

Evaluación y conciencia reflexiva sobre el estudio

❖ **ANALÍA MIRTA PALACIOS** | analiapalaciosunlp@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata

Esta presentación aborda una perspectiva de la evaluación centrada en los estudiantes. En lo específico, examina sus percepciones en cuanto tales, las acciones que realizan al estudiar y las formas en que autorregulan la actividad metacognitiva ante la situación de examen.

Las habilidades y procesos cognitivos implicados en el estudio (tales como, analizar, explicar, comparar, ordenar, clasificar, demostrar, resumir, describir, inferir) requieren del lenguaje no sólo como herramienta del pensamiento sino también como componente intrínseco para acceder al conocimiento en cualquier materia de estudio, por lo que se enseñan y aprenden sin excusa (Nuñez Delgado, 2015, Malbran, 2006).

La conciencia reflexiva evoluciona con la edad y escolarización desde niveles más bajos (conciencia baja y funcional) a niveles más altos (conciencia reflexiva), dependiendo de los recursos cognitivos y disposiciones personales para el acceso y manejo de la actividad metacognitiva (Mayor, Suengas & González, 1993).

Los procesos de estudio y la toma de conciencia explican gran parte los bajos rendimientos de los estudiantes, el abandono que se produce en los cursos y carreras universitarias, el atraso en los estudios y los bajos porcentajes de graduación (Entwistle & Peterson, 2004; Herrera, 2010; De la Fuente & cols, 2010).

La conciencia es central en los aprendizajes significativos (Ausubel, 2002), el razonamiento, el cambio conceptual y los procesos de pensamiento de orden superior que inciden en la forma de conceptualizar el mundo y tomar conciencia de la propia actividad mental. Por definición, representa una actividad mental a la que sólo puede tener acceso el propio sujeto (Diccionario Real Academia Española, 2014).

La reflexión se relaciona con la noción de “metacognición”, que alude tanto al conocimiento que el estudiante tiene de sus propios procesos cognitivos, como la monitorización, regulación y ordenación de tales procesos en relación con los objetos de estudio, datos o informaciones sobre los cuales operan (Flavell, 1976). Pone en juego un componente introspectivo para interrogarse sobre los conocimientos e identificar las limitaciones personales en el estudio; lo que lleva consigo el problema de la verbalización y operacionalización: la sensación de saber, “tener algo en la punta de la lengua”.

La evaluación formadora se sitúa prioritariamente en los estudiantes y en las actividades que favorecen el desarrollo de la conciencia reflexiva y los procesos de regulación cognitiva, para que ellos puedan alcanzar la máxima autonomía en el aprendizaje, construir sus sistemas personales de estudio y tomar conciencia de las acciones. La propuesta recoge aportes de la Teoría de la actividad del aprendizaje (Wertsch, 1993) basada en los trabajos de Vygotsky, Leontiev, Luria y sus discípulos; la Teoría de formación por etapas de las actividades mentales, de Galperin, las investigaciones sobre metacognición y aprendizaje autorregulado. Son objetivos prioritarios: la actividad del estudiante, la experiencia social en la adquisición de los conocimientos, las interacciones con el docente y los pares, las situaciones colaborativas de trabajo, la autogestión de las dificultades y errores surgidos a lo largo del proceso de aprendizaje.

El tema se ilustra con un estudio realizado por Palacios y Schinella (2015) que indaga distintos procesos de estudio en una muestra de 127 estudiantes avanzados de la carrera de Medicina, de la Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de La Plata. En su metodología aplica una escala del tipo Likert titulada “Reflexiones sobre el estudio universitario”, conformada por tres dimensiones: I. Percepción de sí mismo en el estudio, II Acciones específicas, III. Auto seguimiento. La validez de sus contenidos se estableció mediante el juicio de expertos en confrontación con los ítems del inventario de conciencia metacognitiva de Schraw & Dennison (1994), adaptado por Malbrán (2008) y de modo estadístico, según parámetros de la Teoría Clásica de los Tests (TCT).

El instrumento fue analizado por docentes de la facultad de Ciencias Médicas quienes se pronunciaron sobre la pertinencia, claridad y organización de los enunciados. La versión revisada comprende un total de 32 ítems, que sirven de modelo ilustrativo del procesamiento de la información para el diseño de dispositivos de evaluación formativa.

Las inconsistencias registradas en los juicios de los estudiantes de la carrera de Medicina pueden interpretarse como autopercepciones imprecisas de sí mismos como sujetos frente al

estudio independiente. Las variaciones observadas en las acciones que realizan al estudiar ponen de relieve un alto grado de incertidumbre, el predominio de procedimientos y estrategias vinculadas a la memoria rutinaria, la centración en el contenido más que en las habilidades de comprensión, las limitaciones en la base de conocimientos previos y las dificultades para autorregular y construir modelos mentales de información derivados de una actitud reflexiva frente a los conocimientos.

BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, D.P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona, Paidós.

Entwistle, N., y Peterson, E. (2004). *Conceptions of Learning and Knowledge in Higher Education: Relationships with Study Behaviour and Influences of Learning Environments*. *International Journal Of Educational Research*, 41(6).

Flavell, J. (1976). *Metacognitive Aspects of Problem Solving*. In Resnick, L.B. (ed.). *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Herrera, G. (2010). *La educación superior avanzada: Calidad-Equidad- Pertinencia: Tasas de Coberturas Terciarias en América Latina y el Caribe*. *Pedagogía Universitaria*, 15(1).

Hofer, B. & Pintrich, P. Eds. (2002). *Personal Epistemology. The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Malbran, M. del C. y otros (2006). *"Metalectura de textos informativos"*. Serie Cuadernos de Cátedra. Secretaría de Publicaciones, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Malbran, M. del C. (2008). *"Creencias epistemológicas acerca de la naturaleza del conocimiento. Informe del proyecto UBACyT, F160"*. UBA.

Nuñez Delgado, P. (2015). *Metacognición, habilidades metalingüísticas y aprendizaje*. En Palacios, A. (comp). *Claves para incluir. Aprender, enseñar y comprender*. Buenos Aires, Noveduc (en prensa).

Schraw, G. & Dennison, R. (1994). *Assesing Metacognitive Awareness*. *Contemporary Educational Psychology*, 19.

Real Academia Española (2014). *Asociación de Academias de la Lengua Española*. Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., Edición del Tricentenario, [en línea]. Madrid, Espasa..

De la Fuente Arias, J., Sánchez, F. y Berbén, A. (2010). Percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y rendimiento académico en diferentes contextos instruccionales de la Educación Superior. Psicothema, 22(4).

Mayor, J., Suengas, A., y González-Marqués, J. (1993). Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Ed. Síntesis Psicología. Madrid.

Palacios, A y Schinella, G. (2015). Conciencia reflexiva sobre el estudio independiente. Universidad Nacional de La Plata (en preparación).

Wertsch, J. (1993). Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid, Visor.