactivo*: Cuando estamos desarrollando las actividades de aprendizaje nuestros alumnos pueden:

- Realizar las actividades involucrándose con interés en lo que se han comprometido.
- Formular problemas, hipótesis, anticipaciones.
- Aplicar los diversos recursos con los que cuenta para buscar información, analizarla, compararla y extraer lo que necesita.
- Compartir con los compañeros y construir conocimiento colectivo.

- Comunicar sus hallazgos, dificultades y comprobaciones.
- Reflexionar sobre cómo lo está haciendo y si va por buen camino.

– *Proactivo*: Nuestros alumnos en este momento toman otras decisiones después de concluir las actividades:

- Reflexionar sobre lo que ha ocurrido en el momento interactivo.
- Proponer las modificaciones necesarias para que salga mejor.
- Evaluar el aprendizaje y su forma de aprender por sí mismo, por el grupo y por el docente.

Como podemos observar, son diversas las formas como nuestros alumnos pueden participar en la construcción de su propio aprendizaje y en la mejora de su forma de aprender.

Con nuestros estudiantes podemos formalizar los espacios de evaluación personal en situaciones individuales (autoevaluación), y la evaluación entre iguales en sesiones conjuntas o en pequeños grupos (coevaluación). En estos momentos se comparten los logros no como individuos, sino como miembros de una comunidad. Se logra convertir en consciente un proceso inconsciente, evaluar se hace algo cotidiano en las aulas, que se explicita y comparte con los demás y que nos permite avanzar.

7. DIFICULTADES QUE NUNCA FALTAN

Espero que comprender la evaluación como regulación por los alumnos y la importancia que tiene para que ellos se conviertan en estudiantes estratégicos y constructores de sus conocimientos, nos permita superar las principales dificultades, que se presentan.

En primer lugar, las referidas a nosotros mismos como docentes, en tanto nuestras creencias, actitudes y la forma de concebir la evaluación del aprendizaje interfieren o facilitan asumir esta perspectiva. Debemos dejar de creer que somos los únicos responsables de la evaluación y hacer participar a los estudiantes en la toma de conciencia acerca de cómo aprenden y cómo lograron sus progresos. Así podremos encaminar a los niños y niñas hacia la autonomía y no hacia la dependencia del adulto en la valoración de sus actividades.

De otro lado, debemos ser conscientes de los juicios valorativos que emitimos, de nuestra comunicación verbal y gestual, así como de las expectativas que como docentes tenemos sobre los alumnos y que influyen en gran medida. Muchos investigadores han demostrado que las inferencias que los docentes hacemos acerca de la conducta futura o de los logros académicos de los alumnos ejercen gran influencia sobre su conducta. Si los docentes creen que

los alumnos pueden aprender, entonces aprenderán (expectativas positivas del docente) y mostrarán un alto rendimiento. Los niños pequeños pueden determinar si el docente está hablando de un alumno excelente o de un alumno flojo y percibir de qué manera el docente quiere al alumno. Los alumnos perciben y valoran, a partir de nuestras expectativas, su propia posibilidad de aprender.

Asumir que los contenidos escolares son demasiado extensos y desarrollarlos mínimamente ocupa buena parte de nuestros esfuerzos y el tiempo que podríamos dedicar a regular y asegurar los aprendizajes. Sin embargo, aprovechemos toda oportunidad.

También podemos tener un número de alumnos que dificulta el seguimiento, el apoyo indispensable para modelar las conductas apropiadas de cada estudiante; pero recordemos que esto es gradual: no es la responsabilidad que asume un profesor en un solo grado, sino que debe ser una preocupación y responsabilidad de todos los docentes de la institución.

Es conveniente evaluar cuánta importancia le damos a la evaluación como fin de certificación y de promoción en nuestra práctica evaluadora, y si hemos olvidado que junto a ella también está la función pedagógica de la evaluación.

Por último, nos pueden faltar instrumentos de evaluación suficientemente diversificados que sirvan de referentes y de modelos para nuestros estudiantes, aunque esto no es del todo cierto. Existen diversos instrumentos, algunos más conocidos que otros, como los portafolios, las escalas de valoración, las fichas de autoevaluación, las listas de cotejo, entre otros, que podemos adaptar a las posibilidades y necesidades de nuestros estudiantes.

Para terminar, y a modo de reflexión, presento los dos mandamientos para el docente que condensan los diez que Juan Ignacio Pozo expone en su libro *Aprendices y maestros*:

1. *Reflexionarás sobre las dificultades a que se enfrentan tus aprendices y buscarás modos de ayudarles a superarlas.* Y en ese sentido he procurado compartir algunas reflexiones que nos permitan contar con más criterios para brindar a nuestros estudiantes las estrategias de apoyo desde un proceso importante como es la evaluación del aprendizaje para que puedan asumir el control de su propio aprendizaje.
2. *Transferirás progresivamente a los aprendices el control de su aprendizaje sabiendo que la meta última de todo maestro es volverse innecesario.* Este es nuestro reto... que

nuestro estudiante llegue a convertirse en maestro de sí mismo, a ser autónomo y a ejercer el control pleno de su aprendizaje. De esta forma el aprendiz será el protagonista principal de su aprendizaje, y el maestro actor secundario, pero decisivo.

BIBLIOGRAFÍA

COLL, C. y J. ONRUBIA. «Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad». En C. COLL (coord.). *Psicología de la instrucción: La enseñanza y aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori, 1999.

DELORS, Jacques. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Editorial Santillana, 1996.

DELVAL, Juan. *Crecer y pensar: La construcción del conocimiento en la escuela*. Madrid: Huopé S.L., 1997.

DÍAZ-BARRIGA, F. y G. HERNÁNDEZ. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México D. F.: Ediciones McGraw-Hill, 2001.

EGGEN, Paul y D. KAUCHAK. *Estrategias docentes: Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habili-*

dades de pensamiento. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1999.

FLOREZ, Rafael. *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: Ediciones McGraw-Hill, 1999.

LARA, Juan. «Microestrategias y macroestrategias de aprendizaje: Estrategias de organización y regulación de la comprensión». En M. L. SEVILLANO (coord.). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje con medios y tecnología*. Madrid: Ediciones Centro de Estudios Ramón Areces, 1995.

MAYOR, Juan y otros. *Estrategias metacognitivas: Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Editorial Síntesis S.A., 1995.

MONEREO, C. y otros. «La construcción del conocimiento estratégico en el aula». En María Luisa PÉREZ C. (coord.). *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículo*. Barcelona: Editorial Gráfica Signo S.A., 1997.

PARCERISA, Artur (dir.). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo y Barcelona: Editorial Graó, 2000.

POZO, J. I. *Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial, 1996.