



VOL. 16, Nº 1 (enero-abril 2012)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 28/10/2011

Fecha de aceptación 24/03/2012

LA PRÁCTICA DE EVALUACIÓN COMO CONTEXTO PARA APRENDER A SER UN APRENDIZ COMPETENTE

The practice of assessment as a context for learning to be a competent learner



César Coll; Teresa Mauri y M^a José Rochera
Universitat de Barcelona

*E-mail: ccoll@ub.edu; teresamauri@ub.edu;
mjrochera@ub.edu*

Resumen:

En este artículo proponemos que la práctica de la evaluación puede ser un contexto privilegiado para el aprendizaje y la enseñanza de la competencia de aprender a aprender. En primer lugar, caracterizamos dicha competencia desde una perspectiva socioconstructivista y situada. En segundo lugar, analizamos los principales elementos clave del proceso de aprender a aprender. A continuación, presentamos un modelo de evaluación multidimensional y proponemos criterios para diseñar una evaluación que potencie la adquisición y el uso de la competencia. Finalizamos planteando algunos principios guía para profundizar en la enseñanza de la competencia.

***Palabras clave:** competencia de aprender a aprender, situaciones de evaluación, enseñanza de la competencia de aprender a aprender*

Abstract:

In this paper we propose that practice of assessment can be a privileged context for learning and teaching the learning to learn competence. First, we characterize this competence from a social constructivist and situated perspective. Secondly, we analyze different key elements of the process of learning to learn. After there, we present a multidimensional model of assessment and we propose some criteria for designing an assessment practice that improve their acquisition. We finish suggesting some guiding principles to develop the teaching of this competence

***Key words:** Learning to learn competence; assessment situations; teaching learning to learn competence*

1. Introducción

Uno de los problemas claves de la educación basada en competencias, entre ellas la de aprender a aprender, es identificar contextos de actividad relevantes, educativa y culturalmente, que potencien su desarrollo. En esta identificación de contextos interviene, además de la relevancia, otro criterio como la autenticidad, que destaca la importancia de la adquisición y uso de la competencia en una situación de la vida real. Siguiendo a Díaz Barriga (2005, p.127) "una 'situación de la vida real' no se refiere tan sólo a 'saber hacer algo en la calle, fuera de la escuela'; más bien se refiere a mostrar un desempeño significativo en el mundo real, en situaciones y escenarios que permitan capturar la riqueza de lo que los alumnos han logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia tanto personal como social".

Una forma habitual de desarrollar la competencia de aprender a aprender es usar metodologías como la solución de problemas, el análisis de casos, los proyectos o el aprendizaje en servicio, puesto que crean contextos de actividad con un alto grado de autenticidad al vincular la escuela y la vida. La práctica de la evaluación posee también una clara relevancia pedagógica y social, así como un carácter auténtico por su capacidad para enlazar los intereses, no solo escolares, sino también familiares y de la sociedad en general. En este sentido, constituye un contexto de actividad especialmente poderoso para facilitar la adquisición de la competencia de aprender a aprender. Sin embargo, para que ello sea cierto, la práctica de evaluación debe cumplir una serie de criterios que desarrollaremos a lo largo de este trabajo.

Nuestro objetivo es proponer e ilustrar un modelo multidimensional y contextualizado de la práctica de evaluación promotor del aprendizaje y la enseñanza de la competencia de aprender a aprender. Para ello, partiremos de una caracterización de esta competencia desde una perspectiva socioconstructivista y situada, y profundizaremos en algunos elementos clave del proceso de aprender a aprender. A continuación, presentaremos las dimensiones y criterios de una práctica de evaluación capaz de potenciar el desarrollo de dicha competencia. Finalmente, sugeriremos algunas líneas de actuación para profundizar en su aprendizaje, enseñanza y evaluación.

2. Conceptualización de aprender a aprender

Entendemos por aprender a aprender el proceso mediante el cual el alumno construye significados y atribuye sentido a su actividad de aprender y puede gestionar esta actividad de manera cada vez más autónoma. Aprender a aprender significa comprometerse a construir conocimiento de diferentes tipos (ideas, actitudes, actuaciones, etc.) sobre el aprendizaje con el fin de convertirse en un aprendiz más competente en una amplia variedad de contextos como, por ejemplo, la familia, la escuela, las actividades extraescolares, las redes sociales y otros característicos de la sociedad actual.

Aprender a aprender no es un proceso que se desarrolle por la simple participación de los aprendices en situaciones educativas diversas, sino que es un proceso constructivo personal y social que, por una parte, comporta la intervención de diferentes factores psicológicos e interpsicológicos: cognitivos, metacognitivos, motivacionales, afectivos y relacionales; (Pintrich, & Zusho, 2002; Schunk & Zimmerman, 2003; Vermunt, 1996;

Zimmerman & Schunk, 2001). No se desarrolla al margen de las características específicas y oportunidades de uso que brinda la actividad con otros en diferentes contextos (Mauri & Rochera, 1997). El discurso oral y escrito es un elemento clave en todo el proceso, ya que incrementa el grado de conciencia del mismo y permite conceptualizarlo al hacerlo más explícito, al tiempo que aumenta las posibilidades de participación consciente en la actividad conjunta haciendo que gane en calidad. El discurso es un instrumento de control personal, un poderoso mediador en las relaciones con otros y un elemento nuclear del aprendizaje de la competencia de aprender a aprender. De todos estos elementos nos ocuparemos con más detalle en el siguiente apartado.

Desde el enfoque de competencias (Coll & Martín, 2006; Comisión Europea, 2004; Martín & Moreno, 2009; Monereo & Pozo, 2007; OCDE, 2002), aprender a aprender supone ser capaz de movilizar conocimientos de diferente índole para afrontar las exigencias y los retos de aprendizaje en un contexto específico. En el contexto escolar las situaciones de evaluación constituyen una oportunidad de aprender a aprender. Pero eso es cierto en las situaciones de evaluación que se caracterizan por ser sistemas de actividad continua, reguladora, auténtica y participada (Mauri & Rochera, 2010), y por una práctica capaz de implementar este tipo de sistemas de actividad en diferentes momentos del proceso de evaluación. Como hemos puesto de relieve en nuestras investigaciones, las prácticas de evaluación contemplan, además de la evaluación propiamente dicha, momentos anteriores y posteriores con finalidades diferentes con elevado potencial regulador y educativo (Coll, Barberá & Onrubia, 2002; Mauri & Barberá, 2007; Rochera & Naranjo, 2007). Si se cumplen las condiciones de la evaluación en los términos que acabamos de señalar, el alumno no sólo obtiene evidencias de los resultados del aprendizaje, sino también oportunidades de reflexión sobre el aprendizaje y de gestión y mejora del mismo en la acción. Además, dado que la evaluación es una práctica incardinada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, esas oportunidades de desarrollar la competencia de aprender a aprender pueden ser múltiples y continuas: en diferentes momentos, áreas curriculares y niveles educativos.

3. Elementos clave de la competencia de aprender a aprender

Entre los elementos centrales que intervienen en el proceso de aprender a ser un aprendiz competente se han señalado los cognitivos y metacognitivos; los motivacionales, afectivos y emocionales implicados en la atribución de sentido al aprendizaje; los sociales, como la búsqueda de ayuda y el trabajo colaborativo con otros; y el uso del lenguaje oral y escrito como mediador de la configuración de todos estos elementos y de la actividad de aprender a aprender.

3.1. Metacognición y aprender a aprender

Además de los elementos cognitivos presentes en toda actividad de aprendizaje, como los procesos de atención, selección, memorización y las capacidades de razonamiento, aprender a ser un aprendiz competente requiere de la metacognición. Ésta se refiere al conocimiento que el alumno tiene del aprendizaje y de sí mismo como aprendiz (qué conoce de la tarea y del proceso que suele seguir para aprender, el nivel de conciencia de métodos y estrategias empujados y de su eficacia, la conciencia de las necesidades del propio aprendizaje y de las oportunidades y obstáculos). La metacognición interviene también en la

capacidad del alumno para desarrollar la regulación de su actividad (planificación, control eficaz del tiempo y la información, de las emociones y afectos, y reorientación del proceso) y emplear dicho control en nuevos aprendizajes (Zimmerman & Schunk, 2008). Los progresos metacognitivos del alumno implicados en la regulación del aprendizaje se traducen en una forma de control consciente de éste y en la posibilidad de ejercerlo progresivamente sin la atención que el control del proceso requería en los primeros momentos. La metacognición favorece la asunción progresiva de responsabilidad por parte del alumno en la planificación, el control del proceso de aprendizaje y la evaluación de su efectividad en la consecución de los objetivos deseados (Mauri & Rochera, 1997; Zimmerman, Kitsantas & Campillo, 2005).

3.2. Sentido del aprendizaje y aprender a aprender

Encontrar sentido a la actividad de aprender y estar dispuesto a esforzarse para lograrlo se refiere a un conjunto de condiciones que resultan de la confluencia de factores motivacionales, afectivos, emocionales y relacionales en el marco de las interacciones entre profesores y alumnos en torno a un contenido o tarea de aprendizaje (Coll, 1988). El alumno experto en aprender se motiva orientándose a la tarea con la finalidad de mejorar su competencia y disfruta realizándola tanto por la novedad que le supone como por experimentar el control de su realización (Zimmerman & Campillo, 2003). Este alumno actúa autónomamente sin necesidad de sentirse obligado y confía en que logrará buenos resultados, valorando el esfuerzo empleado en la tarea como el que mejor explica sus posibilidades de éxito y aprendizaje eficaz.

Las creencias positivas acerca de sus capacidades y la valoración o expectativas positivas de su profesor le motivan a esforzarse en controlar y gestionar el proceso para lograr los objetivos de aprendizaje. Si además reciben del profesor información o retroalimentación sobre sus progresos y dificultades, tendrá la posibilidad de realizar una revisión consciente y eficaz, sintiéndose competente para llevarla a cabo.

Para aprender a aprender se necesita también de la volición (Corno, 1993). El alumno debe estar dispuesto a salvaguardar su intención de aprender protegiéndola de determinadas distracciones, de nuevos intereses o demandas de otros, que si son atendidas, le impedirían lograr lo que había previsto conseguir (acabar a tiempo un trabajo, hacerlo de modo profundo, sentirse satisfecho, etc.). Si logra evitar la vuelta atrás sobre lo planificado, puede mantenerse fiel a sus propósitos y alcanzarlos de modo eficaz.

3.3. Elementos sociales del aprender a aprender: la búsqueda de ayuda y aprender en colaboración con otros

La competencia de aprender a aprender subraya la vertiente autónoma del alumno en la gestión del aprendizaje, pero ello no significa que este proceso se lleve a cabo en soledad (Coll, 2010). Por una parte, el alumno debe ser capaz de solicitar y obtener la ayuda que le resulta eficaz en el momento que la necesita y de manera que pueda usarla. Por otra parte, necesita colaborar con otros en contextos de actividad grupal. Ambos aspectos tienen una clara naturaleza social y contextual, ya que implican a profesores y alumnos y se concretan en la actividad del aula.

El modo en que los profesores responden a las peticiones de ayuda de sus alumnos puede incrementar la confianza en sus capacidades o, por el contrario, situarlos en una posición más vulnerable para aprender, especialmente en el caso de que la representación del alumno capaz por parte del docente coincide con la de un alumno que nunca pide ayuda. Los objetivos educativos que los profesores comunican a sus alumnos influyen en los tipos de ayuda que éstos demandan y en los patrones de búsqueda de la misma. Un clima de aula orientado a la tarea centrada en la actividad e implicación de los alumnos favorece que éstos pregunten de modo más inquisitivo y que consulten con frecuencia al profesor sobre su trabajo para obtener retroalimentación y utilizarla con el fin de mejorar la tarea. Cuando esto sucede, las preguntas centradas directamente en los resultados -qué hay que hacer, qué debo contestar- suelen ser más escasas.

El modo en que los profesores conciben el trabajo colaborativo y lo implementan como una actividad compleja que implica el dominio de la gestión de la participación, de la tarea y del significado es clave para el desarrollo de dicha competencia. Las oportunidades para representarse la tarea, debatir y acordar normas, planificar seguir y valorar el proceso, establecer un control mutuo, compartir significados son, entre otras, actuaciones necesarias en el marco del trabajo colaborativo que favorecen el desarrollo de la competencia de aprender a aprender.

3.4. Uso del lenguaje y aprender a aprender

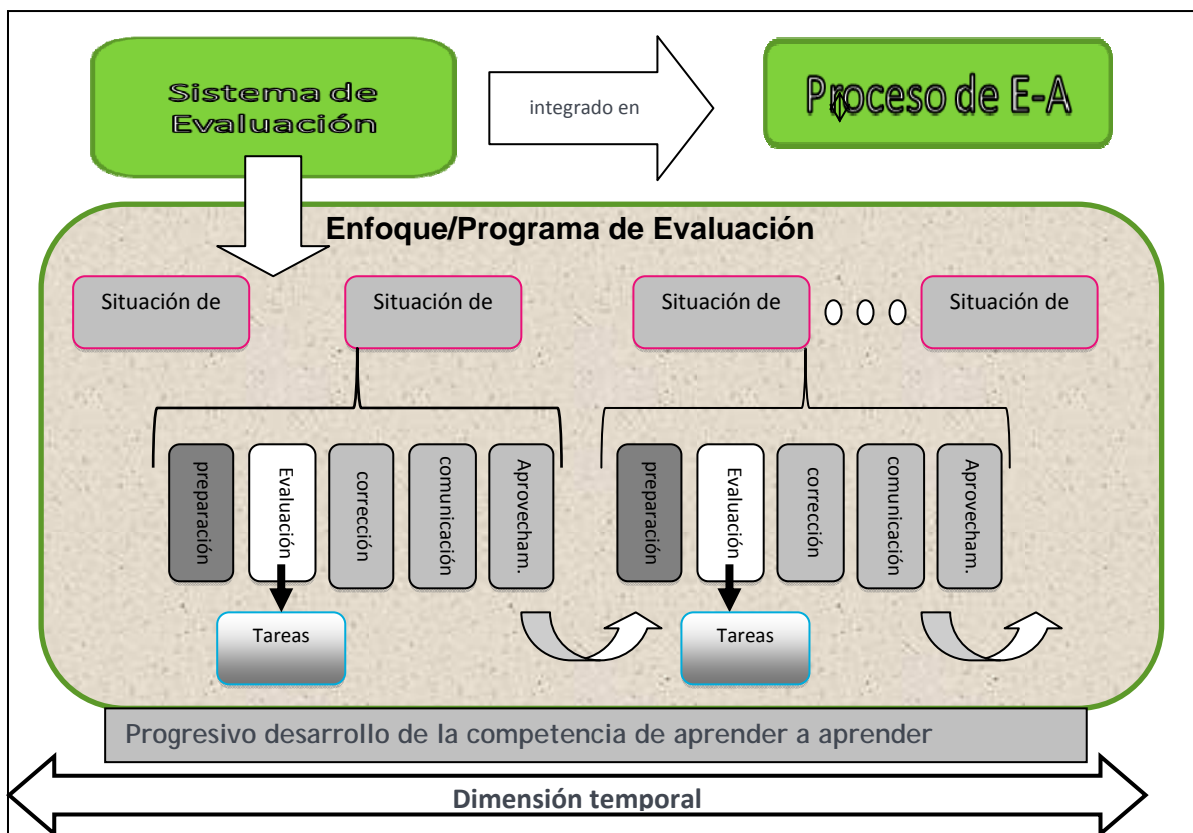
Aprender a aprender se construye con los esfuerzos conjuntos de profesores y alumnos dirigidos a lograr metas compartidas y mediante diálogos, reflexiones en voz alta, requerimientos y cuestionamientos mutuos. La colaboración con otros permite diversas formas del uso del habla para regular la comunicación y mediar los procesos de construcción compartida del conocimiento. En este sentido, el lenguaje constituye un mediador poderoso de la actividad de aprender a aprender. Por un lado, en estas situaciones los alumnos cuentan con múltiples oportunidades para regular a otros y ser regulados por otros mediante el lenguaje; por otro, encuentran oportunidades para decidir metas, elaborar planes, controlar mutuamente sus aportaciones y coordinar sus puntos de vista. En suma, las situaciones de colaboración constituyen un espacio privilegiado para que los alumnos utilicen las potencialidades del lenguaje para aprender a aprender. La potencialidad de las situaciones de colaboración se concreta en la aparición de formas específicas de habla. Entre todas ellas, la conversación exploratoria (Mercer, 1997) permite que los alumnos traten de forma crítica pero constructiva las ideas de los demás y puedan usarlas para regular su aprendizaje y el de los demás.

4. Un modelo multidimensional de la evaluación como contexto para aprender a aprender

Consideramos la evaluación como una práctica de actividad continua, formativa, reguladora, auténtica, participada y social. Tomada en su conjunto, la evaluación así entendida constituye un sistema integrado en -y alineado o concordante con- las actividades de enseñanza y aprendizaje (Coll, Rochera, Naranjo & Mayordomo, 2007; Mauri & Rochera, 2010). Desde esta perspectiva, la práctica de la evaluación puede verse como un conjunto de situaciones, más o menos relacionadas entre sí, que se distribuyen a lo largo de una unidad

temporal de carácter educativo (etapa, ciclo, curso, trimestre, unidad didáctica). En cada una de las situaciones de evaluación es posible identificar diferentes momentos con finalidades distintas: preparar la situación de evaluación -actividades de preparación-; mostrar públicamente el conocimiento adquirido para ser valorado -actividades de evaluación en sentido estricto-; corregir y calificar el aprendizaje -actividades de corrección/calificación-; comunicar su valoración al alumno y a otros posibles receptores de la información -actividades de comunicación/devolución-; y mejorar el aprendizaje y/o la enseñanza basándose en los resultados de la evaluación -actividades de aprovechamiento-. Este modelo multidimensional de diseño y análisis de la práctica de evaluación se representa en la Figura 1.

Figura 1. Modelo de diseño de la práctica de evaluación y desarrollo de la competencia de aprender a aprender



Las actividades de preparación constituyen momentos propicios para que profesores y alumnos pueden compartir significados sobre los contenidos que serán objeto de la evaluación. En las actividades con foco en la evaluación propiamente dicha el alumno ha de resolver las tareas propuestas para dar cuenta del grado y nivel de consecución de los objetivos planteados por el profesor para aquella situación de evaluación. En las actividades de corrección se emite un juicio de valor sobre los resultados de aprendizaje, pudiendo participar diferentes agentes (profesor y alumnos) y pudiendo tener lugar dentro o fuera del aula. Las actividades de comunicación de los resultados del aprendizaje pueden llevarse a cabo también por parte de diferentes agentes (profesor y alumnos) y dirigirse a diferentes receptores (alumnos, padres, otros profesores), de diferentes formas (por escrito, oralmente, en público o privado) y con diferentes instrumentos y materiales (boletines, pruebas de evaluación con anotaciones, informes de evaluación, etc.). Finalmente, las actividades de

aprovechamiento, a menudo ausentes de las propuestas de evaluación, proporcionan una ocasión privilegiada para mejorar los conocimientos y aspectos que así lo requieren como consecuencia de la constatación proporcionada por los resultados la evaluación realizada (Coll, Barberà & Onrubia, 2000; Mauri & Barberà, 2007; Rochera & Naranjo, 2007).

La potencialidad de este modelo para la enseñanza y el aprendizaje de la competencia de aprender a aprender reside, por una parte, en la propuesta de considerar diferentes momentos previos (de preparación) y posteriores (de corrección, comunicación y aprovechamiento) a la evaluación propiamente dicha en el marco de una situación global de evaluación; por otra parte, en la posibilidad encadenar ciclos sucesivos de situaciones de evaluación con suficiente duración en el tiempo para que sea posible aprender de forma progresiva a ser un aprendiz competente. Junto a estos dos aspectos, es necesario además que en los diferentes momentos de la situación de evaluación se oriente el desempeño de la competencia de aprender a aprender a partir de un conjunto criterios de actuación docente (ver tabla 1).

Tabla 1. Momentos de la situación de evaluación, evidencias de ejecución de la competencia de aprender a aprender y criterios de actuación docente

Aprender a aprender : evidencias de una ejecución competente	Enseñara a aprender a aprender: criterios de actuación del profesor
1. Momento de preparación de la evaluación	
<p>El alumno se muestra competente para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Afrontar las tareas de preparación de la evaluación centrándose en las metas y motivos de aprendizaje. • Preparar la evaluación, representándose las competencias objeto de evaluación y los contenidos de aprendizaje relacionados. • Abordar los retos que plantea la evaluación con la confianza necesaria en que logrará superarlos, solo y/o con ayuda de otros. • Identificar las necesidades de aprendizaje y las habilidades de que dispone para afrontarlas. • Identificar las oportunidades de ayuda de diferente tipo que garantizan su aprendizaje (clases de apoyo y resolución de dudas, tutoría, horas de estudio con otros compañeros más hábiles, etc.). • Planificar su proceso de estudio, controlando eficazmente, individualmente y en grupo, el tiempo, la información y las exigencias de la tarea. • Decidir estrategias de aprendizaje. • Utilizar guías personales y recursos técnicos (pautas, esquemas, protocolos de actuación, rúbricas de evaluación) que le ayuden a aprender. • Usar el habla y otros recursos, como la escritura, para reflexionar sobre los procesos anteriores y mediar en su realización. 	<p>El profesor ayuda a que el alumno sea mejor aprendiz cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crea un clima de aula basado en una relación positiva entre profesor y alumnos. • Comparte objetivos y criterios de logro de las competencias. • Exige esfuerzos razonables en la concreción de sus necesidades de aprendizaje, enfrentándolo a determinados retos abordables en la preparación de la evaluación. • Ofrece modelos adecuados de procedimientos de preparación de la evaluación diversos. • Promueve el uso de recursos y estrategias de estudio adecuados para preparar la evaluación. • Sostiene sus actuaciones incipientes haciéndole sentir competente para la gestión del aprendizaje y la evaluación. • Promueve el uso de recursos para que revise su proceso de aprendizaje. • Potencia la verbalización de los procesos de preparación de la evaluación (planificación, necesidades, resolución de dudas, etc.). • Muestra cómo pedir ayuda a quien mejor pueda ofrecérsela.
2. Momento de evaluación propiamente dicha	
<p>El alumno se muestra competente para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representarse las demandas y exigencias cognitivas, emocionales y sociales de las tareas de evaluación. • Evocar criterios de valoración de la tarea (proceso y producto). • Afrontar la evaluación centrándose en las tareas, considerándolas como una oportunidad para mostrarse competente e incrementar la confianza en las propias 	<p>El profesor ayuda a que el alumno sea mejor aprendiz cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dedicar tiempo a concretar las características, exigencias y normas de las tareas de evaluación. • Responde a las demandas del alumno ayudándole a focalizarse en las exigencias de la tarea. • Consigue que el alumno formule sus demandas de ayuda y mejore cómo hacerlo de manera eficaz

<p>posibilidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificar el proceso de resolución de las tareas de evaluación. • Tomar conciencia de las posibilidades de resolución exitosa de las tareas y de los aspectos de las mismas que requerirán mayor atención o esfuerzo. • Ajustar su actividad a las condiciones de realización (tiempo, grado de dificultad). • Responder a sus exigencias explorando diferentes procesos y respuestas alternativas • Supervisar el proceso persistiendo en el esfuerzo por resolver las tareas. 	<p>(invitándole a plantearla mejor, pidiéndole que la explique o concrete mejor, etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • -Crea momentos y da oportunidades para la planificación, el pararse a pensar, la supervisión y la revisión de la resolución de las tareas y el proceso seguido.
<p>3. Momento de corrección</p>	
<p>El alumno se muestra competente para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implicarse activamente en un contexto de corrección acorde con las características y finalidades de la evaluación. • Seguir apropiándose de las intenciones educativas y los criterios de corrección y/o construirlos conjuntamente con el profesor. • Corregir, si es el caso, usando los criterios establecidos y orientado a la finalidad formadora de la evaluación: anotando valoraciones dirigidas a los destinatarios con intención de que puedan utilizarlas para comprender la calidad del trabajo y las posibilidades de mejora. 	<p>El profesor ayuda a que el alumno sea mejor aprendiz cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseña contextos de corrección acorde con las características y finalidades de la evaluación formadora. • Modeliza el uso de criterios de corrección y su concreción en juicios de valor (calificación y valoración). • Incluye valoraciones con intención cognitiva, metacognitiva (anota los errores, las discrepancias y su argumentación; solicita aclaraciones, respuestas alternativas y nuevas explicaciones; proporciona orientaciones que le permitan subsanar los errores. • Incluye valoraciones con intención afectiva y motivacional (reconocimiento del esfuerzo; apreciación de méritos; manifestación de empatía o comprensión; ánimo, satisfacción). • Posibilita, si es el caso, el uso por el alumno de los criterios de corrección para evaluar el propio trabajo y/o el de sus compañeros (autoevaluación, evaluación entre pares). • Posibilita, si es el caso, la coevaluación, procurando elaborar conjuntamente los criterios de corrección y utilizarlos en colaboración con otros. • Se ofrece para lograr que el alumno de sentido a las valoraciones.
<p>4. Momento de comunicación/ devolución</p>	
<p>El alumno se muestra competente para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar significado al resultado de aprendizaje (identificar qué aprendizajes ha logrado realizar y cuáles debería haber logrado; qué significa lo que ha logrado en el contexto y condiciones del aprendizaje y de la evaluación). • Atribuir los resultados de aprendizaje a su dedicación, responsabilidad y esfuerzo y aceptar que puede modificarlas, si es el caso, para lograr aprender. • Tomar conciencia de los resultados y decidir cambios y mejoras en el aprendizaje. • Mostrarse confiado y con motivación para mejorar el aprendizaje. 	<p>El profesor ayuda a que el alumno sea mejor aprendiz cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enfatiza la importancia de la comprensión por los alumnos de los resultados de aprendizaje y su relación con el proceso de estudio o preparación seguido. • Fomenta que se hable de la evaluación para sacar conclusiones sobre el aprendizaje y mejorarlo. • Comunica las valoraciones para que puedan ser utilizadas en la mejora de la autonomía en el aprendizaje. • Proporciona retroalimentación centrada de manera específica en la tarea, de forma clara y argumentada y con suficiente tiempo para que pueda ser utilizada por los alumnos en la mejora de los sucesivos ciclos de aprendizaje. • Respeta las condiciones de privacidad de la información de los resultados. • Fomenta el uso de instrumentos y materiales de comunicación de los resultados de la evaluación

	<p>(boletines, informes de evaluación, pruebas de evaluación con anotaciones, etc.) acordes con una cultura de evaluación formadora, orientada a promover el aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crea un clima de comunicación afectivo basado en la confianza y centrado en las posibilidades de mejora.
5. Momento de aprovechamiento	
<p>El alumno se muestra competente para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emitir juicios de valor sobre su propio aprendizaje y el del grupo. • Identificar sus necesidades de aprendizaje que persisten y las oportunidades para darles respuesta. • Decidir proseguir y persistir en el logro de los objetivos de aprendizaje y de las competencias planteadas. • Organizar el proceso de mejora de manera adecuada. • Utilizar y aplicar de manera autónoma el conocimiento y las habilidades alcanzadas en nuevos y variados contextos, más allá del planteado en la evaluación. • Tomar conciencia de la contribución de la práctica evaluación para aprender a aprender. 	<p>El profesor ayuda a que el alumno sea mejor aprendiz cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseña contextos de aprovechamiento de la evaluación que facilitan que el alumno generalice el conocimiento adquirido. • Posibilita la mejora de los conocimientos y competencias para aprender a aprender que la evaluación evidencia que requieren mejorar. • Fomenta la autonomía del alumno en preparar situaciones de evaluación nuevas.

5. Consideraciones finales sobre el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la competencia de aprender a aprender

A lo largo del artículo hemos pretendido mostrar la utilidad potencial de una determinada práctica de evaluación de los aprendizajes para el aprendizaje y la enseñanza de la competencia de aprender a aprender.

A continuación, a modo de síntesis de las ideas desarrolladas, presentaremos un conjunto de principios guía para hacer de la evaluación un contexto propicio que ayude al alumno a ser un aprendiz competente.

- Plantear una práctica de la evaluación (su diseño e implementación) que fomente la implicación y responsabilidad del alumno en el logro y mejora del propio aprendizaje.
- Ofrecer a los alumnos suficientes situaciones de evaluación para que les sea posible adquirir y utilizar la competencia de aprender a aprender de manera cada vez más autónoma.
- Plantear a los alumnos situaciones de evaluación que contemplen tanto momentos anteriores como posteriores a la evaluación propiamente dicha, con el fin de que puedan desempeñar la competencia de modo complejo tomando en consideración el conjunto de los elementos que configuran el uso efectivo de la misma.
- Proporcionar en cada uno de los momentos de la situación de evaluación oportunidades para compartir con los alumnos criterios de desarrollo de la competencia de aprender a aprender y promover actuaciones progresivamente más competentes

- Dar suficiente información y orientación sobre el grado de desarrollo de la competencia en cada uno de las actuaciones de los alumnos, de modo que puedan utilizarla para mejorar el nivel de logro de dicha competencia.

Lo fundamental es la articulación de todos estos criterios en una práctica de evaluación que permita al alumno responsabilizarse activamente de su aprendizaje.

Para terminar, queremos señalar que la práctica de la evaluación de los aprendizajes, además de ser un contexto propicio de aprendizaje y enseñanza de la competencia de aprender a aprender, puede utilizarse también como un contexto para su evaluación. Por nuestra parte, hemos dejado constancia (ver Tabla 1) de diferentes evidencias de logro de los elementos de la competencia en los distintos momentos de una situación de evaluación. Si convertimos dichas evidencias en indicadores del logro de la competencia -mediante un proceso de reelaboración acorde con la nueva finalidad-, tendremos la posibilidad de valorar el grado en que el alumno muestra su desempeño y, si es el caso, acreditarlo. Sin embargo, no basta una única situación de evaluación, por muy compleja que sea, para valorar el desempeño, sino que es necesario efectuar la valoración a través de situaciones de evaluación diversas y sucesivas que pongan en evidencia la mejora progresiva de la competencia. La Tabla 1 contiene además criterios de actuación que el profesor puede utilizar como guía para decidir qué información conviene proporcionar al alumno con el fin de que éste pueda mejorar su competencia de aprender a aprender en función de la valoración del nivel de logro alcanzado.

Referencias bibliográficas

- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En Coll, C. (Coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 31-56). Barcelona: Graó.
- Coll, C.; Barberá, E. y Onrubia J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 111-132.
- Coll, C. y Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular: aprendizajes básicos, competencias y estándares. *Revista PRELAC*, 3, 6-27.
- Coll, C., Rochera, M.J., Mayordomo, R. y Naranjo, M. (2007). Continuous assessment and support for learning: an experience in educational innovation with ICT support in higher education. *Electronic Journal of Research* 5 (3): 783-804.
- Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. Disponible en: http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf
- Corno, L. (1993). The best laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Resercher*, 22, 14-22.
- Díaz-Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Martín, E. y Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza Editorial.

- Mauri, T. y Rochera, MJ. (1997). Aprender a regular el propio aprendizaje. *Aula de Innovación educativa*, 67, 48-52.
- Mauri, T. y Rochera, MJ. (2010). La evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria. En Coll, C. (Coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp 155-167). Barcelona: Graó.
- Mauri, T. y Barberá, E. (2007). Regulación de la construcción del conocimiento en el aula mediante la comunicación de los resultados de aprendizaje a los alumnos. *Infancia y Aprendizaje* 30(4), 483-497.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Monereo, C. y Pozo, J.L. (2007). Monográfico sobre competencias básicas. *Cuadernos de Pedagogía*, 370.
- OCDE (2002). *Definition And Selection Of Competences (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations. Strategy Paper*. Consultado (8. 12. 2011) en: http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/desecco_strategy_paper_final.pdf
- Pintrich, P. R. y Zushi, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. En A. Wigfield y J.S Eccles (eds.). *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). San Diego: Academic Press.
- Rochera, M. J. y Naranjo, M. (2007). Fostering self-regulated learning in an assessment situation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 5 (3): 805-924.
- Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (2003). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208
- Vermunt, J.D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education* 31, 25-5
- Zimmerman, B. J.; Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: Una perspectiva social cognitiva. *Evaluar*, 5, 1-21.
- Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (Eds.) (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd Ed.) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. y Schunk, A. (2008). Motivation: An essential dimension of selfregulated learning. En D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.). *Motivation and selfregulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 1-30). Nueva York: Erlbaum.