

Reflexión metacognitiva sobre el propio desempeño

Nilda Pérez Taboada*

Propósito

Desde hace unos años nos ocupa y nos preocupa la formación de estudiantes en un ambiente metacognitivo, propicio para la introspección, la reflexión y el automonitoreo de los procesos mentales. De estos intentos hemos dejado constancia en distintos lugares y oportunidad es¹.

Durante los ciclos lectivos 2000 y 2001² decidimos extender las situaciones de reflexión metacognitiva a los momentos de evaluación formal, dado que lo experimentado durante la planificación y el desarrollo de la tarea de estudio había sido recibido y trabajado exitosamente por los estudiantes.

Coincidimos con Cerioni (1998:102) en que "el alumno puede reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje a lo largo de toda la instrucción (evaluación continua), conjuntamente con los aspectos cognitivos (evaluación integral), en el mismo contexto que está utilizando el conocimiento (evaluación auténtica)."

Concepto de evaluación adoptado

Adoptamos un enfoque constructivo de la evaluación para que se constituya ésta en una actividad mental constructiva "que exige al individuo tener conciencia de la exigencia de unos objetivos, planificar su actuación para conseguirlos y controlar su curso, reorientándola si es preciso" (Solé, 2001:8).

Pensamos que la instancia de evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y es una instancia más en la formación del estudiante autónomo que pretendemos. Por esto, en nuestro trabajo diario en un ambiente metacognitivo empleamos la evaluación formativa en sus dos dimensiones: informal y formal.

Situaciones informales de evaluación formativa

De manera informal se realiza cotidianamente a través de diálogos, entradas en el diario, "*learning logs*"³ y respuestas orales a cuestionarios.

* Nilda Pérez Taboada es Magister en Ciencias de la Educación (EE.UU.), autora de libros sobre lectura y habilidades para estudiar. Actualmente prosigue con su trabajo de investigación y difusión y ejerce la docencia en el Nivel Terciario en el área de Didáctica y Metodología de la Enseñanza.

¹ Pérez Taboada, N. (1999) "Experiencia de estudio en un ambiente metacognitivo", **Lectura y Vida**, Año 20, N° 2, p.2-13; y Pérez Taboada, N. (2000) "Hacia la sensibilización metacognitiva", **Contextos de Educación III** (4), p.150-159.

² Instituto Superior Juan XXIII, Bahía Blanca, Dpto. de Ciencias de la Educación, 1er. año, segundo cuatrimestre, asignatura: Didáctica General.

³ "*Learning logs*" un registro continuo de la actividad de aprendizaje llevada a cabo por los estudiantes para ayudarlos a evaluar su progreso, pensar acerca del nuevo aprendizaje y planificar el aprendizaje ulterior (Harris y Hodges, 1995:137).

De este modo, al tiempo que los estudiantes se enriquecen con la introspección realizada, el profesor obtiene la retroalimentación necesaria para pilotear su acción (evaluar para enseñar), dado el valor diagnóstico de lo que manifiestan los protagonistas del proceso de aprendizaje.

Esta retroalimentación, explícita y amplia, versa no sólo sobre la tarea sino también sobre la vida de los estudiantes: sus dudas, sus fortalezas y sus debilidades y refuerza la función orientadora que ejerce sobre ambos actores: profesor y alumno ya que a ambos les permite hacer de la evaluación el punto inicial para la toma de decisiones.

Situaciones formales de evaluación formativa

Estas situaciones están representadas por la resolución de dos "parciales integradores" en cada uno de los cuales se presenta una prueba semiestructurada. Esta prueba está compuesta por una serie de consignas precisas (entre siete y diez), pero que dan lugar a respuestas amplias que recorren los distintos niveles de pensamiento y entre los cuales se incluyen algunas de "opinión personal", sustentada por la bibliografía sugerida.

La elección de este tipo de instrumento se basa en su carácter de "ejercicio de aprendizaje", acorde con nuestra postura, y apropiado para que el estudiante logre el meta-conocimiento. En este mismo sentido, las sesiones de "laboratorio"⁴ previas al día de la elaboración del parcial se dedican a aclarar dudas y refrescar conceptos de temas tratados durante las clases.

También, y para ayudar a la planificación de su actuación se adelantan y comentan los criterios que serán tenidos en cuenta para la corrección de la prueba, criterios que, además, aparecerán especificados al momento de la elaboración en forma de "tabla de corrección" que el estudiante utilizará para orientar su acción.

La corrección de la prueba se hace teniendo en cuenta la "tabla de corrección" provista donde aparecen ítems tales como información, comprensión, aplicación, organización.

Autoanálisis metacognitivo

Para ayudar a los estudiantes en la reflexión que hacen frente a su elaboración de la prueba (ya revisada y calificada por el profesor) se les provee como disparador el instrumento que aparece más abajo y en cuya hoja de respuestas sólo figura una referencia al sexo de su autor ya que se prefirió la respuesta anónima para animar a los estudiantes a la explicitación de las vivencias experimentadas.

⁴ Los alumnos disponen de dos módulos de cuarenta minutos semanales de "Laboratorio" con el Profesor Ayudante de Cátedra, Lic. Héctor Rausch.

Cómo piensas y aprendes

Análisis de examen

Aspectos generales

- ◆ Cinco aspectos o facetas que, en tu opinión, mejor definen el modo cómo tú has trabajado y pensado para preparar y realizar este examen.
- ◆ Nota obtenida.

Seguridad, duda y errores autocorregidos

- ◆ Cinco momentos o puntos en los que te has sentido seguro de lo que pensabas durante el examen.
- ◆ Cinco dudas que te has planteado a lo largo del examen.
- ◆ Cinco errores que tú mismo te has corregido, es decir, después de proponer una solución o método, lo has cambiado por otros que te parecían los correctos.

Adaptado de Bernard Mainar (1992), citado por M. Cerioni (1998:148)

Retroalimentación obtenida

El autoinforme resultante de la aplicación del instrumento presentado permite conocer cómo ven los estudiantes sus procesos de elaboración del conocimiento antes y durante el desarrollo del parcial.

Así, en "aspectos generales" analizan cómo planifican y de qué modo desarrollan el plan para estudiar para un examen. De la observación de las respuestas dadas surge que aquellos estudiantes que obtuvieron buenos resultados privilegiaron:

- ◆ las reuniones grupales para poner en común y discutir lo aprendido;
- ◆ la organización del tiempo para alcanzar a cubrir todos los contenidos;
- ◆ la actitud de escucha en las clases y el uso de las notas tomadas como organizador del material de lectura;
- ◆ el aprovechamiento de las horas de laboratorio para despejar dudas;
- ◆ confianza en sí mismo;
- ◆ relación de la teoría con la realidad del aula;
- ◆ conexión de la mayor cantidad de materiales trabajados en clase;
- ◆ optimismo a la hora de estudiar... gusto por los temas.

En ese mismo ítem, quienes no rindieron en la medida esperada piensan que la causa está en:

- ◆ haber esperado demasiado tiempo para preparar los temas;
- ◆ haber dedicado poco tiempo en general y en particular al repaso integrador;
- ◆ dificultad para explicar los contenidos;
- ◆ haber estado ausente en alguna clase;
- ◆ no relacionar la teoría con la realidad misma del aula;
- ◆ tener dudas en cuanto a la aplicación práctica de la teoría;
- ◆ haber resumido sin haber fijado correctamente ("sabía muy por arriba algunas cosas y al llegar a la evaluación se me mezclaron los conceptos").

Aplicación de la información obtenida

Una vez revisados los autoanálisis hechos por los estudiantes, el profesor extrae tendencias generales y casos particulares.

Las primeras son motivo para el diálogo orientador con el grupo, tanto en horas de clase (cuando las circunstancias son propicias) como en forma específica en horas de laboratorio. Los casos particulares se abordan en entrevistas semiestructuradas que tienen un doble propósito: orientar al alumno en cuanto a su forma de estudiar y de conducirse en situaciones de examen, así como elevar su autoestima al sentir que sus problemas ocupan y preocupan a sus profesores.

Notas bibliográficas

Ausubel, D. (1979) **Psicología educativa**. México, Trillas.

Cerioni, M. (1998) **Metacognición: búsqueda de nuevas perspectivas para su evaluación**. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, mimeo.

Harris, T. y R. Hodges (eds.) (1995) **The Literary Dictionary**. Newark, IRA.

Solé, I. (2001) "Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras". **Lectura y Vida**. Año 21, N° 4, p. 6-17.

*Este artículo fue recibido en **LECTURA Y VIDA** en mayo de 2002 y aprobado para su publicación en julio.*