

LA METAVALUACIÓN. SU FUNCION PEDAGOGICA EN EL MARCO DE UNA CULTURA DE PENSAMIENTO.

Autor/es: BEJARANO, Claudia Alejandra

Procedencia institucional: Universidad Católica de Santa Fe. Doctorado de Educación.

Correo electrónico: claubejarano@gmail.com

Eje Temático: Evaluación de los aprendizajes

Tipo de trabajo: Investigación

Palabras Clave: Cultura de pensamiento – Estudiante - Proceso de aprendizaje - Comprensión.

Abstract

Si el conocimiento se produce en el proceso de pensamiento y de comprensión, la evaluación debería entenderse como retroalimentación para el alumno durante el proceso de aprendizaje, no al final. En un aula organizada, según David Perkins, bajo el enfoque de una *cultura del pensamiento*, nos planteamos, en particular, la siguiente cuestión: ¿Cómo se realiza la postevaluación de los alumnos? ¿Valida solamente el nivel de conocimiento logrado? Para responder a estas preguntas se formula como objetivo general: Establecer un marco que muestre que la metaevaluación debe integrarse a la experiencia desde un trabajo continuo a través de ciclos de retroalimentación, cultivando el hábito de la autoevaluación. Desde una metodología de enfoque cualitativo para el abordaje de diversas fuentes procuraremos que los aportes de este trabajo sea una herramienta útil como mejora integral del proceso de evaluación de los aprendizajes y de la labor docente.

1. Introducción

La discusión sobre los fenómenos educativos, en buena parte, está construida con términos de una enorme complejidad semántica dentro de sus acepciones en las que caben varias interpretaciones y por consiguiente, actuaciones, aplicaciones, utilidades y usos. Algunos discursos sobre la *secuencia evaluación, metaevaluación educativa* va haciendo más complejo su entendimiento y más discutible, el alcance de cada uno. El principal problema surge cuando, damos por supuesto la delimitación conceptual, sin aclarar lo que decimos y más cuando se tratan de procesos que los incluyen. Esto es uno de los pilares sobre los que se construye el pensamiento compartido.

Existe una función de retroalimentación de la evaluación que es frecuentemente olvidada o no puesta en práctica en el aula, por eso se observa repetidamente, instancias de postevaluaciones, no realizadas o escasamente aprovechadas para generar conocimiento y mejoras tanto para el docente como para el alumno. Cuando se evalúa mucho y se mejora poco, algo está fallando en el proceso. Planteamos el problema de la metaevaluación con los siguientes objetivos: formalizar algunas aclaraciones conceptuales e indagar acerca de su función pedagógica reconociendo sus componentes: *quién, cómo y para qué se realiza*.

Por otra parte, todo alumno, supuestamente, revisa aquello que hace; pero no siempre desde la asignatura o cátedra, el profesor le señala esto como una actividad específica de una cultura de pensamiento. Se trata entonces también de incluir en este trabajo, la reflexión sobre el papel del alumno como evaluador de su propio trabajo, sobre el interés que tal actividad puede tener en su vertiente formativa y sumativa desde un enfoque que se incluye en una propuesta educativa que hace del buen pensamiento, el aspecto central y natural en los procesos de aprendizaje, laboriosidad y estudio.

La especificación de la naturaleza del objeto, en otras palabras, del tipo de evaluación que pretenda analizarse, en la medida en que condiciona cuál deba ser el planteamiento analítico y los métodos apropiados para su estudio, se convierte así en un primer paso inexcusable para el estudioso que haya de acometer la realización de una metaevaluación.

2. Referentes teóricos-conceptuales

Metaevaluación. La delimitación del concepto

En el plano de la verificación metacognitiva, la metaevaluación consiste en analizar el proceso de evaluación. Es la evaluación de la evaluación. Aunque el prefijo “meta” puede tener connotaciones temporales (después de), no necesariamente se realiza la metaevaluación una vez finalizado el proceso de evaluación. Puede ser paralelo a la misma. Existe una función de retroalimentación de la evaluación que es frecuentemente excluida por una serie de razones. Cuando se evalúa mucho y se mejora poco, algo está fallando en el proceso. La evaluación y la metaevaluación comparten la idea de que no es solo un proceso esencialmente técnico y curricular, mecánico y rigurosamente metodológico sino que también refiere a cuestiones teleológicas esenciales.

Aun cuando el término *metaevaluación* proviene de los años 60, en que fue acuñado por Michael Scriven, y hace referencia a la incorporación en la práctica evaluativa de la reflexión respecto a la calidad de la propia evaluación efectuada en cuanto a los criterios básicos definidos claramente por el Joint Committee on Standards for Educational en 1988:

- *la utilidad*: informativa, oportuna y necesaria.
- *la factibilidad*, en cuanto que ha de realizarse en un contexto real en el que tiene lugar, razonable en función de los propósitos.
- *la legitimidad*, en cuanto a que la evaluación educativa implica el conocimiento y afecta a las personas de distintas maneras, por lo que exigen respeto y ética, en cuanto al tipo de juicio evaluativo (estimativos o predictivos; iniciales, procesuales y finales) y al modo de tratar los resultados (outputs) como así los medios aplicados, la valoración de la enseñanza y del aprendizaje para conseguirlos (inputs)
- *la precisión*: en cuanto a determinar la información técnica y lógicamente, adecuada y confiable.

Una revisión crítica

Así, por analogía con el término *evaluación*, la *metaevaluación* ha sido y es comúnmente considerada como aquella investigación sistemática cuyo objetivo es emitir un juicio acerca de la calidad o los méritos de una evaluación. La evaluación se convierte, de esta forma, en el objeto de estudio del metaevaluador (Stufflebeam, 1981, 1987; Scriven, 1967, 1991). No obstante, el propio concepto de *evaluación* en

nuestro idioma plantea considerables dificultades al analista. Y ello no sólo porque sea posible distinguir entre una acepción amplia -en la que evaluar es sinónimo de valorar- y una más precisa o científica -para la que la evaluación es aquel análisis sistemático que persigue la valoración de un determinado fenómeno- sino porque, con esta última, podríamos significar tantos tipos de evaluación como realidades u objetos evaluables.

La propia naturaleza de la evaluación condiciona, obviamente, su análisis. En la medida en que la evaluación es, ante todo, investigación, algo obvio pero que con frecuencia parece olvidarse en ciertas propuestas, la tarea que habrá de centrar la atención del metaevaluador y que éste habrá de valorar será la *capacidad explicativa* de la investigación evaluativa que pretenda analizar. La determinación de los criterios que sirvan de referencia para la metaevaluación se realizará en función de los objetivos de la investigación y de la perspectiva de la que parta el analista. Como sugieren Schwandt y Halpern (1988), no resulta posible establecer unos estándares universalmente válidos para la realización de metaevaluaciones: dichos estándares dependerán de lo que el investigador estime que es la calidad en evaluación.

La metaevaluación, al igual que la evaluación es, en esencia, una actividad pluridisciplinar (Alvira, 1991). Ello quiere decir que ninguna disciplina científica puede arrogarse la pretensión de convertirse en la "ciencia evaluadora" por excelencia. Sin embargo, la primacía de materias como la Pedagogía -cuya orientación hacia los problemas de orden moral es clara- o la Psicología en el análisis y la evaluación de políticas educativas, uno de los ámbitos en los que el desarrollo de la evaluación es más notorio, ha determinado las perspectivas y los criterios dominantes tanto en las propuestas teóricas sobre evaluación como en la metaevaluación misma. La evaluación de políticas educativas desde el enfoque de políticas públicas sigue siendo aún una excepción.

Como hemos visto, algunas reflexiones acerca de los criterios que han de emplearse en la metaevaluación han girado en torno a cuestiones de carácter metodológico -una evaluación será tanto más válida cuanto mayor sea la utilización de técnicas cuantitativas-; otras, en cambio, se han ocupado principalmente de la ética de la evaluación -ésta ha de ser justa, ha de promover la participación de todos los sectores afectados por la política pública-; otras, por último, se han centrado en las normas que deben regir la práctica profesional -la metaevaluación constituye así

la garantía de calidad de la actividad evaluadora- o, han tratado diversos aspectos en unas propuestas que cabría calificar de eclécticas -como es el caso de Patton o, más singularmente, de Scriven.

En Ciencias Sociales, tan simplista sería decir que sólo es científica, sistemática y válida aquella evaluación que se realice según un diseño experimental o cuasi-experimental y que emplee métodos cuantitativos para la recogida y el tratamiento de los datos como afirmar que el hecho de que se obstaculice la participación de ciertos sectores en la misma plantea, ante todo y principalmente, un problema de carácter ético cuando, en realidad, tiene más que ver con los aspectos metodológicos de la investigación o, si cabe, con la regulación de la práctica profesional del evaluador.

Desde las últimas tres décadas, las sociedades democráticas han venido asistiendo al paulatino desarrollo de la evaluación, motivado por la creciente necesidad sentida en el Estado capitalista avanzado de valorar los efectos de las políticas públicas. Efectivamente, la evaluación ha pasado de ser una actividad periférica a convertirse en un tipo de investigación que despierta cada día un mayor interés entre especialistas de muy distintas disciplinas, que es respaldada e impulsada por los gobiernos y, de esta forma, va alcanzando progresivamente mayores cotas de profesionalización e institucionalización. El primero de estos aspectos se ha concretado en la existencia de una comunidad de expertos en la materia que posee sus propios foros de debate y discusión, sus propios estándares de crítica y revisión del conocimiento. La institucionalización se ha manifestado en el surgimiento de un gran número de organizaciones públicas o privadas cuyo principal cometido es, precisamente, la evaluación (House, 1993).

La importancia que la evaluación ha ido adquiriendo tanto en medios académicos como institucionales no reside sólo en su carácter de investigación científica -como en principio cabría pensar- sino muy especialmente, en sus notables implicaciones políticas. De hecho, buena parte de las más recientes elaboraciones teóricas en el campo de la evaluación giran entorno a esta circunstancia: a la dimensión política de la evaluación. Su reconocimiento es, sin duda, una de las más singulares aportaciones de las corrientes naturalistas.

Creemos que las características reseñadas por Ester Sánchez García (2009) hacen de la evaluación un objeto de estudio sumamente interesante para el científico social. En virtud de anteriores consideraciones, parece lógico que la

metaevaluación no pueda quedar reducida a un mero examen de la calidad técnica de la evaluación. La influencia de lo político ha de ser considerada en cualquier análisis metaevaluativo que pretenda comprender la evaluación en toda su complejidad. La relevancia de la perspectiva politológica en cualquier análisis metaevaluativo se hace incuestionable. La metaevaluación no sólo permite aprehender las claves de la política evaluativa gubernamental, sino que nos remite a una cuestión trascendental: el control que puedan ejercer los poderes públicos sobre los resultados de estas investigaciones.

El estudio de la metaevaluación

Entre las obras llamadas clásicas, escritas por los autores considerados como principales exponentes de las teorías de la evaluación son excepcionales los casos en que se incluyen capítulos o algún tratamiento orgánico del tema de la metaevaluación. Por eso, una tarea importante que acomete Luis Fernando Díaz (2001) en su investigación, es primer lugar, tratar de esclarecer el contenido y la definición de ese concepto, con la intención de verificar su aporte a la ciencia, así como su significado y su contribución social y en segundo lugar, la identificación de un método (hermeneúutico) y de instrumentos que provean aplicabilidad y pertinencia para la explicación de la evaluación, ya como disciplina, ya como práctica, al mismo tiempo que muestran independencia de ella. Nos ocuparemos de la primera parte.

Observa Luis Fernando Díaz, que existen claras excepciones, sin embargo, a Michael Scriven se le atribuye la paternidad del nombre, así como de muchos otros términos del lenguaje de la disciplina. Al respecto Reineke y Welch (1986) citan el artículo de 1975, difundido en Western Michigan University bajo el título "Evaluation bias and its control"; a éste, Jiménez (1999) le atribuye el año 1976 como fecha de su publicación en el *Evaluation Studies Review Annual*, Vol.1, preparada bajo cuidado de Glass. Sin embargo, Patricia Rogers (1997), que también lo incluye en su lista, cita otro artículo previo de Scriven, "An Introduction to meta-evaluation", publicado en *Educational Product Report* en 1969.

A continuación, explica y compara los distintos conceptos y definiciones de metaevaluación. Esta clarificación es conveniente porque las diversas acepciones del concepto podrían conducir a aplicaciones y a resultados divergentes. Es necesario distinguir primero entre evaluación y metaevaluación. Una diferencia importante reside en la complejidad, determinada por el número y la naturaleza de las variables a estudiar, y la profundidad, definida fundamentalmente por los

objetivos y consecuentemente por la focalización del objeto. La evaluación se ocupa de los resultados del proyecto. En cambio, a la metaevaluación le interesan los resultados solo en cuanto síntoma de la evaluación. Por ejemplo, la evaluación se nutre de información y criterios referentes a diversas actividades humanas. Su rol, aparte la construcción-selección de modelos, se inicia con la recolección de la información, constituida por datos y registros de hechos concretos. Esta función de investigación básica no se encuentra, sin embargo, dentro de las tareas propias de la metaevaluación. Bajo esta perspectiva la metaevaluación es una fase o etapa, usualmente final, del trabajo o proyecto de evaluación conocida como la *evaluación de la evaluación*. Ésta se define como la actividad o conjunto de actividades que consisten en la elaboración de listas de comprobación y en la aplicación directa de estas listas a un caso específico para, con base en ellas, construir un juicio sobre la evaluación como resultado. Estas listas incluyen, a veces, criterios y escalas de valores para medir variables cuya inclusión responde a esos criterios.

La segunda acepción es más comprensiva y general. En este caso, por metaevaluar se entiende el dar sentido y explicar el significado del conjunto de actividades humanas que se reconocen como evaluación. Más allá de una clarificación terminológica, el propósito de la metaevaluación es la explicación de la evaluación como un proceso social complejo. Se refiere al abordaje del objeto –la evaluación– lidiando directamente con la complejidad no solo en cuanto red de acciones sociales sino también en sus referentes y explicaciones de carácter axiológico, ideológico y epistemológico, fundamentalmente.

Ambas acepciones son útiles y posiblemente necesarias. Formalmente la segunda es inclusiva y contiene, como una alternativa temporal y de grado o alcance a la primera. En su acepción más general, metaevaluar es identificar la naturaleza de la evaluación misma, de manera que pueda hacerse accesible al entendimiento, tanto especializado como a la práctica cotidiana. Consecuentemente, para comprender mejor el contenido de la metaevaluación se requiere un conocimiento previo de la teoría y la práctica de la evaluación. Una posición similar a ésta se encuentra en Nilsson y Hogben, 1983 (Worthen et al, 1997, p.440)

La metaevaluación no es, sin embargo, una teoría alternativa de la evaluación. La metaevaluación no solo transcurre por los hechos y datos “evaluados”, sino que trasciende la evaluación las diferencias principales entre evaluación y

metaevaluación se encuentran en los objetivos y su focalización y en el número y la naturaleza de las variables a estudiar; es decir, en la racionalidad y la complejidad. Frente al interés de la evaluación por los resultados, la metaevaluación, una vez percibidos como síntoma, los deja de lado y va más allá. Mientras que la finalidad de la evaluación no es un análisis introspectivo o autorreflexivo, la “meta” de la metaevaluación es precisamente la evaluación. La metaevaluación trasciende las tareas de modelización y recolección de información, que son propias de las fases primeras de la evaluación, para analizar relaciones en el proceso que revelan que esos datos y hechos son, en sí mismos, construcciones humanas y sociales, objetos de explicación.

Lo que debe tenerse presente es que, al adoptar este enfoque, la metaevaluación involucra el análisis de la totalidad de los objetos que se identifican como determinantes. Esto incluye los aspectos formales de la presentación, el estilo, el uso del lenguaje y los lenguajes especializados y la codificación; las actitudes y la conducta del evaluador, de sus clientes y de los evaluandos; los determinantes de la conducta; la metodología, los métodos, las técnicas y los instrumentos; los valores en juego, los valores en juicio, la conducta profesional y, en general, la ética.

Metaevaluación y la función pedagógica de la evaluación

Según observa Mirta Aruani (2006, p. 158), nadie podría ejercer con idoneidad su profesión sin enfocar su atención también hacia su propio desempeño, mirando críticamente cómo es la evaluación del proceso mismo de la evaluación de los aprendizajes que estamos aplicando a través de los siguientes interrogantes:

- *¿Cómo hemos diseñado ese proceso?*
- *¿Qué técnicas e instrumentos hemos elegido? ¿Responden a los criterios de selección y elaboración señalados?*
- *¿Cuáles han sido los resultados de la aplicación de esos instrumentos?*
- *¿Qué incidencias han tenido sobre el aprendizaje de los alumnos?*
- *¿Qué juicios hemos formulado y qué decisiones hemos tomado a partir de esos resultados?*
- *¿En qué medida nos han servido para mejorar nuestro proceso de enseñanza presente, y qué posibilidades de transferencia a otras situaciones de enseñanza hemos logrado?*

En este proceso deberíamos abordar las siguientes fases:

1º. *En cuanto a lo planificado.* Será el momento de revisar la selección de instrumentos, el cronograma seguido y también ir completando o reajustando el contrato pedagógico.

2º. *Respecto del proceso de recoger información.* Consiste en registrar el grado de eficiencia que tuvo la aplicación de las técnicas e instrumentos, para lo que podamos considerar los sucesivos momentos de esta fase:

a) *Elaboración.*

- Sin han respondido realmente a los criterios vistos y muy especialmente a los requisitos de representatividad, significatividad y diferenciación cognitiva.
- Si el texto estuvo al alcance de la comprensión de los alumnos o presentó problemas para la decodificación.
- Si los instrumentos plantearon problemas de diagramación o impresión que dificultaron la comprensión del texto.

b) *Aplicación*

- Si se ajustó al tiempo real requerido para su resolución.
- Si hubo alteraciones provocadas por factores extraños que debieron ser previstos.

c) *Corrección*

- Si la previsión de asignación de puntajes en las pruebas fue correcta o hubo que hacer reajustes después de resuelta.
- Si el lenguaje que hemos acordado con los alumnos para la corrección es suficiente y acertado, lo que nos evita ocupar mucho tiempo en escribir "cartelitos" en los trabajos escritos y nos facilita el proceso de devolución.

d) *Devolución*

- Si resultó eficiente en función de la autorregulación de los aprendizajes de los alumnos y de nuestra estrategia de enseñanza.
- Si los alumnos la van incorporando como un *hábito*.

3º. *Respecto de los juicios formulados, las decisiones tomadas.* Comprobar la coherencia entre los dos tipos de juicios y las decisiones, la eficiencia de las decisiones, etc.

4º. *Respecto de las calificaciones asignadas.* Revisar si han sido suficientes, adecuadas, aceptadas o no, etc.

Un proceso de metaevaluación nos servirá tanto para ir mejorando el sistema de evaluación de un ciclo lectivo como para perfeccionar el próximo al momento de su planificación. Como dice Santos Guerra (1993), “la evaluación de los alumnos es un sistema de metaevaluación de la actividad del profesor”. En cuanto a las sugerencias metodológicas de Scriven para la realización de metaevaluaciones incluyen la utilización de su lista de control de indicadores de la evaluación, para valorar una evaluación como producto, de otras listas de control o de otras normas evaluativas profesionales. (Díaz Alcaraz, Francisco, 2002, p. 302).

El protagonismo del alumno

La clase es el escenario natural donde se despliegan las relaciones que dan sentido a una parte de la vida escolar. Allí, sujetos concretos en permanente interacción producen intercambio de significados en torno a saberes que connotan la relación entre el docente, el alumno y el conocimiento. En este marco, implica la reflexión respecto de las acciones que orientan la tarea, es decir, detenerse a pensar qué se hace, cómo se hace, para qué se hace. (Litwin y otros, 1999)

La evaluación es una parte sustantiva del proceso de enseñanza-aprendizaje y posibilita obtener información sobre las prácticas pedagógicas para mejorarlas. (Stuffelbeam, 1971) define a la evaluación como “el proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil para juzgar alternativas de decisión“. Al considerar la relación entre las tareas y decisiones no sólo estamos en condiciones de valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje globalmente, sino que además podemos identificar logros y detectar posibles causas de desvíos con el propósito de diseñar estrategias para superar los problemas y afianzar los logros.

Ello está en relación a “pensar bien” que no solo depende de capacidades y destrezas. Obviamente, *pensar bien* supone tener las destrezas necesarias, pero también deseo de utilizarlas y sensibilidad para detectar cuándo es necesario emplearlas. La investigación del programa *Pensamiento visible* del Proyecto Zero de Harvard, parece apuntar a que el enfoque más efectivo es la creación en las aulas y colegios de una cultura del pensamiento, en la que:

- *el pensamiento sea valorado*
- *haya tiempo para pensar*
- *abunden oportunidades significativas para pensar*

- *se modele el buen pensamiento*
- *el proceso y los productos de pensamiento estén presentes en el entorno (sean visibles)*

La propuesta que aquí presentamos se inspira en gran parte en los aportes de uno de los grupos de investigación más importantes en aprendizaje, creatividad e inteligencia que existen en la actualidad: el Proyecto Zero de la Escuela de Educación de Harvard.

Uno de los estudios para la comprensión desarrollados fue el Proyecto Zero de Harvard, formado por un grupo de investigadores de la Escuela de Postgrados de la Universidad de Harvard, que estuvo investigando acerca del desarrollo del progreso de aprendizaje en niños y adultos durante treinta años. Actualmente, el Proyecto Zero está edificado sobre estas investigaciones para ayudar a crear comunidades de estudiantes reflexivos e independientes; para promover comprensión profunda dentro de las disciplinas; y para fomentar el pensamiento crítico y creativo. La misión del Proyecto Zero es comprender y promover el aprendizaje, el pensamiento, y la creatividad en las artes y en otras disciplinas en individuos e instituciones.

El grupo Zero de Harvard (Gardner, Perkins y colaboradores) parten de un *modelo* sobre cómo se produce el aprendizaje y se proponen modos de favorecerlo y desarrollarlo. A tal fin, estos investigadores han diseñado diversos programas de enseñanza para la comprensión, entre ellos la Teoría Uno (Perkins, “La escuela inteligente”, 2000) y “Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento” (Tishman, Perkins y Jay, 2006). El propósito de este modelo es desarrollar las habilidades, actitudes, hábitos intelectuales, motivación y valores de un pensamiento crítico y creativo.

En la tarea educativa, se realizan habitualmente tareas que precisan del pensamiento. Cuando específicamente nos proponemos como objetivo que se incrementen y que se tome conciencia de ellas, estamos frente a la cultura del pensamiento. (Zona Educativa 39, 1997) Si bien no es la intención desarrollar todos los aspectos que conforman a una cultura de pensamiento, estimamos necesario explicitar algunas conceptualizaciones subyacentes a la problemática de la evaluación y postevaluación.

Las habilidades y el talento natural no alcanzan por sí mismos para satisfacer el desempeño humano, sino que ambos pueden mejorarse y recibir los estímulos necesarios para un uso progresivo con mayor efectividad. Tishman, Perkins y Jay

(2006) consideran que el pensamiento es un esfuerzo humano que involucra a las habilidades cognitivas y a las predisposiciones como las tendencias duraderas hacia patrones de conducta de pensamiento distintivos. Los *buenos pensadores* tienen predisposiciones a explorar, cuestionar, investigar nuevos territorios, buscar la claridad, pensar crítica y cuidadosamente, considerar diferentes perspectivas, organizar su pensamiento. Tener predisposición a algo significa tener la tendencia a exhibir esa conducta con el tiempo, son patrones duraderos y progresivos en el pensamiento de una persona.

Al intentar fomentar las predisposiciones al pensamiento en los alumnos en el aula, es importante reconocer que toma tiempo desarrollar estas predisposiciones, y que sólo se manifiestan con el tiempo. Las predisposiciones no pueden transmitirse como una lección sobre un tema determinado. Deben cultivarse como una planta, y se las debe nutrir continuamente para que puedan desarrollarse plenamente y crecer con fuerza. Si uno decide cultivar las predisposiciones al pensamiento, debe dedicarles atención reiterada durante todo el programa, planificadamente. Debe ser un tema recurrente y continuo y no un conjunto de lecciones aisladas. Uno puede descubrir que los alumnos muestran mejorías en sus patrones de pensamiento mientras incorporan gradualmente buenas predisposiciones al buen pensamiento. Además, uno tendrá la satisfacción de estar ayudándolos a cultivar hábitos mentales duraderos y firmes.

Los orígenes y los cimientos de las predisposiciones al pensamiento son muy diversos, se pueden basar en hábitos, motivaciones, deseos, sentimientos, actitudes, convicciones, comprensiones, valores o en otros factores. Para esto hay que trabajar en el aula para cultivar estos frentes. Entonces, en el aula, la finalidad no es enseñar las predisposiciones al pensamiento sino promoverlas en el contexto de una cultura a través de la interacción social.

Existen muchísimas predisposiciones que se podría decir que contribuyen al buen pensamiento de manera positiva, no obstante ello, estos tres autores proponen para fomentar el *buen pensamiento* cinco predisposiciones generales no exhaustivas, que ayudan a este propósito:

- *Predisposición a ser curioso y cuestionador: implica la necesidad de preguntar, cuestionar, preguntarse, plantear problemas, investigar más, buscar más allá de lo dado.*

- *Predisposición a pensar amplia y arriesgadamente: implica explorar puntos de vistas alternativos, ser amplio de criterios, flexible, probar nuevas cosas e ideas.*
- *Predisposición a razonar clara y cuidadosamente: incluye el deseo de buscar la claridad, ganar comprensión, ser preciso, minucioso, estar alerta al posible error.*
- *Predisposición a organizar el propio pensamiento: incluye la necesidad de ser ordenado, lógico y planificador, de pensar por adelantado, de encarar las cosas de una manera metódica y calculada.*
- *Predisposición a darle tiempo al pensamiento: incluye la tendencia a destinar tiempo y esfuerzo para pensar.*

Para Tishman, Perkins y Jay (2006, p.95) consideran que la importancia de estas predisposiciones radica en que:

- Son esenciales para poner en práctica el buen pensamiento (tener la sensibilidad para reconocer cuando poner en práctica la habilidad, predisposición a otros puntos de vista).
- Hacen que los alumnos sean más conscientes de sus propios patrones de pensamiento (se cultiva estar atentos de manera consciente a las oportunidades para un mejor pensamiento).
- Dan a los alumnos una mayor comprensión de lo que significa el buen pensamiento (buen pensador es la persona que despliega tendencias a actuar de manera reflexiva).
- Cultivan hábitos duraderos de buen pensamiento a largo plazo en los alumnos así, los hábitos constantes de buen pensamiento se convierten en tendencias internalizadas que en el futuro los alumnos llevarán consigo a otras situaciones en las que tengan que pensar.

Ante un desempeño y/o desafío intelectual, *un buen pensador posee habilidades cognitivas además del dominio de estrategias de pensamiento; la investigación ha detectado que un buen pensador además posee la tendencia o predisposición a explorar nuevos caminos para resolver una situación, le interesa ir más allá, inquirir, indagar, buscar mayor claridad en las respuestas a sus preguntas, tomar riesgos intelectuales, criticar, imaginar. Estas tendencias han sido denominadas “disposiciones de pensamiento”.* (Tishman, Jay & Perkins, 1992). Si queremos promover el aprender a pensar es necesario mostrar, modelar buenas prácticas de

pensamiento; además explicar verbalmente estrategias útiles para buen pensar, o explicar conceptos útiles para entender qué significa pensar; la interacción incluye pensar con otros, intercambiar modos de abordar las tareas de pensamiento, resolver problemas en forma cooperativa: por último la retroalimentación la proporciona la crítica positiva o negativa respecto al proceso de pensamiento desarrollado: el docente valora los puntos fuertes o débiles de la argumentación de un alumno, o los compañeros juzgan sus trabajos entre sí las evaluaciones tradicionales también proporcionan realimentación la que significa juntos sobre los desempeños intelectuales de los alumnos (Flore, E. y Leymonié, J. 2007).

No existe el pensador perfecto, que jamás encuentre obstáculo para pensar bien. Sin embargo, esta valoración del pensamiento a través de reflexionar sobre el propio pensamiento, es decir de realizar lo que algunos psicólogos sostienen como metacognición es un sello característico de la conciencia humana. No es sorprendente que la mayoría de las teorías sobre la inteligencia identifiquen a la metacognición como algo clave. Lo que muestran las investigaciones (Robert Sternberg y David Perkins, 1985) es que el nivel de inteligencia con el que uno pueda pensar y actuar tiene mucho que ver con la capacidad de reflexión y de monitoreo sobre el propio pensamiento. La habilidad metacognitiva puede mejorarse pudiendo aprender a ser más conscientes de nuestros propios procesos de pensamiento y a evaluarlos y guiarlos más productivamente. La práctica reflexiva del monitoreo mental, incluso desde los primeros años de escolaridad, da a los alumnos las herramientas que necesitan para buscar soluciones y enfoques alternativos, organizarse ingeniosamente por sí mismos durante tareas, cada vez más complejas o encarar los desafíos de pensamiento de modo independiente y creativo, en vez de esperar pasivamente que se les diga qué pensar, qué deben hacer y cómo hacerlo o cómo seguir adelante. (Tishman, Perkins y Jay, 2006, p.96). Para llegar ser un adulto reflexivo es importante tener la capacidad de establecer los propios objetivos en vez de seguir irreflexivamente los pasos de otros. Si bien hace falta tener fuerza de voluntad para establecer y alcanzar los propios objetivos, también hace falta práctica de reflexión para desarrollar la habilidad de establecer objetivos razonables junto a las propias aptitudes y tendencias. Los educadores saben bien que los alumnos no son automáticamente planificadores y estratégicos. Hace falta sostener, con formas de ayuda cognitiva sobre cómo organizar mejor su pensamiento, el

esfuerzo para que los alumnos piensen anticipadamente y planifiquen cómo encarar una tarea intelectual.

La Autoevaluación como estrategia para la metaevaluación

En las últimas décadas se ha ido incrementándose, paulatinamente, la preocupación del profesorado por conocer y desarrollar modelos y sistemas de evaluación más formativos y pedagógicos, que superaran los modelos más tradicionales de evaluación-calificación, basados, fundamentalmente, en la realización de pruebas, test, controles y exámenes, habitualmente con una finalidad principalmente sumativa, cuando no únicamente calificativa. En este sentido, una de las posibilidades de actuación que más se ha desarrollado en los últimos veinte años ha sido la de favorecer la participación del alumnado en los procesos evaluativos. En muchos casos, esta vía de actuación suele estar asociada a la utilización de nuevas estrategias didácticas en el trabajo cotidiano en el aula, claramente dirigidas a favorecer un mayor aprendizaje entre el alumnado.

Precisemos que entendemos por autoevaluación, la evaluación que una persona realiza sobre sí misma o sobre un proceso y/o resultado personal. En educación, la mayoría de las veces que se utiliza este término es para referirse a la autoevaluación del alumnado igualmente puede y debe referirse al profesorado.

La posibilidad de la autoevaluación desancla un poco esa postura sojuzgadora para teñirla de expectativas positivas y, sobre todo, de interés y de comprensión. Santos Guerra dice que “la autoevaluación es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad” es decir, es un proceso de problematización sobre la propia práctica profesional. Este proceso genera en el docente una inevitable ansiedad puesto que están en juego su autoestima y todas sus estrategias de enseñanza (Alicia Camilloni, 1998).

La autoevaluación es un proceso reflexivo en el que cada sujeto es a la vez, observador y objeto de análisis. Así, el quién evalúa corresponde al propio docente; el qué, es el punto más problemático porque exige una mirada retrospectiva del propio ejercicio profesional, de las acciones, marcos conceptuales, metodologías, interacciones, etc. El cómo, refiere a numerosos instrumentos y procedimientos de investigación que pueden ponerse en juego al momento de evaluar. La autoevaluación demanda el compromiso de los docentes, el equipo de conducción y de la institución en general y tal compromiso deberá promover que toda práctica

acrecente los pilares fuertes de cada uno y ajuste aquellos puntos que se hallan debilitados o deficitarios.

Con mucha frecuencia seguimos rutinas sin reflexionar en la efectividad de nuestro pensamiento. Si bien nadie quiere ser intensamente autocrítico en todo momento, la capacidad de observar y criticar el propio pensamiento es un aspecto clave de la inteligencia humana.

Un buen pensador es una persona cuya mente se observa a sí misma. Es aquel que se observa, guía y evalúa a sí mismo intelectualmente, esto es una habilidad aprendida (Tishman, Perkins y Jay, 2006, p 91). Estas aptitudes están presentes en quienes saben hacer un buen monitoreo de su propia mente. Son personas que pueden organizar sus propios procesos de pensamiento con eficacia, que pueden dar un paso atrás mentalmente y detenerse a observar su pensamiento mientras se desarrolla, diagnosticar sus debilidades y ver sus puntos fuertes. La escuela tradicional tiende a enfocar la atención de los niños exclusivamente en productos de pensamiento ajenos al yo (textos, hechos y “respuestas correctas”), y rara vez ofrece a los alumnos oportunidades para reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento. Esto es negativo: las investigaciones demuestran que los alumnos que tienen oportunidades para desarrollar sus habilidades metacognitivas tienden a desempeñarse mejor en muchas situaciones de aprendizaje. (Tishman, Perkins y Jay, 2006, p. 92)

Una de las seis dimensiones del pensamiento propuestas por el grupo de Tishman, Perkins y Jay es el monitoreo mental o metacognición definida como la actividad de reflexionar sobre los propios procesos de pensamiento y evaluarlos. Es un componente esencial del buen pensamiento, y un fenómeno que ha recibido mucha atención en la psicología cognitiva contemporánea. Implica que podemos pensar sobre nuestro propio pensamiento. No sólo podemos involucrarnos en actividades cognitivas de orden superior (como tomar decisiones, resolver problemas y hacer planes), sino que también podemos detenernos a supervisar nuestro propio pensamiento mientras hacemos estas cosas. Podemos observar nuestro propio pensamiento mientras ocurre, y decidir cómo dirigirlo. (pág. 94)

Para estos investigadores, el monitoreo mental o metacognición tiene su importancia en cuanto:

- Cultiva el ingenio cognitivo. El buen monitor mental se detiene y se pregunta “¿Qué puedo pensar en hacer aquí?”. Existen actividades (p. 106) que ayuda a

los alumnos a organizar ingeniosamente su pensamiento durante las tareas complejas, los ayuda a buscar soluciones y enfoques alternativos por sí mismos.

- Fomenta el pensamiento responsable e independiente. La práctica reflexiva da a los alumnos las herramientas que necesitan para convertirse en adultos responsables y capaces de pensar independientemente.
- Fomenta el pensamiento estratégico y la actitud planificadora. Los educadores saben que los alumnos no son automáticamente planificadores y estratégicos. Hace falta un esfuerzo psíquico para que los alumnos piensen por adelantado y planifiquen estratégicamente como encarar un desafío de pensamiento. La práctica del monitoreo mental les enseña cómo y cuándo hacerlo.
- Es un aspecto de la inteligencia que se puede aprender. La autocrítica es uno de los componentes de la inteligencia humana (p. 97).

Por su parte, los alumnos suelen considerar las evaluaciones como juicios y las experimentan como retroalimentación de lo aprendido. Cuando un docente incluye un momento para detenerse y revisar el pensamiento, a través del monitoreo mental o metacognición en las evaluaciones habituales, significa que no sólo pueden realizarse actividades cognitivas de orden superior (como tomar decisiones, resolver problemas y hacer planes), sino que mientras se hacen pueden ser reencauzadas de ser necesarios, supervisando el propio trabajo, ajustándolo, redirigiéndolo hacia la meta. De esta manera, brindará tareas de metacognición a través de guías, por ejemplo, de cuestionarios informativos elaborados a tal efecto (¿Qué parte de tu pensamiento anduvo bien durante esta prueba o examen?, ¿Qué parte te resultó más difícil? ¿En qué momento vacilaste? ¿Cuál te resultó sencilla?, etc.) o bien, pidiéndoles que escriban oraciones que describan su pensamiento durante la resolución de la prueba o examen, dándoles luego la devolución respecto de sus respuestas, elogiando las buenas prácticas de monitoreo mental y destacando las áreas logradas o aquellas en las que se puede/debe mejorar, ofreciendo así un mensaje positivo a los alumnos acerca de la importancia de esta dimensión del pensamiento en un ámbito de aprendizaje adecuado, amplio y abierto. Esto significa muchísimo en términos de enseñanza y de aprendizaje, para la interacción entre docente y alumnos, especialmente entre los estudiantes (*el plantear tanto como aceptar diferentes puntos de vista, el razonamiento riguroso, la planificación del propio tiempo y las acciones, la tendencia a destinar tiempo y esfuerzo a pensar*), y entre estos y otros miembros de la comunidad más allá de los fines de acreditación.

Primordialmente, afianza la autoconfianza y los valores personales como así en el grupo-clase en cuanto a comunidad.

Existen bastantes razones pedagógicas que justifican la necesidad de potenciar la participación del alumnado en los procesos evaluativos, bien bajo formas de autoevaluación, de coevaluación y/o evaluación compartida. Las hemos organizado en torno a las siguientes cuestiones:

a) La mejora del aprendizaje y de los procesos educativos generados

La implicación y participación del alumnado en los procesos de aprendizaje suele ayudar a que se produzcan mejores aprendizajes. En muchos casos porque la utilización cotidiana, continua y formativa de los propios instrumentos de evaluación facilita el que el alumnado tome conciencia y asuma los aspectos fundamentales de los contenidos de aprendizaje propuestos. Por otra parte, la participación del alumnado en el proceso de evaluación suele estar muy relacionada con procesos de evaluación claramente formativos, cuya finalidad principal es buscar la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar. En este sentido, la puesta en práctica de instrumentos y momentos de coevaluación, autoevaluación y/o evaluación compartida, permite disponer de una información más clara y continua de los procesos de aprendizaje que están teniendo lugar, así como de las decisiones que hay que tomar para que mejoren.

b) El análisis reflexivo

Bajo nuestro punto de vista, una de las cuestiones básicas de una evaluación formativa es entender la evaluación como actividad crítica de aprendizaje. Esto es, la evaluación debe ayudar a que tanto el alumnado como el profesorado tomen conciencia de los puntos fuertes y débiles de un trabajo, de una propuesta, de una práctica educativa;... pero sobre todo debe informar de cómo mejorarla (o, al menos, ayudar a tomar decisiones para intentar mejorarla). En este sentido, los procesos de autoevaluación y evaluación compartida pueden ayudar a centrar la atención en aprender a valorar la calidad de un trabajo y su posible mejora (y superar la obsesión tan habitual de limitarse a calificar todo trabajo o actividad).

Avanzar hacia la formación de personas responsables y el desarrollo de una educación democrática requiere dar responsabilidad y favorecer la implicación del alumnado. Y dársela en todos los ámbitos y puntos del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluida la evaluación y/o la calificación. Esto nos lleva a una concepción del aprendizaje como voluntad y responsabilidad compartida.

Entendemos que el hecho de fomentar la participación del alumnado en los procesos de evaluación es, sobre todo, una cuestión de coherencia con las convicciones educativas que se posean, los proyectos educativos que se desarrollan y los modelos y diseños curriculares que se pongan en práctica. No se trata tanto de una cuestión de moda, de cambio superficial o de una práctica desconectada del resto de proceso. En buena lógica estas formas de evaluación están fuertemente relacionadas con planteamientos de educación democrática, participativa, crítica, dialógica...; y/o a modelos de currículum entendidos como proyecto y proceso. No significa que sea la única posibilidad, pero sí indica que son nuestras finalidades educativas las que deben llevarnos a un tipo de evaluación u otro.

c) Sobre la metodología empleada y el proceso seguido

Lógicamente los instrumentos concretos, los aspectos a evaluar y los procesos que se generan varían en función de la edad, el contexto y la capacidad verbal de nuestro alumnado. De forma genérica los instrumentos y técnicas son los siguientes:

- a. un proceso continuo de información al alumnado, durante las clases y a través de la corrección de los diferentes documentos que elabora (el cuaderno del alumno, fichas, trabajos, recensiones, etc... depende mucho del proceso cotidiano de trabajo que utilice cada uno); así como los procesos de diálogo (individual o grupal) que pueden darse en cualquier momento de las clases o al comienzo o final de las mismas.*
- b. generación de dinámicas de reflexión y autoevaluación individual y grupal (pequeñas fichas de autoevaluación al final de cada ficha de sesión o trabajo; breves asambleas en momentos puntuales de la sesión o como rutina final, etc....).*
- c. La redacción individual de la autoevaluación trimestral (adjuntando al final, de forma optativa, su autocalificación); o bien cuestionarios de autoevaluación al final de una UD y/o de un trimestre.*
- d. La entrevista personal profesor-alumno, en la cual se analiza la evaluación presentada y se aclaran las posibles divergencias valorativas. Suele completarse con un proceso de calificación dialogada.*

d) La autoevaluación para que los alumnos conozcan su grado de aprendizaje

Uno de las claves, que debe convertirse en un principio de nuestro trabajo educativo, sostiene que un enfoque metacognitivo en la instrucción puede ayudar a los estudiantes a tomar el control de su propio aprendizaje definiendo los objetivos de éste y haciendo seguimiento a su progreso en la búsqueda de su logro". Lo metacognitivo se refiere a la habilidad de la gente para predecir su desempeño en diversas tareas y para actuar como monitor de sus niveles de conocimiento y comprensión sobre algún tema.

Involucrar a los estudiantes dentro del proceso de valoración y evaluación es parte fundamental para hacer de éste un proceso balanceado. Cuando los estudiantes se convierten en miembros activos del proceso de aprendizaje adquieren una mejor perspectiva de ellos mismos como lectores, escritores y pensadores. Los estudiantes necesitan examinar su trabajo y pensar sobre lo que hacen bien y cuales son las áreas en las cuáles aún necesitan ayuda. Para poder guiar a los estudiantes en la comprensión del proceso de Auto Evaluación, es conveniente que ellos llenen un formulario de auto reflexión o auto evaluación.

Una vez que los estudiantes hayan reflexionado sobre su aprendizaje estarán preparados conscientemente para fijarse nuevas metas. Mientras trabajan para lograrlas se les debe estimular para que a intervalos regulares, reflexionen sobre la "jornada" de aprendizaje que están llevando a cabo. Durante esos períodos de auto reflexión puede usted solicitarles que pongan por escrito sus observaciones para ayudarlos a reafirmar sus metas y motivarlos a alcanzarlas. Con la practica los estudiantes que se auto evalúan se convierten en aprendices más conscientes, capaces de aplicar el conocimiento de sus necesidades y sus estilos de aprendizaje, a nuevas áreas de estudio.

La autoevaluación puede tomar diversas formas, que incluyen:

- *Discusiones con la participación de toda la clase o de grupos pequeños.*
- *Cuadernos o diarios de reflexión.*
- *Auto evaluaciones semanales.*
- *Listas de chequeo e inventarios de auto evaluación.*
- *Entrevistas maestro - estudiante.*

Estos tipos de autoevaluación comparten un tema común: solicitar a los estudiantes que revisen su trabajo para que se den cuenta de lo que han aprendido y cuales son las áreas en las que aún les falta claridad. Aunque cada método difiere

un poco, todos deben incluir el tiempo suficiente para hacer una consideración a profundidad y evaluar el progreso.

Las observaciones y reflexiones de los estudiantes pueden suministrar también retroalimentación valiosa para que usted refine o reevalúe su plan de enseñanza. A medida que los estudiantes contesten preguntas sobre su aprendizaje y las estrategias que están utilizando, reflexione sobre sus respuestas para encontrar lo que realmente están aprendiendo y evidencien si están aprendiendo lo que usted pretende enseñarles, entonces usted podrá refinar o reevaluar su plan.

De todos modos, y dado que consideramos que constituye una de las funciones propias de la profesión docente, estimamos que hemos de ir abordándola incluso en colaboración con algunos colegas. Una posibilidad, por ejemplo, es disponer de una carpeta en la que vayamos recopilando en forma ordenada todos los modelos de instrumentos de evaluación que vayamos aplicando, sus grillas y las planillas de análisis de ítems. En ellos podremos ir anotando las observaciones y las correcciones que surjan en el proceso de aplicación, corrección y devolución. También es importante recopilar registro del juicio escrito de los alumnos. Todo ello nos irá dando elementos y aspectos para el análisis y la reflexión para ir perfeccionando este componente curricular. De igual manera, podemos ir implementando otras estrategias equivalentes para los diferentes aspectos que tenemos que analizar en esta tarea de la Metaevaluación (Aruani, 2006, p 159).

Es honesto señalar que alguna de las dificultades más notables de la autoevaluación es la dinámica de implementación, debido a al menos dos factores preponderantes en la gestión por parte del profesor.

- *La recogida de información* con precisión y fiabilidad y la gestión de las autoevaluaciones, por sí mismas, ya puede representar un tiempo a considerar incluso aumentar si se abordan esquemas que requieren mucha organización, como la evaluación por iguales: anonimato, distribución de ejercicios, alegaciones...
- *La corrección.* Dependiendo del caso, la autoevaluación puede requerir una verificación posterior, puesto que no se puede dar por seguro que el alumno sea capaz de autoevaluarse correctamente. Esto hace que el profesor deba corregir las autoevaluaciones y, en su caso, dar realimentación al alumno, lo que se traduce en mayor dedicación para el docente.

Sin embargo, merece la pena emplear recursos en actividades de autoevaluación en cuanto a los siguientes beneficios genéricos y con efectos significativos en el aprendizaje, por encima de la forma específica de autoevaluación que se utilice: exige precisamente mayor trabajo autónomo y responsabilidad al alumno, proporcionarle realimentación sobre sus puntos fuertes y débiles, motivación... Los resultados de aprendizaje son vitales, pero el alumno puede llegar a esos resultados por un camino más o menos satisfactorio según su propia experiencia. “La autoevaluación así concebida debe tener - como mínimo - dos condiciones básicas: una relacionada con la capacidad de objetivar las acciones realizadas, y la otra ligada a la responsabilidad y al compromiso” (Palou Maté, 1998, p.113). En este sentido, la autoevaluación permite un proceso reflexivo útil para el análisis de las acciones realizadas, de acuerdo con el proyecto en el que se inscriben. No hay que olvidar otro aspecto de la evaluación continua; la realimentación al profesor, que gracias a ella puede detectar de manera temprana dificultades de comprensión en la clase. Otro factor a recordar es que si se recurre a herramientas online de autoevaluación con propósito sumativo es necesario considerar en ellas aspectos de seguridad

Es por ello que el profesor, en el caso que nos ocupa, debe redefinir su propia función y orientar sus acciones a la coparticipación, a la deliberación y a la innovación, para que el alumno evaluado “cuenta con” las correspondientes explicaciones. Ese “contar con” permite una nueva construcción evaluativa que evita las prácticas arbitrarias en las que sólo actúa quien ostenta el poder y tiene la última palabra. La posibilidad de diálogo se constituye en la fuente fundamental para obtener información útil sobre los procesos evaluativos, porque presta atención a la comprensión e interpretación de aspectos puntuales tal como se van desarrollando en un aquí y en un ahora. La autoevaluación es una forma de evaluación compartida entre el profesor y el alumno, donde el esfuerzo concertado entre las partes, se erige como garante de la más clara objetividad. Por su parte, la observación y el contacto directo con el sujeto que se está evaluando contribuyen a que los juicios vertidos posean una base natural de veracidad y de justicia. “En el momento de la evaluación, además del profesor – evaluador, el sujeto –evaluado tiene algo que decir, y lo dice participando directamente en el proceso de evaluar” (Álvarez Méndez, 2000, p.136)

Conclusión

Estimamos haber formalizado algunas aclaraciones conceptuales sobre la metaevaluación e indagando acerca de su función pedagógica como una actividad específica de una cultura de pensamiento reconociendo sus componentes: *quién, cómo y para qué se realiza*.

Ello ha pretendido sustentarse en que una buena parte de los estudios de la ciencia cognitiva actual radica en la denominadas habilidades o destrezas intelectuales: habilidades para pensar críticamente, para crear, para resolver problemas, para planificar estratégicamente, para transferir, etc. Estas habilidades son muy importantes, es posible enseñarlas y desarrollarlas. Existe ya un importante cuerpo de teoría y de empiria al respecto. Se suele afirmar que no es suficiente con poseer la habilidad en cuestión, eso no garantiza su uso. Para que las habilidades se conviertan en parte de la conducta habitual de una persona es necesario cultivarlas en un medio favorable.

En el ámbito educativo, resulta necesario combinar clases específicas para desarrollar competencias de pensamiento crítico con énfasis en habilidades cognitivas en donde también se entrenen las disposiciones, con una enseñanza del pensamiento integrada en algunas asignaturas específicas, aprovechando las oportunidades que se presentan para ello en situaciones reales y pertinentes relacionadas con alguna disciplina. Además de la práctica del pensamiento para el desarrollo de la competencia, es importante que los docentes promuevan la motivación intrínseca de los alumnos hacia la reflexión, para lograr el dominio en tales competencias y la transferencia del aprendizaje.

Adoptar principios constructivistas como concepciones tras nuestras decisiones pedagógicas nos ayuda y también nos obliga a crear ambientes de aprendizaje con características especiales. En ellos, los aprendices deben enfrentarse permanentemente a desempeños complejos que los comprometan con la verdadera comprensión; en ellos, deben trabajar desde el principio como verdaderos científicos, comunicadores, profesionales y ciudadanos constructivos; en ellos, los aprendices deben poder volver a utilizar aprendizajes anteriores en formas cada vez más elaboradas, conectadas y complejas; y en ellos deben expresar permanentemente sus ideas, usarlas para producir acciones y productos y confrontarlas con las de los demás y con las elaboraciones que los demás hagan de ellas.

Metaevaluar es “un proceso social de aprendizaje” quizás no tan complejo ni tan rico como la propia evaluación, pero no menos importante según el recorrido por las conceptualizaciones anteriormente explicitadas. Por ello, “se necesita algo más que un conjunto bien estructurado o una lista de criterios, se necesita que el metaevaluador, al menos, plantee interrogaciones, sugerencias y perspectivas que alimenten la comprensión misma (Angulo, citado por Santos Guerra, 1999). En esto un docente necesita tiempo para avanzar por el proceso de dotar de sentido al cambio y reformular su propuesta de aula en cuanto a la modalidad de evaluar para adecuarse a éste. La paciencia, un oído receptivo y una actitud proclive a resolver problemas han demostrado ser características valiosas tanto de los innovadores y los otros miembros del cuerpo docente. Estamos manifestando una vez más que, “el proceso psicológico de aprender y comprender un nuevo enfoque no se produce instantáneamente” (Fullan, 1982, p. 38). Las preocupaciones y las resistencias son propias del cambio, pero los resultados, en términos de la mejora en la calidad de aprendizaje de nuestros alumnos, de sus habilidades como buen pensador, en sus logros intelectuales, en sus responsabilidades e implicancias personales en estas instancias y, una actualizada gestión profesional docente en este proceso, convierten a esta etapa curricular -desde una cultura de pensamiento- (Gaskins, I., Thorne E., 1999, p 30) en una forma de trabajo con sentido de comunidad en cuanto a: la interacción docente y alumno/s, en sus mutuas expectativas, en el lenguaje que tienen en común, en el hecho de compartir nociones acerca de lo que es razonable, interesante y valioso por lo que merece la pena intentarlo, de una forma organizada y sistemática, contrastando los resultados y los avances integrales que se logren en contraste con los que obtenemos con sistemas más tradicionales.

3. Aspectos metodológicos

Este trabajo de investigación pretende dar una perspectiva actual acerca del tema propuesto abordando los estudios existentes sobre el mismo de modo descriptivo, recolectando datos e información sobre los aspectos, dimensiones o componentes relacionados que tienen un valor explicativo del fenómeno a investigar.

4. Resultados alcanzados y/o esperados

En cuanto a los resultados esperados, se trata por un lado de intensificar, la reflexión para generar la comprensión con aspectos relevantes sobre la instancia de metaevaluación en función del conocimiento evaluado, la calidad de los datos que se recogen o sobre el rigor, la formalidad del protocolo y de los métodos que se han

aplicado para extraer información, incluyendo la pregunta por la naturaleza de la iniciativa, por la finalidad del proceso, por las reglas éticas que lo ha inspirado, por la utilización que se ha hecho de la información, por una apertura e involucramiento más responsable de los discentes, por las nuevas problemáticas que la evaluación nos va planteando.

Por otro lado, para un docente que valora la investigación en el ejercicio de su tarea académica, procura motivarlo hacia una empeñosa búsqueda de esa formación y actualización continua, entendida como un proceso educativo permanente que exige un compromiso sostenido y la convicción para dar sentido y enriquecer la comprensión sobre el componente cognitivo del proceso de pensamiento con sus múltiples creativas estrategias.

5. Bibliografía

- Alvira, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.1991.
- Bernstein, I. y Freeman, H.E.(1975). *Academic and Entrepreneurial Research: Consequences of Diversity in Federal Evaluation Studies*, Nueva York: Rusell Sage. 1975.
- Bonvecchio De Aruani, M. (2006). *Evaluación de los aprendizajes*. Novedades Educativas: Buenos Aires.
- Camilloni, A.; Celman, S., Litwin, E., y Palou de Maté M. (19987). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Editorial Paidós: Bs.As. 1998.
- Campbell, D.T. y Stanley, J. (1966). *Experimental and Quasi-Experimental Design for Research*, Chicago: Rand McNally.1966.
- Cernuda del Río, A., Riesco Albizu, M. (2012) *Una recapitulación sobre la autoevaluación de los alumnos en estudios de Informática: formas, utilidad y aplicación*. Departamento de Informática. Universidad de Oviedo. Recuperado, 03 julio, 2012, en: <http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/11948/1/a10.pdf>.
- Díaz Alcaráz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. Colección Humanidades. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, España. 2002. p. 302.
- Díaz, L.F, Rosales Valladares, R.(2003). *Metaevaluación*. Evaluación de la evaluación de políticas, programas y proyectos sociales. AGORA: Serie Estudios. Universidad Estatal a Distancia (UNED). 2003.
- Dussel, I. y Southwell, M.(2008) *Evaluar ¿Para qué, para quiénes?*, Dossier Revista El monitor de la educación Nº 17 5ta. Época julio/agosto 2008.
- Flores, E. y Leymonié, J. (2007). *Didáctica práctica para enseñanza media y superior*. Montevideo: Grupo Magro., 2007, Recuperado, 03 julio, 2012, en: http://maristas.org.mx/gestion/web/articulos/planificaciones_aula_promueven_com_prension.pdf.
- Fullan, Michael. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press. Recuperado, 03 julio, 2012, en: <http://ecrp.uiuc.edu/v8n2/clark-sp.html>
- García Sánchez, E. (2011) *Evaluación de políticas y reformas educativas en España (1982-1992)* Tres experiencias de metaevaluación. Instituto Nacional de Administración Pública (INAP). Colección Monografías. 1º Edición, Madrid. España. 2011.
- García Sánchez, E. (2009). *Metaevaluación* En Román Reyes (Dir): *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social*, Tomo 1/2/3/4, Ed. Plaza y Valdés, Madrid-México, 2009. Recuperado, 03 julio, 2012, <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/M/metaevaluacion.htm>.
- Gaskins, I., Thorne E.(1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*, Editorial Paidós: Bs. As. 1999.

- House, E.R.(1977). et. al., *No Simple Answer: Critique of the "Follow Through" Evaluation*, Urbana: CIRCE/University of Illinois.1977.
- House, E.R. (1981). *Evaluating with Validity*, Newbury Park: Sage.1981.
- House, E.R.(1993). *Professional Evaluation*, Newbury Park: Sage.1993.
- Jiménez Jiménez, Bonifacio (editor) (1999). *Evaluación de Programas, Centros y Profesores*, Madrid: Síntesis, 1999.
- Litwin, E.; Palou, C.; Herrera, M.; Pastor, L. y Calvet, M. (1999). *La evaluación en la buena enseñanza*, en Revista Ethos Educativo, Nro. 20. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. México, 1999.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Cuadernos de Educación N° 33. 1º Edición. I.C.E. Universidad Barcelona, 2000, pp. 40 y ss.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Zona Educativa Nro. 39 Julio de 1997 "Una cultura donde el pensamiento sea parte del aire." Buenos Aires. Recuperado, 03 julio, 2012, En: <http://www.educoas.org/Portal/xbak2/temporario1/latitud/EntrevistaDPerkins.pdf>.
- Norris, N. 1990). *Understanding Educational Evaluation*, Kogan Page: Londres.1990.
- Palou de Mate, M. (1998). *La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación*, en Camilloni y otros. Op. Cit. 1998.
- Palumbo, D.J. (1987). *The Politics of Program Evaluation*, Beverly Hills: Sage. 1987.
- Patton, M.Q. (1986). *Utilization-Focused Evaluation*, Newbury Park: Sage. 1986.
- Perkins, D. (1997). *What is understanding?* En M. S. Wiske (Ed.). *Teaching for Understanding* (39 -57). San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1997.
- Phillips, eds., *Evaluation in Education: A Quarter Century*, Chicago: University of Chicago Press.
- Reineke, Robert A. y Welch, Wayne W. (1986) "Client-centered Meta-evaluation", en *Evaluation Practice* (1986), fc., sf.
- Rogoff, B. (1996) *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press. 1996.
- Rossi, P.H., Freeman, H.E. (1979). *Evaluation: A Systematic Approach*, Beverly Hills: Sage. 1979.
- Santos Guerra, Miguel A. (1993). *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe: Archidona. 1993.
- Santos Guerra, Miguel A. *Patología general de la evaluación educativa*. Publicación virtual. Universidad de Málaga.
- Santos Guerra, M. Á. *20 paradojas de la evaluación en la universidad española*. Revista electrónica. Recuperado, 03 julio, 2012, en: <http://www.uva.es/aufop/aufopweb.htm>.
- Santos Guerra, M. A. (2007). *La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana*. Bonum, 2007.
- Schwandt, T.A. y Halpern, E.S. (1988). *Linking Auditing and Metaevaluation*, Newbury Park: Sage. 1988.

- Scriven, M. (1967). "The Methodology of Evaluation", *Perspectives on Curriculum Evaluation*, AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, 1,,: Rand McNally: Chicago.1967.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*, Newbury Park: Sage.1991.
- Stake, R.E. (1986). *Quieting Reform*, Urbana/Chicago: University of Illinois Press. 1986.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1981). "Meta-Evaluation: Concepts, Standards and Uses", en R. Berk., ed., *Educational Evaluation Methodology: The State of the Art*, Johns Hopkins. 1981.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*, Paidós/MEC Madrid.1987.
- Thisman, S., Perkins, D. y Jay, E. (1997). *Un aula para pensar*. Editorial Aique: Buenos Aires. 1.997
- Weiss, C.H. (1991). *Evaluation Research in the Political Context* en M.W. McLoughlin y D.C. Phillips, eds., *Evaluation in Education: A Quarter Century*, University of Chicago Press: Chicago. 1991.
- Worthen, Blaine R. Sanders, James R. y Fitzpatrick, Jody L. (1997). *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*, 2nd ed., White Plains NY: Longman, 1997.