



Investigación Educativa
vol. 13 N.º 24, 119-133
Julio-Diciembre 2009,
ISSN 1728-5852



EVALUACIÓN Y METACOGNICIÓN EN EL AULA ASSESSMENT AND METACOGNITION IN THE CLASSROOM

Fecha de recepción: 22/06/2009

Fecha de aceptación: 02/12/2009

Kenneth Delgado Santa Gadea¹

RESUMEN

La metacognición es una oportunidad para autoevaluarse y coevaluar o interevaluar en el aula; es una práctica indispensable si optamos por desarrollar la evaluación formativa y no solamente limitarnos a la evaluación sumativa.

Por medio de la socialización de los aprendizajes, los docentes podemos impulsar la metacognición en el aula y el estudiante aprende a aprender, percibe lo que sabe y lo que le falta aprender, incrementándose la motivación por aprender más.

Palabras clave: evaluación, metacognición, motivación, aprendizaje.

ABSTRACT

Metacognition is an opportunity for self-assessment and for the inter-assessment in the classroom. This is a necessary practice for the development of a formative evaluation; this process will not be restricted to summative evaluation.

1 Doctor en Educación (Pontificia Universidad Católica del Perú), Profesor Principal y Coordinador de Doctorado en la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Asociado de Foro Educativo y consultor educacional. Premio al Mérito Científico por el CSI, años 2005, 2006 y 2008. Conferencia desarrollada en el III Seminario Internacional de Pedagogía: Nuevas formas de educar en los albores del Siglo XXI, en la UNPRG (Lambayeque, Perú), del 4 al 7 de junio de 2009.
E-mail: kdelgados@unmsm.edu.pe

Through the learning socialization, teachers can develop metacognition in the classroom so that students can learn to learn by themselves; they will also perceive their knowledge and what it is that they still need to learn. Thus, the motivation for learning will increase.

Key words: assessment, metacognition, motivation, learning.

Es indispensable replantear nuestros hábitos docentes y las costumbres institucionales que en diversas entidades educativas se han ido formando en torno al hecho de evaluar. Muchos docentes e instituciones redujeron la evaluación al simple proceso administrativo de asignar notas o calificativos a resultados parciales o finales del aprendizaje. En el caso de la enseñanza universitaria, no es extraño que en los sílabos algunas facultades o universidades hayan pretendido imponer ciertas fórmulas a determinados procedimientos (pruebas escritas, prácticas, informes de trabajos de campo o de investigación, etc.), estableciendo "pesos" de modo arbitrario y varias veces apelando a un reglamento aprobado con resolución rectoral.

Con el uso de esas fórmulas, hemos hecho que la evaluación se convierta en una compleja medición, basada en el manejo aritmético de los procedimientos con miras a lograr un promedio. Debemos comprender que la evaluación involucra una valoración o apreciación y no una medición, donde las personas que están aprendiendo son más importantes que la calificación de su rendimiento.

Actualmente, a propósito de esta renovación de la cultura evaluadora, es frecuente hallarnos frente a tres puntos de incompreensión y controversia. Nos referimos a la evaluación concebida como norma frente a la concepción de la evaluación por criterio, a la relación aparentemente contradictoria entre la evaluación cuantitativa y la evaluación cualitativa y, finalmente, a las relaciones entre la evaluación formativa y la evaluación sumativa, final o confirmatoria.

Se ha pretendido oponer la evaluación cuantitativa con la evaluación cualitativa, confundiendo el concepto de evaluar con el uso de escalas para calificar y, además, al identificar escala numérica con escala vigesimal, como si no hubiera otros tipos de escala. La evaluación cuantitativa realmente no existe, porque en la práctica se ha manejado una escala rígida, arbitraria y recortada que no es la vigesimal clásica

si se considera 05 como calificativo mínimo y 15 como nota máxima, por ejemplo.

En este contexto podría parecer reiterativo decir "evaluación cualitativa", pero esta expresión se justifica en el intento de reafirmar o enfatizar sobre la naturaleza cualitativa de toda evaluación que pretenda ser auténtica.

Por otro lado, hay diferencias entre la evaluación por criterio frente a la masiva y ciega aplicación de una presunta evaluación por norma. Vale decir, la controversia entre una evaluación flexible de acuerdo a logros de aprendizaje frente al planteamiento de una evaluación de carácter rígido, que solamente pone atención al punto crítico que separa los puntajes de quienes aprueban frente a los que desaprueban.

La evaluación implica desarrollar un proceso holístico, integral, pero se encuentra en una situación confusa cuando se afirma, erróneamente, que los docentes evalúan competencias o que emplean modelos de evaluación cualitativa, cuando no hay pleno conocimiento ni existe una práctica consolidada al respecto. ¿Qué entienden los docentes por evaluación cualitativa? Simplemente asignar calificativos que no sean numéricos, aunque en el fondo de todo ello la traducción a la equivalencia numérica no se abandone. ¿Se pueden evaluar competencias, cuando lo que realmente se hace es evaluar capacidades y actitudes a través de indicadores determinados?

Debe advertirse que la evaluación formativa, como su nombre lo dice, contribuye a la formación del estudiante, lo motiva positivamente y facilita su aprendizaje. Al mismo tiempo, sirve para valorar el esfuerzo de los estudiantes por aprender y favorecer la revisión del trabajo docente. Sin embargo, muchos profesores de cualquier nivel del sistema educativo no la aplican adecuadamente porque siguen utilizando los promedios para evaluar el aprendizaje, con lo cual se confunden los conceptos de evaluación con medición y se desnaturaliza la esencia de la evaluación como valoración.

METACOGNICIÓN

En este aspecto debo destacar el aporte del profesor Beder Bocanegra, cuando vincula acertadamente los procesos de autoevaluación y coeva-

luación con el concepto de evaluación formativa.² Esto es un asunto clave y urgente porque se está contribuyendo a la formación del estudiante mediante el desarrollo de la metacognición, que es –puede decirse– una autopercepción y percepción compartida de lo que se sabe o reconoce sobre lo que se va aprendiendo. Otro autor que relaciona autoevaluación y coevaluación con el concepto de evaluación formativa es Rafael Florez,³ quien destaca lo importante que es la autorregulación para que el estudiante pueda aprender a autoevaluarse permanentemente.

El término metacognición fue introducido por John Flavell a principios de la década de los años setenta en sus investigaciones sobre el desarrollo de los procesos de memoria.⁴ En sus primeros estudios Flavell encontró que el desarrollo infantil incluía un proceso de mejora continua de sus capacidades y conocimientos acerca de tareas memorísticas. Por ejemplo los niños mejoran con la edad su capacidad de estimar, en forma correcta, cuantos reactivos van a recordar; de igual manera, mejora con la edad la capacidad que tienen de controlar el tiempo de estudio para recordar una lista de palabras. Con base en estos y otros estudios, Flavell dividió a la metacognición en dos procesos: el conocimiento sobre los propios procesos cognoscitivos y la regulación de ellos por parte del individuo.

Cuando los estudiantes hacen mapas conceptuales, los docentes podemos percibir una manifestación de la estructura cognitiva que tienen a partir de la manera en que grafican lo que comprendieron de una lectura, por ejemplo. Y al socializar los mapas conceptuales en pequeños grupos podemos motivar el desarrollo de la metacognición en la búsqueda del conocimiento compartido⁵. En este sentido, tanto la autoevaluación como la coevaluación apuntalan el desarrollo de la metacognición o metaconocimiento.

2 BOCANEGRA V., Beder: Autoevaluación, Coevaluación, aportes para un modelo de evaluación. CISE-FACHSE-UNPRG, Lambayeque, 2007.

3 FLOREZ O., Rafael: Evaluación Pedagógica y Cognición. Mc Graw Hill; Santafé de Bogotá, 2000, p. 98-102.

4 GUERRA, Jorge: Metacognición y enfoques teóricos que la explican. En: Revista Electrónica de Psicología Iztacala. Vol 6, n°2.
<http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol6num2/Metacognicion.html>.
20 de mayo de 2009.

5 DELGADO, Kenneth: Educar desde la crisis. Editorial San Marcos; Lima, 2005.

TENDENCIAS

Actualmente debemos plantearnos un modelo de evaluación educativa que esté centrado en la libertad productiva de los estudiantes que son evaluados y basado en la participación de ellos. A esto es lo que se llama una evaluación de quinta generación. Las cuatro anteriores fueron: la evaluación entendida como medición (primera generación), como descripción de los logros de aprendizaje (segunda), como juicio o valoración de logros y esfuerzos (tercera) o como negociación entre el evaluador y los evaluados, (cuarta) lo cual implica el uso de aproximaciones sucesivas para relacionar los logros esperados con los efectivamente conseguidos. Aquí se introducen las triangulaciones, que permiten el cruce de la información obtenida desde diversos procedimientos, incluyendo entre ellos la observación.

Asimismo, en la llamada cuarta generación se introduce y generaliza el empleo de la autoevaluación y la interevaluación, además de la heteroevaluación. Ahora, como decíamos líneas arriba, es necesario combinar la evaluación cualitativa con la cuantitativa junto con los procesos de evaluación formativa, la autoevaluación y la interevaluación, en el marco de una perspectiva de trabajo multidisciplinar.

Si consideramos una visión panorámica retrospectiva sobre el fenómeno de la evaluación educativa,⁶ notaremos que al comienzo se le confunde con la aplicación de exámenes orales en China, durante el siglo II a.C., con lo que pareciera ser la primera manifestación histórica que tenemos registrada.

Más adelante será la universidad medioeval donde se inician y difunden las pruebas escritas que caracterizaban la práctica educativa de los jesuitas. Según esto se consideraba a la evaluación como demostración de lo que se aprende, sea mediante expresiones escritas o por medio de exposiciones individuales.

Cuando se expanden los sistemas educativos a consecuencia de la masificación de la institución escolar, la relación profesor-estudiante se debilita y es entonces que se asume la costumbre de estimular y controlar los rendimientos estudiantiles.

6 MORALES, Ovidio: Compartiendo algo sobre Historia de la Evaluación. En: cuedistancia@listserv.uned.es; 21 de mayo de 2004.

R. Tyler (1942) es uno de los primeros investigadores evaluativos que enriquecen el terreno de la evaluación con su modelo de evaluación por objetivos. Será característico de su modelo una permanente comparación entre lo que es y lo que debe ser, entre la meta y los resultados logrados al pretender el logro de la misma.

El modelo de evaluación por objetivos surgió con Tyler y se desarrolla después con Mager, durante la década de los años cincuenta. Lamentablemente propició una atomización de los contenidos y una orientación exageradamente resultadista. Debemos precisar, sin embargo, que la evaluación por objetivos no implica necesariamente un interés exclusivo o prioritario por la evocación de contenidos informativos. Que algunos lo hayan hecho no debe llevarnos a cuestionar todo acto de evaluación por objetivos.

El dominio de los contenidos no implica solamente aprender lo teórico, ni debe limitarse a una simple evocación, sino que también debe considerarse lo aplicativo, práctico o procedimental. Esto requiere de la propuesta de técnicas e instrumentos que sean adecuados. Sin embargo, la naturaleza de las técnicas e instrumentos de evaluación, el uso de situaciones reales, el empleo de una evaluación formativa, etc. tienen que ver con la manera en que se va a evaluar y no cuestiona el uso de indicadores o resultados de los aprendizajes.

Es evidente que toda evaluación, sea en procesos educativos presenciales o a distancia, implica una valoración; un juicio de valor sobre la persona que aprende y no solamente sobre los resultados sino - principalmente - sobre los procesos de aprendizaje.

EVALUACIÓN FORMATIVA

Michael Scriven (1967) consideraba que la evaluación debe de entenderse como una práctica investigativa. Este investigador presenta un modelo orientado a la búsqueda de información, planteando como propósito de la evaluación hacer una estimación del valor de la enseñanza, utilizando por vez primera la expresión "Evaluación Formativa" y estableciendo las diferencias entre ésta y la evaluación certificante tradicional, que será entendida como Evaluación Sumativa.

La evaluación formativa da la oportunidad al evaluador de intervenir en el proceso educativo para conocer mejor su propio trabajo docente, a

fin de perfeccionarlo antes que concluya su desarrollo. Es decir, la EF surge tomando como referencia la información sobre el aprendizaje del estudiante, para de allí juzgar la labor docente como orientadora de los estudiantes.

La evaluación sumativa, en cambio, está centrada solamente en los resultados finales. Para Scriven los criterios para realizar los juicios de valor, deben estar centrados en las necesidades de los sujetos del proceso educativo: docentes y estudiantes.

Poco tiempo después, Stufflebeam (1971)⁷ va a considerar que el objetivo de la evaluación es el perfeccionamiento de la enseñanza. El punto de partida del modelo de Stufflebeam es un proceso de identificación de necesidades de aprendizaje y a partir de ellas se procede a la elaboración de programas de evaluación centrados en el proceso y no en los resultados.

Más adelante L. Cronbach (1973) trata de presentar las bondades de una evaluación cuyo eje principal sea la información (tanto su aprovechamiento como la comunicación oportuna). Cronbach propone el uso de una metodología que equilibre los procedimientos experimentales y naturales en función de cada situación. Destaca la calidad de la información, caracterizándola como clara, oportuna, exacta, válida y amplia.

Parlett y Hamilton (1972), con ocasión de una conferencia realizada en Cambridge, sobre modelos alternativos de evaluación, propusieron un modelo de evaluación iluminativa, cuya tesis fundamental es: "La evaluación debe abarcar no sólo los resultados de la enseñanza sino a ésta en su totalidad, frente a la utilización de técnicas psicométricas, recomienda el uso de la observación para la recogida de datos y considera también el contexto en el que tiene lugar la enseñanza".⁸

Stake (1975) propuso un modelo de evaluación flexible, interactivo y holístico, que esté orientado no solamente a los resultados sino también los antecedentes, los procesos, las normas y juicios, que deben estar al servicio de todos los implicados en la ejecución del proceso educativo.

7 STUFFLEBEAM, D. and A.J. SHINKFIELD: Systematic Evaluation. Boston, MA: Kluwer-Nijhoff.

8 PÉREZ GÓMEZ, A. y otros: La evaluación, su teoría y su práctica. COP. Laboratorio Educativo. Caracas, 1998, pág. 29.

Otro investigador, Elliot Eisner (1979),⁹ planteó que la evaluación debe consistir en la realización de tres tareas: descripción, interpretación y valoración. El modelo propuesto por este investigador es conocido como modelo de evaluación cualitativa, el cual surge a partir de los modelos innovadores desarrollados en la década de los años setenta y se sustenta en bases epistemológicas diferentes a las de los modelos de evaluación cuantitativa, que se hallaban muy dependientes del análisis estadístico y, por tanto, eran realmente acciones de medición y no precisamente valoraciones o evaluaciones.

EVALUAR SÍ, PROMEDIAR NO

Hace varios años habíamos planteado algunas premisas fundamentales para construir una educación de calidad para todos. Ahora vamos a referirnos específicamente a una de ellas, que tiene que ver con la imperiosa necesidad de promover una innovación metodológica y experimentación pedagógica en los centros educativos. Se trata de la evaluación del aprendizaje o evaluación educativa.¹⁰

En esa ocasión decíamos que se debería generalizar un sistema cualitativo de evaluación que ya se venía experimentando desde varios años, en función de objetivos o resultados: I o "insuficiente", M o "puede mejorar" y L o "logrado". Esto en contraposición al sistema vigesimal que todo lo promediaba. Ahora fundamentaremos con mayor amplitud la necesidad de eliminar la escala vigesimal y el estilo tradicional de obtener las calificaciones, mediante una escala que utilice las letras A,B,C,D en lugar de la escala literal que está actualmente en uso: AD, A, B, C. Veamos:

1. La escala vigesimal está reñida con el concepto estadístico de distribución normal o "campana de Gauss", porque los puntajes críticos (10 y 11) se sitúan en la zona de normalidad estadística, o parte alta de la campana. Esto ya fue observado hace más de treinta años por Walter Blumenfeld, profesor emérito de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en su libro de Psicología del aprendizaje¹¹.
2. No se utiliza la escala en toda su extensión; algunos consideran un mínimo de 05 y otros el 00, lo mismo sucede para arriba en los puntajes superiores, ya que difícilmente se pone 18, 19 ó 20.

9 EISNER, Elliot: La escuela que necesitamos. Amorrortu; Buenos Aires, 1990.

10 DELGADO, Kenneth: Evaluación y Calidad de la Educación. Derrama Magisterial, 3ra. Ed. Lima, 2004.

11 BLUMENFELD, Walter: Psicología del Aprendizaje. Ed. UNMSM. Lima, 1957.

3. La calificación se hace promediando constantemente y redondeando la fracción al entero superior, de tal manera que un alumno con -por ejemplo- dos onces y dos diez hace 42 pts. y tiene derecho a ser promovido con la nota "once" sin evaluación complementaria. ¿Y si alguno de esos once o los dos fueron originalmente 10.5 ?, no cabe duda que promediando y redondeando estamos contribuyendo a rebajar los niveles de exigencia en una escuela que parece que se ha deteriorado irremediablemente.
4. La situación planteada líneas arriba condiciona inevitablemente un "estudiar para la nota", haciendo que el alumno se vuelva calculador de "cuánto es lo que necesita" para poder aprobar y "salvarse". Esto en el lenguaje escolar de fin de año y a eso contribuye la escala vigesimal que el Ministerio de Educación mantiene en el nivel Secundario, sin razón que lo justifique.
5. Todo aprendizaje es un proceso gradual que va en ascenso, superando diversas dificultades. Cualquier asignatura no es lo mismo al comienzo, a mediados o al finalizar, debido a diferentes factores (personalidad y metodología del profesor, familiaridad del estudiante con la materia de estudio, saberes previos, factores coyunturales como paros o huelgas, etc.) ¿Cómo es posible que promediamos los aprendizajes en diferentes etapas de un proceso permanente y gradual?
6. Por lo anterior y relacionado con ello ¿cómo promediar la libre intervención de un estudiante en clase, que puede ser de un minuto o de dos, con una prueba escrita que demanda una hora o un trabajo de investigación monográfica que lleva varias semanas? ¿Cómo promediar lo cognitivo (conocimientos) con lo afectivo, que se relaciona a las estrategias formativas y de participación en el proceso de cualquier trabajo educativo?
7. Si reivindicamos una evaluación que ayude al aprendizaje, que sea formativa y no solamente sumativo-promediativa, necesitamos replantear estilos de aprendizaje y de evaluación. Por eso *proponemos una evaluación que desarrolle la metacognición*, que sea cualitativa e integral, que considere no sólo el dominio del conocimiento sino la forma en que es adquirido, la socialización del aprendizaje, la capacidad organizativa de los diversos grupos de investigación y la autointerevaluación, dentro de un proceso continuo de acumulación de puntajes, que deben ser interpretados para efectos de la calificación final. Esto simplifica, además el engorroso trámite burocrático de

llenar y promediar notas en registros, actas y libretas, convertido en un ritual puramente administrativo y de engaño colectivo ya que “las notas como promedios” son irreales e injustas. En todo caso, una calificación aditiva (de adición o suma de puntajes parciales) es mucho más justa que una calificación tradicional que se limita a promediar.

8. Si la escala utiliza letras específicas (A,B,C) no tiene sentido utilizar doble letra para calificar lo que sea “Logro destacado”. Simplemente eso podría ser la “A”, “B” sería “logrado”, “C” en proceso y “D” en inicio. Además – y fuera de escala – pueden utilizarse otras letras para simbolizar otro tipo de expresiones que no corresponderían a evaluación sumativa; por ejemplo **M** podría significar “Bien, pero puede hacerse mejor”, **R** “Hay que rehacerlo”, **P** “Presentado pero pendiente de revisión”, etc.

TESTIMONIOS

En el estudio 2009 sobre “Uso del aprendizaje mezclado (b-Learning) en la Facultad de Educación de la UNMSM”, del cual es responsable el autor del presente artículo, hemos considerado la metacognición como uno de los conceptos centrales de la investigación, en la medida que anima los procesos de autoevaluación y coevaluación o interevaluación en la dinámica del aprendizaje “mezclado”.

A continuación describiremos el avance de la investigación, por medio de una experiencia que desarrollé en el mes de junio al respecto, en la asignatura “Evaluación Educacional”, con los estudiantes del pregrado (séptimo ciclo-Base 2006, EAP de Educación). Fueron 36 a quienes se les entregó un cuestionario de tres ítems para que sean resueltos de un día miércoles al lunes siguiente (heteroevaluación). De esos 36, han sido 26 los que entregaron en la fecha indicada y tuvieron derecho a desarrollar una coevaluación en la siguiente clase (miércoles), para que el profesor pueda revisar y calificar las respuestas al cuestionario.

Los ítems fueron los siguientes:

1. Indicar cuatro diferencias entre una evaluación adecuada y una inadecuada en orden de importancia.
2. ¿Cuál de las etapas de la evaluación educativa consideras que tiene mayor importancia? ¿Por qué?
3. ¿Son semejantes los conceptos de “evaluación formativa” y “evaluación cualitativa”? ¿Por qué?

Después de revisar las respuestas se devolvieron las pruebas calificadas y con algunos comentarios escritos por el docente, para que contrastaran en pares lo que contestaron. Las parejas fueron integradas por personas con puntajes similares, con una distancia no mayor a un punto. Las pruebas, ahora duales, serían calificadas nuevamente. Además de contestar las preguntas ya conocidas, debieron responder dos adicionales que fueron:

4. ¿Qué creen haber aprendido y qué les faltaría aprender?
5. ¿Cómo se han sentido haciendo este ejercicio de auto y coevaluación?

A continuación vamos a transcribir algunas de las respuestas a estas preguntas, de parte de los trece dúos o pares que se formaron:

Percepción de los aprendizajes

- a) "Después de realizar el trabajo y revisar las lecturas y diapositivas facilitadas por el profesor, podemos afirmar que si bien algunos conceptos los teníamos claros, otros se esclarecieron durante esta coevaluación, como es el caso de lo concerniente a la evaluación formativa y cualitativa. Sabemos que será necesario profundizar sobre los temas ya mencionados para tener mayor facilidad en su aplicación." (Talía Bonatto Z. y Daniel Tacca H.).
- b) "La evaluación no consiste en poner notas, pero tampoco prescinde de ellas; abarca la retroalimentación de los aprendizajes para superar eventuales errores o imprecisiones. Aprendimos a diferenciar una evaluación realizada de manera inadecuada de lo que sería aquella realizada en forma adecuada o correcta. Consideramos que faltaría aprender sobre los medios utilizados: las técnicas e instrumentos de evaluación." (Brenny Takayesu T. y Denisse Pacci S.).
- c) "Que a partir de los trabajos realizados independientemente se puede mejorar nuestra visión acerca de la evaluación. Aprendimos que es positivo escucharnos uno al otro hasta llegar a un consenso. Creemos que faltaría comprobar nuestro conocimiento al contrastarlo con el de otros dúos." (Álvaro Alvizuri y María Gamarra).
- d) "Hemos aprendido a diferenciar evaluación formativa de evaluación cualitativa y, después de debatir, hemos podido ponernos de acuerdo sobre la etapa más importante de la evaluación, eligiendo la formativa o procesual. Creemos que nos faltaría profundizar más sobre el tema,

ya que es de vital importancia para los docentes y los futuros educadores como nosotras.” (Sesibel Medina C. y Fiorella Ventura C.).

- e) “Hemos aprendido sobre los procesos y tipos de evaluación, las características o condiciones de una evaluación adecuada frente a una inadecuada. Nos faltaría conocer y manejar los instrumentos de evaluación, así como también los criterios que vamos a tomar en cuenta.” (Alberto Cule H. y Liz Quispe R.).
- f) “Aprendimos la importancia de la evaluación formativa para el desarrollo del aprendizaje del estudiante. De igual manera las etapas de la evaluación, pero nos faltarían aplicar las técnicas e instrumentos.” (Rosa Curi M. y Luz Milagros Jurado O.).
- g) “Aprendimos que en pares el trabajo es más provechoso pues intercambiamos nuestras ideas. Nos falta profundizar más en el tema porque los conceptos y las diferencias entre distintos tipos de evaluación no los tenemos muy claros.” (Janeth Huamán J. y Melissa Urbina P.).
- h) “Aprendimos más acerca de las etapas de la evaluación y sobre los conceptos de evaluación cuantitativa y cualitativa, los cuales forman parte de la evaluación formativa y de la sumativa. Nos faltaría profundizar sobre cada una de las etapas y conocer más sobre evaluación cualitativa.” (Luz Angélica Monsefú y Johana Padilla M.).
- i) “Aprendimos que hay distintos tipos de evaluación y que todos aportan para evaluar el proceso educativo y que hay diversos factores a considerar que siempre debemos tomar en cuenta. Nos faltaría diferenciar mejor los distintos tipos de evaluación.” (Miguel A. Alva R. y Diana Mantilla A.).

Puede apreciarse que algunos de los aprendizajes fueron logrados en la misma dinámica del intercambio dual. Algunos dicen que les hace falta aprender sobre el manejo de las técnicas e instrumentos y otros expresan la necesidad de profundizar en la comprensión de algunos conceptos, como son los de evaluación formativa y cualitativa, porque fueron muchas las respuestas equivocadas al respecto.

Podría afirmarse que varios afirman haber tenido cierta inseguridad sobre los diversos tipos o clases de evaluación y su vínculo con las etapas o fases al efectuar la evaluación.

Percepción de sentimientos

- a) "Nos hemos sentido motivados por la dinámica del trabajo, que no sólo ha contemplado nuestro desempeño personal sino que también posibilitó el intercambio de ideas, enriqueciendo nuestros conocimientos." (Talia Bonatto Z. y Daniel Tacca H.).
- b) "Durante la realización del trabajo nos hemos sentido motivados a seguir investigando sobre el tema de la evaluación, puesto que lo consideramos muy interesante y útil para nuestra práctica docente." (Brenny Takayesu T. y Denisse Pacci S.).
- c) "Nos sentimos satisfechos ya que hemos ampliado más nuestros conocimientos, pero a la vez nos encontramos con el deseo de abordar específicamente algunos conceptos pendientes." (Álvaro Alvizuri y María Gamarra).
- d) "Nos hemos sentido en un ambiente de total comprensión, porque hemos podido expresar nuestras ideas libremente y a su vez hemos estado motivadas con respecto al tema, ya que tiene mucha importancia para nuestra carrera." (Sesibel Medina C. y Fiorella Ventura C.).
- e) "Nos hemos sentido bien, pero con ciertas dudas con respecto a algunos puntos planteados en las preguntas, las cuales hemos respondido con información adicional a los conocimientos que ya teníamos." (Alberto Cule H. y Liz Quispe R.).
- f) "Nos hemos sentido conformes con todo lo aprendido y hemos notado que hubo aumento de nuestros conocimientos." (Rosa Curi M. y Luz Milagros Jurado O.).
- g) "Nos hemos sentido satisfechos con el trabajo desarrollado." (Janeth Huamán J. y Melissa Urbina P.).
- h) "Nos hemos sentido bien porque nos parece que el intercambio de ideas permite reforzar más los aprendizajes, pero nos sentimos insatisfechas porque creemos no haber respondido correctamente la tercera pregunta." (Luz Angélica Monsefú y Johana Padilla M.).
- i) "Nos hemos sentido interesados y críticos al momento de confrontar nuestras respuestas a las preguntas y también entusiasmados a la hora de compartir nuestros conocimientos y debatirlos." (Miguel A. Alva R. y Diana Mantilla A.).

Observemos que la percepción de sentimientos es muy positiva, se declara una satisfacción por la dinámica de interaprendizaje que se desarrolló en la coevaluación. Algunos destacan el ambiente distendido, sin presión,

contrario a lo que suele ser el ambiente de una prueba tradicional, en cualquier institución educativa. Por eso es que dos de los informantes dicen: "Nos hemos sentido en un ambiente de total comprensión..." y otros declaran haberse sentido motivados para "seguir investigando".

No obstante ello, notamos una percepción restringida de los logros de aprendizaje. Hay cierto sesgo que da preponderancia al aprendizaje de conocimientos, según lo declarado por cinco parejas o dúos de informantes (diez personas), de un total de nueve dúos que hemos transcrito y comentado en estas líneas, como si no hubieran también otros aprendizajes que destacar: habilidades o destrezas y actitudes o valores.

CONCLUSIONES

1. Es importante que los docentes incorporem en nuestro trabajo la metacognición, para estimular en los estudiantes la capacidad de aprender estratégicamente, motivando el aprender a aprender.
2. No es lo mismo autoevaluarse que autocalificarse, ni coevaluar o interevaluar que cocalificar o intercalificar. Esta confusión surge de la falta de univocidad en la palabra "evaluar"; evaluar es valorar o apreciar y calificar es atribuir calificativos o notas.
3. Hay que hacer un esfuerzo creativo para generar propuestas de calificación que favorezcan un desarrollo positivo del aprendizaje, en vez de continuar con la rutina que deshumaniza y que, por tanto, distorsiona el trabajo educativo que se realiza en las aulas.
4. La autoevaluación o autointerevaluación debería de incorporarse a los procesos de evaluación en los diversos niveles del sistema educativo. No es posible que los procesos de evaluación se sigan limitando a la heteroevaluación exclusivamente.
5. Si nos decidimos por una evaluación que ayude al proceso de aprendizaje tenemos que optar por una verdadera evaluación formativa y ésta no admite el uso de los promedios. Por eso se propone una evaluación que desarrolle la metacognición, que sea cualitativa e integral, que considere no sólo el dominio del conocimiento sino la forma en que éste es adquirido, la socialización del aprendizaje, la capacidad organizativa de diversos grupos de interaprendizaje y la autointerevaluación, dentro de un proceso continuo de acumulación de puntajes, que deben ser interpretados para efectos de la calificación final.

BIBLIOGRAFÍA

Blumenfeld, Walter (1957). *Psicología del Aprendizaje*. Ed. UNMSM. Lima.

Bocanegra V., Beder (2007). *Autoevaluación, Coevaluación, aportes para un modelo de evaluación*. CISE-FACHSE-UNPRG, Lambayeque.

Delgado, Kenneth (2004). *Evaluación y Calidad de la Educación*. Derrama Magisterial, 3ra. Ed. Lima.

Delgado, Kenneth (2005). *Educación desde la Crisis*. Editorial San Marcos; Lima.

Eisner, Elliot (1990). *La escuela que necesitamos*. Amorrortu; Buenos Aires.

Florez O., Rafael (2000). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Mc Graw Hill; Santafé de Bogotá, págs. 98-102.

Guerra, Jorge (2009). *Metacognición y enfoques teóricos que la explican*. En: *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. Vol 6, nº2.

<http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol6num2/Metacognicion.html>. 20 de mayo de 2009.

Morales, Ovidio (2004). *Compartiendo algo sobre Historia de la Evaluación*. En: cuedistancia@listserv.uned.es; 21 de mayo de 2004.

Pérez Gómez, A. y otros (1998). *La evaluación, su teoría y su práctica*. COP. Laboratorio Educativo. Caracas, pág. 29.

Stufflebeam, D. and A. J. Shinkfield (2004). *Systematic Evaluation*. Boston, MA: Kluwer-Nijhoff.