ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 39 – FEBRERO DE 2011

"LA EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE"

AUTORÍA
ALFONSO LEAL LEAL

TEMÁTICA
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

ETAPA
EP

RESUMEN:

A lo largo de este artículo analizaré cómo podemos evaluar la estrategias de aprendizaje en educación, para ello he presentado una serie de estrategias de evaluación colectivas como cuestionarios autoinformes y análisis de casos; y por otra parte una serie de estrategias individuales como la entrevista o el análisis de las tareas, todos ellos nos ayudaran para llevar a cabo una mejor evaluación de las estrategias de aprendizaje.

Palabras claves:

Evaluación, estrategias de evaluación, entrevista, autoinforme, cuestionarios, análisis de tareas.

1.- INTRODUCCIÓN

Para exponer el enfoque en el que debería basarse la valoración de la actuación de los alumnos/as en relación a las estrategias de aprendizaje que conocen y utilizan, es necesario recordar que una actuación es estratégica cuando conlleva un proceso de toma de decisiones respecto a los diferentes tipos de conocimiento -declarativo, procedimental y condicional- que son necesarios en una situación determinada para conseguir un objetivo de aprendizaje. En este sentido, también se manifiestan otros autores como Beltrán (1993), cuando afirman que utilizar estrategias supone «saber lo que hay que hacer para aprender, saberlo hacer y controlarlo mientras se hace». Consecuentemente, cuando pretendemos evaluar dicha actuación, deberíamos recoger información sobre los tres tipos de conocimiento que permiten en diferentes situaciones poner en marcha estrategias de aprendizaje:

a) Conocimiento declarativo o conceptual que el alumno tiene acerca de las estrategias de aprendizaje. ¿Qué son? ¿Para qué sirven?
b) Conocimiento procedimental que supone saber utilizar procedimientos variados y útiles en el proceso de aprendizaje, ya se traten de algoritmos o de heurísticos.
c) Conocimiento condicional que permite dar cuenta de la aplicación concreta de un procedimiento en una situación determinada y de su bondad o pertinencia en esta situación, en función de las

ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 39 – FEBRERO DE 2011

variables o condiciones que la definen. Es también el que permite ir controlando y regulando la propia actuación y decidir si es necesario cambiar de forma de proceder; es decir, conlleva un análisis sobre las variables o condiciones que definen una situación de aprendizaje y que aconsejan una forma de proceder u otra.

Aunque desde el punto de vista de una evaluación que sea realmente explicativa del desempeño de las alumnas/os en situaciones complejas y de las ayudas específicas que éstos pueden necesitar es oportuno diferenciar entre estos tres tipos de conocimiento y recoger información suficiente sobre cada uno de ellos, resulta evidente que cuando se utilizan estrategias de aprendizaje los diferentes conocimientos están interrelacionados e interactúan entre sí.

Teniendo en cuenta esta estrecha relación entre los conocimientos que intervienen en cualquier actividad compleja, hemos preferido organizar la exposición a partir de actividades de evaluación o diferentes sistemas de recoger la información que a menudo informan de más de un tipo de conocimiento, antes que desglosar y analizar sistemas de evaluación específicos de cada uno de los tres tipos de conocimientos. Este enfoque evita visiones excesivamente fragmentarias de la actuación del alumno y pensamos que ofrece una vía más adecuada desde el punto de vista de la programación y el diseño de actividades de evaluación en el aula.

Por otra parte, entendemos que la evaluación de las estrategias de aprendizaje de que dispone un alumno no debería responder a presupuestos diferentes del resto de las actividades de evaluación que cada profesor utilice. En este sentido, consideramos que la perspectiva de la evaluación formativa, en tanto que informa de los aspectos en los que un determinado alumno/a experimenta problemas, permite analizar las características y peculiaridades de estos problemas y a la vez sirve de punto de partida para aprendizajes posteriores, es una perspectiva necesaria también para la evaluación específica de las estrategias de aprendizaje. Desde este enfoque, cobran importancia los mecanismos de regulación tanto externa (profesor/a) como interna (alumna/o) que permiten modificar la propia actuación en base a la información que proporciona la actividad evaluadora. Estos mecanismos de regulación son inherentes a la actividad estratégica y, por tanto, son uno de los ejes primordiales en los que debería basarse la evaluación de dicha actividad.

En las páginas siguientes, revisaremos entre las propuestas más reconocidas aquellas que nos parecen más útiles y congruentes con el desarrollo de las demás situaciones de evaluación que, de forma habitual, suelen desarrollarse en un aula. Estas situaciones se concretan en dos grandes grupos: actividades de evaluación colectivas -a menudo guíadas por pruebas escritas- y actividades de evaluación individuales o de pequeño grupo.

2.- ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN COLECTIVAS

Las actividades de evaluación que incluimos en este apartado permiten recoger información de forma rápida y valorar el nivel de un determinado grupo clase respecto al conocimiento -a menudo declarativo- de las estrategias de los alumnos de este grupo clase. Habitualmente, estas actividades de

ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 39 – FEBRERO DE 2011

evaluación utilizan el lenguaje escrito, si bien en determinadas situaciones, como por ejemplo, recoger las ideas previas de los alumnos, una discusión colectiva sobre cuestiones como para qué sirven determinados procedimientos, qué supone actuar de forma estratégica o cuáles son las condiciones a las que hay que prestar atención en una actividad concreta, puede ser muy pertinente. Estas discusiones las analizaremos en el siguiente apartado y, puesto que entendemos que las consideraciones que allí haremos al respecto son extrapolables a las situaciones colectivas de grupos mayores, en este apartado no vamos a mencionarlas.

• Los cuestionarios

Este tipo de propuestas fueron muy populares en los países anglosajones sobre todo a finales de la década de los 80 y principios de los 90. Ante un cuestionario, los alumnos se encuentran con situaciones supuestas o preguntas concretas y deben reflexionar y responder de acuerdo con lo que saben sobre las estrategias de aprendizaje. Los ejemplos más conocidos, algunos de los cuales han sido traducidos al castellano, plantean una situación de aprendizaje y cuatro o cinco opciones sobre la forma de pensar o actuar más correcta en dicha situación entre las que escoger. Según el tipo de pregunta pueden referirse al conocimiento declarativo del estudiante o a su conocimiento condicional; así, si la pregunta es: «¿para qué sirve subrayar un texto?» se refiere al conocimiento conceptual que el alumno ha elaborado sobre este procedimiento. Una respuesta acertada no presupone que el alumno utilice de forma apropiada el subrayado, si bien esta información puede ser aprovechada por el profesor para conectarla con situaciones en las que sea aconsejable su utilización. En cambio, si las preguntas se refieren a la forma concreta de actuar en determinadas situaciones de aprendizaje, entonces el foco de atención se sitúa preferentemente en la valoración del conocimiento condicional.

Los ejemplos siguientes ilustran sobre todo este segundo tipo y pertenecen a algunos de los cuestionarios más utilizados para evaluar el conocimiento estratégico.

– Tengo dificultades para distinguir la información relevante y la secundaria en una conferencia.
– Se me hace difícil acostumbrarme a un horario de estudio. –
– Después de clase, repaso los apuntes e intento entender lo que dicen.
– Cuando tengo que recordar algo:
a) Sé lo que tengo que hacer para recordarlo después.
b) Sé si es fácil o difícil recordarlo.
c) Tiendo a rellenar las lagunas del recuerdo.
d) Lo recuerdo sin más, sin hacer nada en particular.

A pesar de que éstas y otras propuestas pioneras (Khul, 1984) tienen un indudable interés, ofrecen garantías de una cierta fiabilidad y permiten obtener una visión rápida y global de un gran número de alumnos, es importante remarcar que, en determinados contextos, tal vez se vea

ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 39 – FEBRERO DE 2011

comprometida su validez. Así, si las situaciones del cuestionario no son conocidas o significativas para los alumnos, es fácil que sus respuestas sean azarosas o poco reales, con lo que la información recogida pierde su potencial interés.

En este sentido, propuestas de encuestas o pequeños cuestionarios confeccionados por el propio profesor, teniendo en cuenta las características de sus alumnos, las tareas sobre las que quiere recoger información, así como el lenguaje compartido y lo que este profesor conoce de su forma de actuar pueden resultar mucho más ajustadas a la realidad sobre la que deben informar y, por lo tanto, más útiles como instrumento de evaluación educativa que ofrezca indicios válidos para introducir elementos de mejora en la enseñanza de las estrategias.

Si bien la flexibilidad y la adecuación al contexto de uso son características esenciales de estos cuestionarios o encuestas, hay algunos criterios que nos parece que deberían guiar su elaboración por parte del profesorado para recoger el conocimiento de los alumnos sobre las estrategias de aprendizaje:

1) En primer lugar, es importante que las preguntas se vinculen a situaciones de enseñanza-aprendizaje reales y relativamente frecuentes. De esta forma, es más probable que el alumno responda en base a su forma de proceder, más que en base a lo que considera correcto de forma general y descontextualizada. Por otra parte, puesto que precisamente una estrategia cobra su sentido cuando implica una forma de actuar reflexiva en base al análisis de variables tales como la familiaridad con el contenido, la percepción de la demanda, el objetivo perseguido o la evaluación de la tarea, cuanto más contemplen estas variables las situaciones que se incluyen en un cuestionario, más potenciarán su validez. Así, no es lo mismo preguntar: «¿Cuál es la mejor forma de leer un texto complejo?» que «¿Qué haces para leer un texto como el que hemos estado trabajando en el área de Sociales?»; o bien «¿Qué haces para estudiar cuando tienes mucha información que recordar?» en vez de «¿Qué haces para estudiar los temas de Historia?».
2) En segundo lugar, puede ser muy oportuno contrastar oralmente y de forma individual con los alumnos la información recibida por escrito para percibir de forma más ajustada qué es lo que pretendieron afirmar en cada pregunta y por qué. Iniciar discusiones colectivas a partir de un primer análisis de los resultados de la encuesta -que según la edad pueden realizar los mismos estudiantes- es también aconsejable y puede resultar, en algunos casos, muy esclarecedor.
3) La edad es una variable a tener muy en cuenta en la utilización de este tipo de cuestionarios. La reflexión consciente y el nivel de abstracción sobre la propia actuación que su correcta realización exige, sitúa alrededor de los 12-13 años la edad óptima a partir de la cual existe un consenso sobre su utilidad. Sin embargo, es preciso darse cuenta de que en muchos casos dependerá de la forma en que se planteen las preguntas y las opciones de respuesta el hecho de que puedan aplicarse en edades más tempranas. Así, aquellas encuestas o cuestionarios en los que las preguntas estén muy vinculadas a situaciones concretas, y formen parte de las actividades que habitualmente se realizan en el aula, podrán ser utilizadas con niños bastante más pequeños (8-9 años).

ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 39 – FEBRERO DE 2011

• ***Autoinformes***

Cuando hablamos de autoinformes nos referimos a la descripción o explicación que un alumno hace de su propia actuación. Antes, durante o después de realizar una determinada tarea, el alumno expone el proceso que ha seguido, justifica las decisiones que ha tomado y pone de manifiesto si ha seguido alguna estrategia o no.

Mediante este sistema de evaluación se obtiene información preferentemente sobre el conocimiento condicional que tienen los alumnos, es decir, de cómo, bajo condiciones particulares, toman sus decisiones y regulan su actuación en función de sus objetivos y de los resultados que van obteniendo. De todas formas, en algunos casos, determinadas afirmaciones pueden dar cuenta también de cómo se relacionan algunos conceptos -conocimiento declarativo- respecto a qué es y qué supone una actuación estratégica. Éste sería el caso cuando, por ejemplo, en medio de una tarea un alumno dice: «Lo mejor para estudiar estos temas es...» o bien «para resolver bien este tipo de problemas hay que pensar en...»

Pedir un autoinforme puede también formar parte de las actividades o pruebas de evaluación que habitualmente se utilicen en el aula. Es decir, cuando se está realizando una determinada prueba de evaluación puede ser oportuno recoger no sólo la tarea propuesta sino también un informe adjunto, en el que se exponen las decisiones tomadas, el proceso seguido, etc. De esta forma, el profesor, del área que sea, obtiene información sobre la realización más o menos correcta de la tarea, sobre el producto que ha realizado el alumno, y sobre el proceso que ha seguido, sobre las variables que ha considerado pertinentes a la hora de tomar sus decisiones.

Cuando el autoinforme se realiza antes de llevar a cabo una tarea, indica el tipo de planificación que de forma consciente se ha llevado a cabo; cuando se informa de lo que se está haciendo se van justificando las diferentes acciones mientras éstas se van realizando y, cuando el informe es retrospectivo, el alumno repasa aquello que ha realizado y describe las razones que le han llevado a seguir un determinado proceso. La tarea es en los tres casos difícil, y diversas investigaciones ponen de manifiesto, en primer lugar, que son más fiables los informes realizados durante y después de la ejecución que los que se refieren a la planificación, y en segundo lugar, que hasta los 12 años los alumnos tienen serias dificultades en informar de forma fidedigna sobre el proceso seguido (Pérez Cabaní, 1993; Monereo, 1993).

A partir de estas consideraciones puede ser oportuno apuntar algunos de los criterios que deberían tenerse en cuenta al utilizar los autoinformes en una situación educativa:

1) Aunque los autoinformes acostumbran a recoger la información de forma escrita, según la edad es necesario escoger o priorizar una modalidad para evaluar la propia ejecución: oral o escrita. Con niños de edades comprendidas entre los 10 y los 12 años, es preferible que los alumnos informen de su proceso de actuación de forma oral y que se utilicen estos «informes» -que a menudo son poco sistemáticos y organizados- como elementos a partir de los cuales discutir sobre diferentes formas de proceder y como punto de partida para hacer más conscientes determinados procesos de toma de decisiones. En cambio, con edades superiores a los 12 años,

ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 39 – FEBRERO DE 2011

es importante que el autoinforme sea escrito y que pueda actuar también como un elemento regulador de la propia actuación en situaciones educativas posteriores.

2) Es necesario tener mucho cuidado en negociar y consensuar el significado de las consignas que se utilizan para elicitar las descripciones de los alumnos. No debemos perder de vista que queremos recoger información sobre el proceso consciente de toma de decisiones y que, ante una misma frase, los alumnos pueden realizar interpretaciones muy diferentes. En este sentido, si decimos a los alumnos que describan «aquello que han pensado antes de empezar» o que expliquen «qué proceso han seguido y por qué» es importante que la interpretación en ambos casos sea negociada para que se comprenda que aquellas decisiones se basan en un proceso de pensamiento reflexivo, en el análisis de unas determinadas variables, etc.
3) En cualquier caso, y ante informes extraños, poco informativos o poco significativos, cabe suponer que las dificultades pueden responder a múltiples causas, como por ejemplo que los alumnos no comprendieron lo que les pedíamos, o que tienen dificultades para expresar los razonamientos seguidos, están poco interesados, o no son conscientes del proceso seguido. Hay que ser, pues, prudentes a la hora de hacer interpretaciones; sin embargo, cuando parezca claro que el motivo de un autoinforme pobre o nada explicativo es la ausencia de consciencia sobre el proceso de toma de decisiones, y dado que entendemos que la aplicación de una estrategia requiere siempre intencionalidad y consciencia por parte del sujeto, podemos suponer que el alumno no dispone de estrategias, y que, aunque realice una determinada tarea correctamente, su resolución se basa en un aprendizaje no estratégico. Otra cuestión será dilucidar si es preciso que aprenda a realizarla de forma estratégica o no, para lo cual habrá que tener en cuenta el tipo de tarea de que se trate, el conocimiento que tenga de la materia, las cuestiones más o menos complejas que en futuro deberá resolver, etc.

• ***Análisis de casos***

El análisis de casos supone una modalidad de evaluación de las estrategias de aprendizaje muy interesante sobre todo por las posibilidades que ofrece su aplicación en edades muy tempranas. Como su nombre indica, se parte de la elaboración de unos casos ficticios que presentan una tarea y las decisiones que diferentes actores toman para realizarla. El alumno deberá decidir cuál es la decisión que le parece más acertada y por qué. De esta forma se obtiene información preferentemente sobre el conocimiento condicional, puesto que los casos suponen situaciones complejas en las que hay diferentes condiciones a las que el protagonista debe ajustarse en el momento de tomar sus decisiones.

Los precedentes de esta modalidad de evaluación de la conducta estratégica hay que buscarlos en los diseños de investigación que, preocupados por conocer el desarrollo evolutivo respecto al conocimiento y la utilización de estrategias, utilizaban casos para evaluar este conocimiento en niños de diferentes edades. Así, algunos de los ejemplos más conocidos provienen de este ámbito y por ello se centran en cuestiones específicas como la memoria o la atención (Gordon y Favell, 1977; Melot y Nguyen, 1981; Borkowski y otros, 1983).

A pesar del evidente interés de estas propuestas, originales en lo que concierne a sus formulaciones, los casos que en ellas se analizan tienen la clara desventaja de resultar

ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 39 – FEBRERO DE 2011

descontextualizados en relación a la actividad educativa de un determinado grupo clase y a menudo centrarse en cuestiones que pueden ser poco relevantes desde el punto de vista curricular. Es por ello que nos parece muy interesante la posibilidad de que cada profesor elabore sus propios casos, conectando de esta forma con los conocimientos y experiencias previos de sus alumnos y planteando aquellas situaciones en las que él pretende que sus alumnos actúen de forma estratégica.

Así, por ejemplo, y en lo que a estrategias de lectura se refiere, un profesor puede, a partir de un texto conocido por sus alumnos, proponer dos o tres diferentes formas de proceder, dos o tres casos en los que los protagonistas tomen sus decisiones respecto a cómo llevar a cabo la lectura, atendiendo o no a las variables relevantes en aquella situación, y a partir del análisis de estas situaciones, pedir a sus alumnos que tomen partido por alguno de los ejemplos justificando su elección. La discusión posterior acerca de los motivos que sustentan diferentes elecciones puede suponer una excelente excusa para ofrecer a los alumnos pistas acerca de las variables relevantes en diferentes situaciones de lectura, enlazando de esta forma la actividad de evaluación con las de enseñanza-aprendizaje de las estrategias.

Como hemos venido haciendo con las otras modalidades de evaluación anteriormente descritas, apuntamos a continuación aquellos criterios en los que debería basarse la realización y utilización de casos en el aula:

1) Para que la evaluación del conocimiento estratégico sea fiable y válida, los casos, en general y siempre que sea posible, deberían responder a situaciones conocidas por los alumnos, contextualizadas y coherentes con la actividad educativa de cada grupo clase. De esta forma, se garantiza que los estudiantes activen el conocimiento condicional de que disponen, puesto que las condiciones que enmarcan la tarea son relevantes para ellos.
2) Además, estos casos a analizar deberían ir progresando desde situaciones extremas y posiblemente dicotómicas -en edades más pequeñas y cuando la disponibilidad de utilizar estrategias es todavía escasa- hacia situaciones más complejas en las que la ausencia de una única forma de proceder sea el elemento clave para la reflexión -en edades mayores y con alumnos ya acostumbrados a analizar las variables involucradas en procesos de toma de decisiones.
3) En lo que a la valoración de las respuestas se refiere, deberíamos tener en cuenta que, en determinadas ocasiones, el análisis correcto de un caso no presupone la actuación estratégica; es decir, en condiciones parecidas a las del ejemplo analizado, un alumno, pese a disponer del conocimiento sobre la estrategia más adecuada, puede no utilizarla por diversos motivos -cansancio, desinterés, etc.- que la situación social del análisis de casos no contempla. Disponer del conocimiento para analizar correctamente un caso es pues condición necesaria aunque no suficiente para actuar de forma estratégica.
4) La elaboración de determinados casos que presuponen la realización de tareas complejas implica un proceso de reflexión previo por parte del profesorado para establecer las características y exigencias cognitivas que dicha tarea plantea. Así, ante una situación en la que se recojan diferentes formas de abordar la realización de un trabajo escrito, deberá quedar claro cuáles son los parámetros de la tarea -objetivos, situación de comunicación, características discursivas, tema del que escribir, destinatario, etc.- que van a influir de forma directa en la

ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 39 – FEBRERO DE 2011

actividad cognitiva que se lleve a cabo. Una vez realizado este análisis de las exigencias que la tarea plantea, deberá decidirse cuál es la mejor estrategia para cumplir con dichas exigencias, por lo tanto, cuál es el proceso cognitivo a seguir en esta situación concreta. Estos dos aspectos deben quedar muy claros en el momento de proponer el análisis de casos como actividad de evaluación, puesto que son los criterios a partir de los que van a juzgarse las aportaciones de los alumnos.

3.- ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN INDIVIDUALES O EN PEQUEÑO GRUPO

Dentro de este apartado nos referimos a aquellos sistemas de evaluación que permiten una interacción profesor-alumno o entre alumnos mucho más amplia y que precisamente cifran en esta interacción el tipo y la calidad de la información recogida.

Por razones de espacio y, en mayor medida, para ofrecer aquellas propuestas más relevantes, de fácil utilización y no excesiva implantación nos ocuparemos de la entrevista y de la evaluación del proceso seguido durante la realización de una tarea.

• *Entrevista*

Mediante la realización de entrevistas, que habitualmente se llevan a cabo después de finalizar una determinada tarea, se obtiene tanto información sobre el conocimiento declarativo, como sobre el procedimental y el condicional; es decir, a partir de una buena entrevista puede recogerse lo que el alumno sabe sobre las estrategias útiles para realizar una determinada tarea, lo que sabe hacer, las que ha puesto en marcha en esa tarea y cómo controla su actuación y toma sus decisiones.

Nuevamente, encontramos antecedentes en el ámbito de la investigación respecto a la utilización de esta modalidad de evaluación para dilucidar el conocimiento estratégico de los alumnos en diferentes edades, pero en este caso en base a tareas específicas.

Como sucede en otras situaciones, las entrevistas sobre estrategias pueden ser más o menos estructuradas y, desde nuestro punto de vista, la habilidad del profesor es determinante a la hora de obtener información relevante y fiable. En este sentido y para no desperdiciar la potencialidad informativa y la cualidad de esta información, la realización de una entrevista que pretenda ser de utilidad para evaluar la utilización y el conocimiento de estrategias debería guiarse por los siguientes criterios:

1) Es importante que se realice inmediatamente después de finalizar una tarea y de esta forma las cuestiones sobre las que se inicia la conversación pueden partir de una situación de enseñanza-aprendizaje contextualizada en base a una actuación concreta para proceder progresivamente a la generalización de las pautas de comportamiento a otras situaciones conocidas, si ello es necesario.
2) Es imprescindible tener muy claros los grandes tópicos acerca de los cuales se quiere recabar información (por ejemplo: ¿cómo actuó? ¿qué proceso siguió? ¿por qué?...) y abordar estas cuestiones de forma indirecta y si es preciso recurrente, respetando el fluir de la conversación;

ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 39 – FEBRERO DE 2011

evidentemente, es importante que el alumno se sienta cómodo y no sometido a un interrogatorio policial. En una situación ideal, el profesor va indagando en la información que precisa sin forzar los temas, sin dar muestras de conformidad o desaprobación ante determinados comentarios, reconduciendo la conversación y preguntando de forma directa sólo cuando es necesario; de esta forma a menudo obtiene mucha más información de la que inicialmente había previsto.

3) Cuando existan o se vislumbren situaciones de conflicto o incongruencias entre algunas informaciones del alumno y el proceso de resolución seguido, es importante evidenciar el conflicto al alumno y recoger sus comentarios y reacciones al respecto. Muchas veces dichas incongruencias ponen de manifiesto que a pesar de que se dispone del conocimiento declarativo para emplear una estrategia, ésta no se pone en marcha porque no se conocen las condiciones en las que es más pertinente su aplicación o no se está seguro de utilizar correctamente los procedimientos que la integran (Castelló, 1996).

• Análisis del proceso de toma de decisiones durante la resolución de una tarea

En esta modalidad evaluativa el alumno/a se enfrasca en la realización de una tarea, preferiblemente compleja y algo novedoso, que requiere la puesta en marcha de estrategias de aprendizaje. El profesor, a su lado, va recogiendo los pasos que sigue en el proceso de resolución y ofrece ayudas cuando se evidencia algún problema en este proceso. De forma adicional puede introducir variaciones en el enunciado cuando el alumno ya está a medio resolver la tarea o fingir que había olvidado unos datos para observar cómo regula su actuación en función de la necesidad de adaptación a nuevas variables.

Evidentemente, y de forma paralela a lo que sucedía en el análisis de casos, para observar y valorar el proceso de resolución de una determinada tarea, es necesario analizar previamente las exigencias cognitivas de la tarea en cuestión y tener prevista la estrategia a seguir, es decir, las decisiones que puede ir tomando el alumno para regular su conducta.

Un aspecto especialmente importante de este sistema de evaluación es la posibilidad de ir introduciendo ayudas en aquellos momentos problemáticos del proceso y de analizar su aprovechamiento por parte del alumno. En este sentido, es importante también graduar y ordenar las diferentes ayudas que el profesor puede ofrecer para valorar después qué tipo de soporte ha necesitado un determinado alumno. Estamos hablando de una evaluación dinámica que permite recoger la actuación estratégica y el aprendizaje del alumno respecto a la utilización de estrategias en situaciones concretas.

Los criterios que debería respetar una evaluación de este tipo son los siguientes:

1) La situación propuesta, como ya hemos anticipado, debe contener una tarea relativamente difícil y poco habitual, para que la situación exija la puesta en marcha de estrategias; sin embargo, el contenido sobre el que versa sí debería ser conocido por el alumno. De esta forma, se ve obligado a escoger aquellos aspectos de su conocimiento que resultan relevantes en una situación nueva y debe regular su actuación a las condiciones de dicha situación.

ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 39 – FEBRERO DE 2011

2) Es importante también que la tarea en cuestión conlleve la aplicación de diferentes procedimientos, lo que por otra parte permite evaluar la familiaridad y corrección con que se utilizan.
3) Todas las tareas planteadas pueden, y seguramente deberían, formar parte de la actividad educativa habitual de un determinado grupo clase. De esta forma, la evaluación de las estrategias no solamente será válida y relevante sino que su enseñanza queda prácticamente garantizada.
4) Siguiendo con lo que se decía en el punto anterior, es importante que el alumno, y por supuesto el profesor, conciban la situación de evaluación como un entorno en el que, a través de la interacción, se negocian significados en vistas a actuaciones posteriores de tal forma que los resultados de este tipo de actividad evaluadora sean optimizadores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con el objetivo de ilustrar este sistema de evaluación, ofrecemos a continuación un ejemplo extraído de Monereo y otros (1994) en el que la actividad que debe resolver el alumno consiste en la realización de problemas de cálculo (suma y resta).

4.- CONCLUSIÓN

A través de los diferentes sistemas de evaluación analizados, hemos insistido en la necesidad de que en cada situación de evaluación se contribuya, en la medida de lo posible, a que el diálogo entre estas situaciones y las de enseñanza-aprendizaje sea real, y en este sentido aquellas situaciones de evaluación que permiten ofrecer el tipo y la cantidad de ayuda adecuada por parte del profesor a sus alumnos, ajustando su intervención a los resultados de la actividad de evaluación, nos parecen especialmente interesantes (Barberá, 1995). Así, si en una determinada circunstancia un alumno presenta problemas porque no tiene en cuenta el objetivo previsto y aunque conozca los procedimientos adecuados no se decide a utilizarlos porque no identifica la resolución con su aplicación, el profesor puede concluir que es prioritario dirigir su intervención hacia la necesidad de explicitar y aclarar los objetivos y de esta forma ajustar su ayuda a dicha necesidad y su relación con los procedimientos de resolución adecuados.

Por otra parte, el ajuste permanente de la ayuda del profesor debido a los resultados de la evaluación contribuye a que el alumno sea consciente de su propia evolución a la hora de aprender y, puesto que, en el caso de las estrategias, la ayuda se centra en el proceso de toma de decisiones que caracteriza una actuación estratégica, el alumno aprende también a regular su actuación. Éste es el verdadero sentido de una evaluación formativa que se inscribe en el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje y se refiere precisamente a la relación existente entre el proceso seguido y el resultado del aprendizaje.

Cuando se comparten los objetivos entre profesor y alumnos, y se conoce también la finalidad de las actividades que se realizan en una determinada secuencia de enseñanza, es posible que la evaluación, como parte de estas actividades, se convierta en un elemento regulador del proceso de enseñanza y aprendizaje, que va cediendo paso paulatinamente, a medida que se interiorizan los

ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 39 – FEBRERO DE 2011

criterios de regulación, a la autoevaluación que va a permitir en último término la regulación interna del proceso de toma de decisiones a la hora de aprender. Éste es el objetivo último de cualquier modalidad formativa de evaluación de las estrategias de aprendizaje.

5.- BIBLIOGRAFÍA

- VALDIVIA, C. (1992). *La orientación y la tutoría en los centros educativos: Cuestionario de evaluación y análisis tutorial*. Bilbao: Mensajero.
- VALLS, E. (1993). *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación.* Barcelona: ICE/Horsori.

Autoría

- Nombre y Apellidos: Alfonso Leal Leal
- Centro, localidad, provincia: Conil de la Frontera (Cádiz)
- E-mail: alfonsolealleal@hotmail.com