

LA EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO ESTRATÉGICO A TRAVÉS DE TAREAS AUTÉNTICAS

Assessing strategic knowledge through authentic task

DR. CARLES MONEREO*

Resumen

Las corrientes sociocognitivas, actualmente predominantes en la Psicología Educativa, conciben la evaluación de los conocimientos que aprende el alumno como una actividad formativa y formadora de primer orden, que debe formar parte integrante del proceso mismo de enseñanza-aprendizaje y constituir un dispositivo privilegiado para su optimización. Entre esos conocimientos, que es preciso valorar y potenciar, ocupa un lugar central el conocimiento estratégico, dada su íntima vinculación con el aprendizaje autónomo y sus afinidades semánticas (autorregulativo, metacognitivo, permanente). Desgraciadamente se han dedicado pocos esfuerzos a desarrollar instrumentos que combinen la doble condición de mantener un aceptable grado de validez y fiabilidad y, al mismo tiempo, garanticen una evaluación de carácter formativo y dinámico. Uno de los instrumentos que presenta mejores credenciales son algunas de las propias tareas que solicitan los profesores a sus alumnos. Éstas tareas, adjetivadas de auténticas, suponen una alternativa real y eficaz de evaluar el conocimiento estratégico de los alumnos, tal como trata de demostrar este artículo.

Abstract

The sociocognitive approaches to teaching, present in Educational Psychology, conceive assessment of students learning primary as a formative activity that should be a central part of the teaching and learning process and should be considered a privileged alternative to its improvement. Strategic knowledge in an important issue that should be valued and empowered, in this respect, because of its close relation to self learning and its semantic partners (self-regulated, metacognitive, permanent learning). Unfortunately, few efforts have been made to develop instruments to combine the twofold condition of keeping and acceptable degree of validity

* Académico e Investigador. Departamento de Psicología de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.

and reliability and, at the same time, guarantee a formative and dynamic assessment of learning. In this respect, some of the best instruments are the different kinds of tasks that teachers demand of learners. These authentic tasks are a real alternative to assess strategic knowledge, as this article tries to demonstrate.

La evaluación desde una perspectiva sociocognitiva

En los últimos años nuestra comprensión de los procesos responsables del aprendizaje, de los mecanismos cognitivos que intervienen en la resolución de diferentes tareas y el estudio de estas tareas en situaciones instructivas, nos ha llevado a realizar cambios sustanciales en la forma de entender el propio aprendizaje, la enseñanza y, en consecuencia, los procesos que nos permiten evaluar cómo y qué se enseñó y/o se aprendió.

Uno de estos cambios tiene que ver con la naturaleza interactiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Enseñar y aprender se consideran en la actualidad las dos caras de una misma moneda; un cambio en una de estas caras tiene siempre consecuencias en la otra. Sabemos que determinadas metodologías didácticas favorecen un enfoque más o menos profundo del aprendizaje; que la selección de unos contenidos en detrimento de otros incide en la concepción que los alumnos van a tener de esa disciplina; que la repetición de determinadas tareas o actividades planificadas por el profesor indica a los alumnos aquello que considera relevante en la materia que imparte; o que la forma de presentar los contenidos en clase ofrece pistas sobre cómo es preferible estudiar esa asignatura. Los procesos de enseñanza-aprendizaje pues, se caracterizan por su naturaleza interactiva, dinámica e interdependiente.

Esta perspectiva aboga por una construcción conjunta del conocimiento mediante la interacción promovida por el profesor con sus alumnos, en pos de una gradual adquisición de autonomía funcional. Desde esta óptica, la evaluación es concebida como una parte fundamental de esta interacción. Es más, de facto la evaluación influye de forma sustancial en esa interacción, sobre todo cuando viene, parcial

o totalmente, impuesta por criterios externos (pruebas finales, pruebas estatales, de selectividad, etc.). En este caso tiene unos efectos retroactivos contundentes: la forma de evaluar determina la manera de aprender y de enseñar.

Cuando la evaluación no supone un corte en el flujo instruccional y su objetivo fundamental no es el de acreditar formalmente la adquisición de unas competencias específicas, sino el de favorecer el ajuste y regulación de la enseñanza, y la autorregulación del propio aprendizaje nos situamos de lleno en los enfoques de la denominada, respectivamente, evaluación formativa (Allal, Bain y Perrenoud, 1993) y formadora (Allal, 2000; Allal y Saada-Robert, 1992; Nunziati, 1990), que únicamente se distingue de una situación de enseñanza-aprendizaje por la intencionalidad del profesor: recoger indicios del progreso constructivo de los alumnos para tomar decisiones educativas.

Una evaluación de estas características, opuesta a la denominada “cultura del test” (Wolf y col., 1991) que subraya la función acreditativa, objetiva, individual y acumulativa de la evaluación, favorece además la introducción de ayudas pedagógicas que nos permiten analizar otras parcelas de la competencia del aprendiz de un enorme valor pedagógico: su nivel de autorregulación metacognitiva y el tipo de dispositivos y métodos didácticos que pueden favorecer su aprendizaje. Nos situamos entonces en una dimensión “dinámica” de la evaluación (Sternberg y Grigorenko, 2003) capaz no sólo de describir la calidad del aprendizaje adquirido y diagnosticar el tipo y magnitud de carencias que presenta el aprendiz, sino también de pronosticar, por un lado, las modalidades de enseñanza que podrían resultar más adecuadas para impulsar sus avances y, por otro, sus posibilidades de adaptarse a nuevas situaciones de aprendizaje que conlleven mayores niveles de incertidumbre y, por consiguiente, de transferencia de lo aprendido.

La competencia que permite a los alumnos seguir aprendiendo en condiciones de aprendizaje nuevas, poco familiares, incluso adversas, ha sido denominada genéricamente por organismos como la

OCDE “aprender a aprender”, y engloba múltiples nociones como el aprendizaje a lo largo de la vida o permanente –“*lifelong learning*”– o el aprendizaje en todo tipo de contextos educativos (formales y no formales) –“*lifewide learning*”– que se consideran actualmente básicas para sobrevivir en la sociedad del conocimiento (Monereo y Pozo, 2001; 2003). Para nosotros este tipo de competencia se sustenta en un conocimiento distinto del que suele predefinirse en los currícula educativos al uso: el conocimiento declarativo, procedimental y actitudinal; se trata de un conocimiento que requiere del dominio previo de alguno de los conocimientos apuntados, pero que por su alto grado de sensibilidad contextual difícilmente puede prefijarse: el conocimiento estratégico. Su naturaleza y posible evaluación centrarán el contenido del siguiente apartado.

La evaluación del conocimiento estratégico

No basta con poseer un dato, con conocer un principio, con saber la definición de una noción, ni tan siquiera con disponer del conocimiento de una técnica para dar respuesta satisfactoria a un problema que requiera el concurso de ese dato, la aplicación de ese principio, la enunciación de esa noción o la ejecución de esa técnica. Si esos conocimientos que están en disposición de ser utilizados no se activan en el momento oportuno, cuando su participación resulta relevante, decisiva, su adquisición, a pesar de los esfuerzos y energías que haya consumido, habrá sido inútil.

Para que un conocimiento no sea inerte, inactivo, es imprescindible que se acompañe de otro conocimiento sobre cuándo y por qué ponerlo en funcionamiento; en resumidas cuentas se trata de aprender a reconocer las variables relevantes de un problema en diferentes contextos, de reconocer las condiciones que demandan una determinada actuación, de adquirir lo que algunos autores han denominado conocimiento condicional o estratégico (Paris y otros, 1983; Pozo, Monereo y Castelló, 2001). En términos generales este conocimiento englobaría el conocimiento de lo que se sabe y no se sabe en rela-

ción a una tarea, el conocimiento de cuándo otro conocimiento (dato, principio, técnica, actitud) es necesario y el conocimiento de aquello que debe hacerse para continuar realizando la tarea o aprendiendo un determinado contenido, sin detenerse.

Centrar la atención en este tipo de saber supone favorecer la abstracción de las condiciones comunes y diferenciales de las tareas a las que el estudiante debe enfrentarse y, en último término, elaborar una teoría, a ser posible explícita, de los modos de uso o manejo de un conocimiento determinado. Saber, con cierta aproximación, qué constelación de circunstancias recomiendan el concurso de un determinado grupo de conocimientos, sitúa al aprendiz en mejor posición que otro compañero para hacer frente a un problema novedoso, complejo o inesperado.

Como plantean algunas investigaciones (Mateos, 1991; Castelló y Monereo, 1999), incluso cuando un alumno posee conocimientos declarativos sobre un tema, superiores a otro compañero (aunque bajos en términos generales), que a su vez muestra un mejor nivel de conocimiento estratégico, éste último se halla en mejor posición para resolver problemas de mayor complejidad. Es en este sentido que se ha hablado de “principiantes estratégicos”, aprendices que a pesar de su poco dominio de una materia emplean heurísticos eficaces para plantear y enfrentar un problema (p.e. ante una tarea de recuerdo de datos sobre un tema, sin aún conocerlo, piensan acertadamente que deben buscar categorías para facilitar la evocación).

Por supuesto la forma en que se enseña, y las tareas y actividades de enseñanza y evaluación que se plantean son fundamentales en la adquisición de este tipo de conocimiento. Se trata de que el alumno tome conciencia, en definitiva, de sus estados y procesos mentales en situaciones problemáticas, es decir, aquéllas que no pueden resolverse de manera rutinaria y automatizada. En este sentido los métodos instruccionales que tengan como principal prioridad desarrollar la capacidad metacognitiva del alumnado en relación a contenidos y problemas de carácter curricular, estarán a su vez contribu-

yendo a potenciar su conocimiento estratégico sobre esos contenidos y problemas.

Tomando como base las dimensiones de cambio del conocimiento estratégico identificadas por Pozo, Monereo y Castelló (2001) podemos establecer los parámetros que cualquier secuencia didáctica debería contemplar:

- Compartir el sentido y significado de la tarea instruccional con el alumno de manera que las expectativas sobre lo que se debe aprender y el por qué es necesario y conveniente aprenderlo sean territorio común para profesores y alumnos.
- Aumentar gradualmente el nivel de control y regulación del alumnado sobre la tarea demandada y sobre los procesos socio-cognitivos que conlleva su resolución.
- Favorecer en todo momento la conciencia del alumno a través de la reflexión en voz alta sobre las decisiones tomadas y su justificación en base a las variaciones que se producen en el contexto de la resolución de cualquier tarea problemática, con el objetivo explícito de transferir esas decisiones a otras tareas similares.
- Finalmente debería potenciarse el gradual dominio de determinadas secuencias procedimentales, mediante su repetida puesta en práctica, con el fin de aumentar el repertorio de algoritmos y heurísticos que, cuando las condiciones lo soliciten, puedan activarse.

Estas mismas dimensiones, presentes en un buen número de propuestas didácticas de naturaleza metacognitiva basadas en métodos de presentación, práctica guiada y práctica autónoma de distintas estrategias de aprendizaje (puede consultarse al respecto nuestro reciente trabajo sobre unidades didáctica de enseñanza estratégica en educación secundaria: Monereo, 2001) deberían estar también presentes en cualquier instrumento que tuviese la pretensión de evaluar el conocimiento estratégico del alumnado con la finalidad de iden-

tificar su nivel de adquisición y de orientar la intervención educativa que debería llevarse a cabo para potenciarla.

Desgraciadamente, las iniciativas para elaborar instrumentos fiables y válidos que tengan por objetivo evaluar el conocimiento estratégico destacan por su ausencia. Existen, eso sí, un sinnúmero de cuestionarios que, a través generalmente de una escala tipo *likert*, preguntan directamente al aprendiz sobre la frecuencia con que emplea una u otra técnica de estudio o, las más interesantes, en qué circunstancias o ante qué tipos de problemas actuaría de uno u otro modo para llegar a resolverlos (Weinstein y Meyer, 1998; Núñez, González-Pineda y Rocés, 2002). En cualquier caso, la validez de estas pruebas está claramente en suspenso y factores como la deseabilidad y la descontextualización (o mejor dicho, la recontextualización en situaciones artificiosas y simuladas) invalidan sus resultados (ver al respecto Monereo y Miquel, 2000).

Prueba de lo que acabamos de afirmar es la decisión adoptada en el reciente, y ya célebre, Proyecto PISA (M.E.C., 2000) elaborado por la OCDE, que tiene como meta primordial proponer un conjunto de indicadores de evaluación estandarizados para valorar el rendimiento académico en lectura, matemáticas y ciencias de alumnos de 15 años escolarizados. En sus conclusiones, y después de argumentar sobre la importancia de las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de la metacognición, se dictamina: *“Ya que no existe dicho instrumento fiable para medir la metacognición entre alumnos de 15 años y que las fuentes adecuadas no son válidas para el diseño y la construcción de tal instrumento se tomó la decisión de que la metacognición no entraría dentro de la evaluación de la lectura (...)”*.

La decisión de no incluir una prueba de tales características nos parece grave y, hasta cierto punto irresponsable, habida cuenta de la importancia fundamental que tiene el conocimiento estratégico en el desarrollo de la autonomía de aprendizaje de los alumnos, uno de los pilares de cualquier reforma educativa de ámbito nacional e internacional. En todo caso, la pregunta está en el aire, ¿existe algún ins-

trumento o prueba que permita la evaluación de las dimensiones de cambio estratégico apuntadas y que resulte formativa y formadora en la línea que planteamos al inicio de este artículo?

Pensamos que una evaluación capaz de comprobar el uso estratégico que realizan los alumnos de sus conocimientos curriculares, que además promueva sus procesos de reflexión sobre las decisiones que adoptan, al tiempo que aporta indicadores al profesor para ajustar mejor su enseñanza, en vistas a hacerla cada vez más estratégica, debe partir de unos supuestos indiscutibles:

- a) Debería sustentarse en actividades contextuales, parecidas a las que se realizan a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en una o varias materias, y no sólo al final del mismo.
- b) Estas actividades deberían ser problemáticas, es decir, habrían de permitir que los alumnos construyesen diferentes respuestas o productos mediante los cuales se pusiera de manifiesto la calidad de sus habilidades y conocimientos (más que la obtención de respuestas globalmente correctas o incorrectas) y en especial su competencia para regular su acción en caso de concurrir cambios imprevistos.
- c) Estas actividades deberían ser prototípicas en el sentido de que su resolución constituyese una demostración bastante fiable y completa del dominio de competencias esenciales del alumno en la materia o materias involucradas.
- d) En consecuencia con el punto anterior deberían ser actividades exigentes en el sentido de que su resolución debería requerir en gran medida entender, relacionar, organizar y personalizar el contenido objeto de estudio, y no sólo memorizar, copiar o reproducir información. Por lo tanto, la participación de estrategias de aprendizaje de mayor nivel cognitivo resultaría indispensable.
- e) Finalmente estas actividades deberían ser auténticas, es decir, funcionales y nada artificiosas, vinculadas a conflictos y problemas que resulten significativos para el alumno.

Los instrumentos que, según la investigación educativa, se han mostrado más sensibles a esos supuestos han sido las carpetas o portafolios (Sancho y Hernández, 1998; Castelló y Monereo, 2002), los *dossiers* progresivos de los alumnos (Bélair, 2000) y el uso de tareas auténticas (Miquel y Monereo, 1996; Nunan, 2000). Durante el resto del artículo nos centraremos en este último instrumento, quizás el menos conocido y el que, a nuestro entender, atesora más virtudes en orden a evaluar de manera válida y fiable el conocimiento estratégico de los alumnos.

Las tareas auténticas como instrumento de evaluación del conocimiento estratégico

De forma genérica se considera una evaluación auténtica aquella en la que no se diseñan actividades de evaluación artificiales, realizadas *ex profeso*, puesto que éstas se desprenden directamente de situaciones reales de aprendizaje en las que están involucrados los alumnos. Este interés por garantizar que las tareas de evaluación sean reales y estén en estrecha conexión con la funcionalidad del aprendizaje de los alumnos toma fuerza a partir del resultado de algunas investigaciones (ver Nunam, 2000) que ponen de manifiesto cómo la percepción de la utilidad y relevancia de las tareas determina su rendimiento y motivación. En este sentido, tareas de evaluación que sólo pretenden “medir” lo que saben decir o hacer los alumnos en contextos supuestamente naturales (incluidas las diseñadas por el investigador y aplicadas por el profesor en su propia aula), difícilmente son tareas relevantes que permitan valorar las competencias que éstos utilizan en su desempeño habitual. Por otra parte, el valor formativo y formador de la evaluación aumenta cuando es posible situar las tareas de evaluación como parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje y cuando el resultado se contempla como un punto de partida, no de llegada, para seguir avanzando en la optimización del proceso instruccional.

Tratando de sintetizar las características que otorga la literatura especializada a la evaluación auténtica (Condemarín, Galdames y Medina, 1994; Tombari y Borich, 1999; Weber, 1999) deberíamos considerar los puntos siguientes:

- Constituye un testimonio del proceso vivido por los alumnos y de sus respuestas a contextos y situaciones significativas para ellos, en el sentido de próximas, habituales y necesarias.
- Permite, simultáneamente, evaluar el producto y el proceso de aprendizaje a lo largo de un período temporal, enfatizando la importancia del progreso del alumno y de su potencial de aprendizaje.
- Evalúa la integración y aplicación de habilidades en contextos significativos, evitando el riesgo de evaluar sólo subdestrezas aisladas que no reflejan las competencias del aprendiz en situaciones comunicativas auténticas.
- Estima el carácter multifacético de competencias transcurriculares tan importantes como la lectura, la escritura o el habla, y toma también en consideración otras dimensiones no exclusivamente cognitivas tales como el interés y la motivación.
- Valora de manera preferencial las estrategias de aprendizaje que emplea el alumno, su conciencia sobre las mismas y su habilidad para transferir los conocimientos adquiridos a otras situaciones de aprendizaje.
- Proporciona la oportunidad a maestros y alumnos de reflexionar en forma colaborativa sobre qué se ha aprendido bien y qué se necesita continuar aprendiendo, de acuerdo a ciertos criterios compartidos sobre lo que se espera del alumno. En tal sentido, la evaluación constituye una poderosa instancia de aprendizaje.

Como ya hemos señalado, un instrumento de evaluación que se aproxima al cumplimiento de esas características y que puede resultar eficaz en la evaluación del conocimiento estratégico de los alum-

nos en relación a distintas competencias curriculares puede ser alguna de las propias tareas que utilizan los profesores en su práctica educativa. De hecho, muchos docentes experimentados plantean a sus estudiantes tareas que enlazan directamente con problemas, conflictos, intereses o necesidades de su vida cotidiana (o profesional en el caso de estudiantes que cursen estudios superiores o de carácter laboral) o de su proyecto de vida. Emplean para ello el análisis de casos y sucesos sobrevenidos en el país, información difundida por los medios de comunicación social, acontecimientos ocurridos a personas cercanas a los alumnos, testimonios relativos a personajes o situaciones familiares, incluso preocupaciones o problemas planteados por los padres o los propios estudiantes. La ventaja de esas tareas es evidente: el estudiante las percibe como cercanas, útiles y propiamente curriculares, puesto que las desarrolla su profesor en su asignatura y de uno u otro modo incidirán en la evaluación académica del alumno. Es importante resaltar que la autenticidad de la tarea no viene determinada por su naturaleza extracurricular como a veces se concluye; al contrario, cuando su inserción en la dinámica del aula es completa, se incrementa su autenticidad (además de su validez ecológica).

En algunos casos, sin embargo, las tareas que desde la perspectiva de los profesores resultan más centrales en su disciplina incumplen algunas de las condiciones esenciales que las harían adecuadas para evaluar el conocimiento estratégico de sus alumnos. Entonces puede estar indicado iniciar un proceso de autenticación de alguna de esas tareas troncales, que permita reelaborarla en base a las dimensiones de cambio del conocimiento estratégico, citadas anteriormente. Los cambios que transformarán a esas tareas en auténticas pueden consistir en:

1. Incrementar el grado de realismo de la tarea: ello supone que el alumno debe verse envuelto en una actividad de resolución de un problema verídico que le exija emplear recursos documentales, técnicos y humanos reales, rehuyendo al máximo los artificios propios de situaciones de simulación.

2. Problematizar la tarea: implica plantear una situación compleja que requiera un enfoque estratégico de resolución, es decir, una toma de decisiones consciente e intencional en función de las condiciones de esa situación, lo cual comportará planificar, regular y evaluar todo el proceso de actuación. Se evita de ese modo que el alumno pueda optar por soluciones de tipo algorítmico y rutinizado que poco o nada informarían de su competencia estratégica.
3. Aumentar la globalidad de la tarea: la actividad, al ser genuina y compleja, deberá incluir la gestión de distintos tipos de contenidos disciplinares, junto con la ejecución de distintas competencias lingüísticas y sus interacciones. Más específicamente en una tarea deberían activarse conocimientos relativos a:
 - a) Distintos contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales de la materia, necesarios para solventar las cuestiones planteadas por la tarea.
 - b) Diferentes tipologías textuales, tanto de estructura continua (descripciones, narraciones, exposiciones, argumentaciones, hipertextos) como discontinua (listas, gráficos, tablas, etc.).
 - c) Diversas competencias lingüísticas combinadas, relativas a la comprensión de textos orales y escritos y/o a su expresión oral o escrita.

En este sentido debería garantizarse el equilibrio entre las tareas de forma que mantuviesen un repertorio suficientemente representativo y no reiterativo de contenido disciplinar, tipos de textos y competencias lingüísticas implicadas.

4. Incrementar la apertura de las tareas diseñadas: éstas deberán ser abiertas y permitir distintas alternativas de respuesta. Sin embargo, es recomendable que esas posibles respuestas sean finitas y puedan establecerse distinciones entre ellas según lo que podríamos denominar: “idoneidad estratégica”. Ello permitirá prever algunas modalidades de ayuda pedagógica según la alter-

nativa de respuesta elegida. Más adelante comentaremos con más detalle este punto.

5. Acrecentar la comunicabilidad de la tarea: en una doble vía, mejorando la comprensión de la demanda y favoreciendo la participación de los alumnos en el análisis de las alternativas de respuesta de manera que resulte clara, comprensible y utilizable en posteriores tareas. La introducción de fases de autoevaluación y coevaluación entre los propios alumnos puede contribuir significativamente a ese objetivo.

En definitiva este proceso de autenticación supone introducir todos aquellos cambios que garanticen un proceso de evaluación constructivo que contemple la interacción entre la tríada instruccional básica: la participación activa y constructiva del alumno, la relevancia y exigencia de la tarea y el andamiaje del docente, en forma de sistemas de mediación psicopedagógica (Solé, Miras y Castells, 2003).

Una tarea auténtica prototípica se iniciaría con una fase de motivación y problematización sobre la cuestión que se pretende enseñar y evaluar (p.e. presentación dramatizada de un caso), ratificando que la demanda ha sido plenamente entendida y asumida; seguiría con un período de búsqueda y selección de información sobre el tema tratado a partir de fuentes diversas, presentadas en distintos soportes (p.e. entrevistas a especialistas, datos en internet, artículos de prensa, análisis de gráficos y fotografías, etc.); continuaría con la categorización y síntesis de los datos recopilados en formatos distintos (p.e. tablas, gráficos, informes, apuntes, etc.); proseguiría con la aplicación de esos datos a las cuestiones planteadas en el problema (resolución propiamente dicha mediante la realización de experimentos, observaciones, formulaciones, correlaciones, etc.), y finalizaría con un espacio para la evaluación y reflexión personal y compartida sobre lo hecho y sobre lo que se podía haber hecho y no se hizo (p.e. coevaluación por parejas, exposiciones individuales con preguntas, elaboración conjunta de murales, puntos *web*, programas con *Powerpoint*, etc.).

Lógicamente, una tarea así diseñada debe situarse de nuevo en el seno de la secuencia de enseñanza-aprendizaje correspondiente (ver en este sentido la investigación de Solé, Miras y Castells, 2003), que comúnmente incluirá un segmento o etapa de preparación de la evaluación (p.e. el repaso de los contenidos a evaluar o la revisión de los apartados de trabajo a presentar), la etapa de evaluación en sí y, de ser posible, un segmento final de corrección y devolución (p.e. reelaboración de algunas de las decisiones y respuestas adoptadas durante la resolución).

Una vez que contamos con una tarea auténtica (o en su caso autenticada) que cumpla con los requisitos explicitados, nos queda por dilucidar una cuestión central: ¿qué indicadores nos informarán del conocimiento estratégico que es capaz de poner en juego el alumno?

Siendo coherentes con las dimensiones de cambio del conocimiento estratégico planteadas en este artículo, los indicadores deberán referirse a cuatro grupos de variables fundamentales que podrían considerarse, otras tantas subescalas de evaluación del conocimiento estratégico: atribución de sentido personal a la tarea, idoneidad estratégica del proceso de decisión seguido, nivel de autorregulación y nivel de conciencia sobre el proceso de resolución.

En relación a la **atribución de sentido personal** a la tarea, ya hemos insistido en el interés de compartir con los alumnos una representación similar sobre su importancia, su nivel de exigencia y su finalidad última. Los indicadores que pueden ofrecer elementos de valoración sobre el grado en que esa representación se asemeja a la de su profesor serían: la explicación parafraseada de la demanda y de los objetivos que persigue la tarea; la planificación de las principales fases del procedimiento de resolución que deberá desarrollarse, y la descripción de la naturaleza y posible magnitud que tendrá el resultado que es preciso alcanzar.

El concepto de **idoneidad estratégica** se refiere al grado de adecuación de las alternativas de respuesta elegidas por el alumno al

objetivo de la tarea. Esa adecuación o idoneidad del proceso de resolución puede ponderarse tomando en consideración tres indicadores: la precisión del proceso de resolución seguido, la tipología de errores cometidos, y la relevancia del mismo en relación a su posible transferencia a nuevos problemas. Con el fin de determinar los posibles valores de estos tres indicadores será necesario contar con la referencia de algunos especialistas (en especial profesores del área) y alumnos aventajados que hayan resuelto previamente la misma tarea en condiciones de aplicación similares. A través del análisis previo de los procesos seguidos por estos sujetos podrán identificarse y categorizarse distintos itinerarios de resolución, errores tipo y alternativas de calidad con las que establecer comparaciones con la resolución que realicen los alumnos evaluados. De este modo, y a partir de algunos indicios y evidencias del proceso (p.e. lecturas seleccionadas, webs visitadas, anotaciones, texto escrito, ejercicios resueltos, etc.), será posible establecer el grado de idoneidad estratégica dentro de un continuo delimitado, en un extremo por resoluciones de alta idoneidad (decisiones óptimas y resolución muy fluida, sin errores y con el concurso de alguna decisión especialmente útil y transferible a otras tareas prototípicas del área o disciplina curricular) y en el otro de baja idoneidad (itinerario de decisiones confuso y desacertado, con la aparición de múltiples errores que denotan falta de conocimientos disciplinares básicos y decisiones contraindicadas, tendentes a obstaculizar y enmascarar procesos de resolución pertinentes).

Con respecto al **nivel de autorregulación** para comprobar la competencia del alumno para adaptarse a cambios inesperados en las condiciones de la realización de la tarea, y sin perjuicio de que puedan y deban valorarse los ajustes que realice de manera espontánea durante el proceso de resolución, se dispondrán cambios en las condiciones de resolución, que serán introducidas en distintos momentos de la realización de la tarea, sin que los alumnos estén prevenidos de ello. Estos cambios, introducidos de forma sorpresiva, pueden afectar a la propia demanda de la tarea, por ejemplo, modificando par-

cialmente su finalidad o añadiendo un nuevo dato que puede incidir en el nivel de exigencia; pueden también influir en el proceso de resolución, imponiendo una limitación o una ampliación en los recursos utilizables (p.e. corrector de textos, calculadora, etc.) o variando el tiempo disponible; también pueden incidir en la forma de presentación de los resultados o en algún aspecto de la exposición del trabajo efectuado (p.e. cambio en la audiencia a la que se dirigirá la exposición oral que estén preparando o del interlocutor a quien dirigen el texto argumentativo que están escribiendo). En el momento de introducir esos cambios, una marca o señal convenida en los productos intermedios del alumno nos permitirá apreciar posteriormente en qué momento de su tarea se hallaba y qué tipo de ajustes, en caso de producirse, realizó.

Con el fin de valorar esos ajustes (así como aquellos no inducidos por el profesor-evaluador) se emplearían criterios similares a los de la anterior subescala, a partir nuevamente de la actuación anterior de buenos resolutores; es decir, precisión, corrección y relevancia del ajuste.

En cuanto a la última subescala, referida al **nivel de conciencia** sobre el proceso de resolución desarrollado, se pedirá a cada estudiante que escriba un breve autoinforme retrospectivo en base a tres puntos: a) explicación de lo que pensó en los distintos momentos de realización de la tarea y justificación de sus decisiones (p.e. antes de empezar, cuando el profesor te explicó la tarea, pensaste que...; mientras la estabas realizando pensabas que...; al finalizar la tarea has pensado que...), b) explicación de algunas de las cosas que pensó hacer y desestimó, justificando también esas decisiones y c) explicación de algunas otras cosas que podría haber hecho y justificación de por qué no las hizo.

Como resulta obvio, dicho autoinforme deberá contrastarse con el proceso efectivamente seguido por el alumno, en especial en relación a los momentos de conflicto, inducidos o no, que haya podido experimentar y los cambios que los mismos determinaron en la reso-

lución. La valoración deberá ponderar si la conciencia que demuestra tener el alumno se refiere únicamente a estados anímicos generales (fácil/difícil, me gustaba/me aburría, etc.), si hace también referencia a la ejecución de conductas externas observables (leí, busqué, escribí, etc.) o si, en un nivel más interesante de cariz metacognitivo, relata pensamientos y decisiones sobre el modo de proceder (pensé que era mejor porque..., comparé las dos posibilidades y decidí..., entonces me di cuenta de que eso me conduciría a..., etc.) o del modo en que se podría haber actuado en otras circunstancias (si hubiese tenido más tiempo hubiera tratado de..., lo mejor hubiese sido...pero no pude dado que..., si llego a pensar que... hubiese actuado de ese otro modo..., etc.).

A partir de las valoraciones obtenidas en las cuatro subescalas descritas se obtendrá, por una parte, una estimación del conocimiento estratégico del alumno y de la influencia recíproca que guardan unas variables con otras (es de esperar, por ejemplo, que cuanto el nivel de conciencia sea alto, también lo sea el nivel de autorregulación); por otro lado, esta evaluación aportará pistas sobre las principales dificultades y carencias que muestra un determinado grupo de alumnos en el momento de planificar, regular y evaluar la resolución de este tipo de tareas y permitirá establecer líneas de apoyo psicopedagógico que los profesores, con una adecuada fase de formación, podrán articular en su práctica docente habitual.

Lógicamente ahora es imprescindible ponerse a trabajar y empezar a desarrollar proyectos de investigación que empleen tareas auténticas especialmente seleccionadas para cada una de las áreas curriculares con el fin de comprobar cuál es el conocimiento estratégico de nuestros estudiantes, en cualquier nivel educativo, y de qué modo y en qué sentido debe actuarse para potenciar un conocimiento tan central en los albores de esta sociedad del conocimiento que acabamos de estrenar.

Referencias bibliográficas

- Allal, L.** (2000). Metacognitive regulation of writing in the classroom. En Camps, A. y Millián, M. (eds.) *Metalinguistic Activity*. Amsterdam: Amsterdam University Press; 145-166.
- Allal, L.; Bain, D. y Perrenoud, P.** (dir.) (1993). *Évaluation formative et Didactique du Français*. Neuchâtel: Delachouse et Niestlé.
- Allal, L. y Saada-Robert, M.** (1992). La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire. *Archives de Psychologie*, 60; 265-296.
- Bélaïr, L.M.** (2000). *La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos*. Sevilla: Díada.
- Castelló, M. y Monereo, C.** (1999). El conocimiento estratégico en la toma de apuntes: un estudio en la educación superior. *Infancia y Aprendizaje*, núm. 88; 25-42.
- Castelló, M. y Monereo, C.** (2002). Un *Practicum* formativo organizado en carpetas. En Villar Angulo, L.M. La universidad. Evaluación educativa e innovación curricular. Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación. Univ. Sevilla; 339-366.
- Condemarín, M.; Galdames, V. y Medina, A.** (1994). *La evaluación de los aprendizajes de los alumnos*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Mateos, M. A.** (1991). Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*, 56; 61-76.
- M.E.C.** (2000). *Proyecto PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; INCE.
- Miquel, E. y Monereo, C.** (1996). Una propuesta de evaluación dinámica del uso estratégico de procedimientos en el aprendizaje del álgebra. En Molina, S. y Fandos, M. *Educación Cognitiva II*. Zaragoza: Mira editores; 139-148.
- Monereo, C. y Pozo, J.I.** (coord.) (2001). Tema del mes: Competencias para sobrevivir en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 298.
- Monereo, C. y Pozo, J.I.** (coord.) (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis-ICE/UAB.
- Monereo, C. y Miquel, E.** (2000). La evaluación de las estrategias de aprendizaje. En Monereo, C. (coord.). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor; 115-146.

- Monereo, C.** (coord.). (2001) *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades de enseñanza estratégica para la ESO*. Barcelona: Graó.
- Nunan, D.** (2000). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunziati, G.** (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280; 47-64.
- Núñez, J.C.; González-Pineda, J.A. y Rocés, C.** Evaluación de las estrategias de aprendizaje. En González-Pineda, J.A.; Núñez, J.C.; Álvarez, L. y Soler, E. (coord.) (2002) *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Pirámide; 39-52.
- Paris, S.G.; Lipson, M.Y.; Wixson, K.K.** (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- Pozo, J.I.; Monereo, C. y Castelló, M.** (2001). El uso estratégico del conocimiento. En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (coord.). *Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial; 211-233.
- Sancho, J. y Hernández, F.** (1998). El portafolio: la evaluación como reconstrucción del proceso de aprendizaje. En Álvarez, M. y Bisquerra, R. (coord.) *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Solé, I.; Miras, M. y Castells, N.** (2003). ¿Dónde se encuentra la innovación en las prácticas de evaluación innovadoras? *Infancia y Aprendizaje*, 26(2); 217-233.
- Sternberg, R.J. y Grigorenko, E.L.** (2003). Evaluación dinámica. Naturaleza y medición del potencial de aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- Tombari, M. y Borich, G.** (1999). *Authentic Assessment in Classroom*. Ohio: Merrill.
- Weber, E.** (1999). *Student assessment that works; a practical approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Weinstein, C.E. y Meyer, D.K.** (1998) Implicaciones de la Psicología cognitiva en la aplicación de las pruebas: contribuciones a partir del trabajo realizado en estrategias de aprendizaje. En Wittrock, M.C. y Baker, E.L. *Test y cognición. Investigación cognitiva y mejora de las pruebas psicológicas*. Buenos Aires: Paidós; 65-92.
- Wolf, D.; Bixby, J.; Glenn, J. y Gardner, H.** (1991). To use their minds well: investigating new forms of student assessment. *Review of Research in Education*, 17; 31-74.