

Activar a los estudiantes como dueños de su propio aprendizaje y como recursos de aprendizaje para el resto.

Dylan Wiliam, *UCL Institute of Education*

En dos artículos anteriores ([este](#) y [este](#)), describí la forma en la que se puede utilizar la evaluación para mejorar el aprendizaje, así como para medirlo, y analicé los motivos por los que la evaluación está en el centro de la enseñanza eficaz, ya sea en sesiones presenciales, combinadas o a distancia. Sin embargo, para aprovechar el poder de la evaluación para mejorar el aprendizaje, también debemos incluir al alumnado en el proceso.

Para comenzar, debo aclarar que esto no es sencillo, porque implica lograr un cuidadoso equilibrio entre dos extremos. En un extremo está el profesorado que cree que su trabajo es crear el aprendizaje para el alumnado. Trabaja muy duro, muchas veces más que el alumnado, por lo que a menudo sugiero al profesorado que, si el alumnado se va a casa al final del día menos cansado que el profesorado, entonces es necesario ajustar la división del trabajo en sus aulas.

En el otro extremo está el profesorado que cree que debe limitarse a «facilitar» el aprendizaje. Establece tareas para el alumnado y cree que no debe interferir. Cuando veo este tipo de enseñanza,

me pregunto si el profesorado está haciendo algo más que esperar a que se produzca algún aprendizaje.

Por supuesto, ninguna de estas dos visiones extremas es sensata. Como ha señalado Linda Allal, el profesorado no crea aprendizaje. Solo el alumnado puede crear el aprendizaje. Pero lo que sí puede hacer el profesorado es crear un entorno de aprendizaje en el que este tenga lugar. El papel del profesorado es crear lo que Guy Brousseau denomina «situaciones didácticas», es decir, situaciones que han sido cuidadosamente diseñadas para que se produzca el aprendizaje previsto, pero luego debe supervisar lo que ocurre y, si es necesario, intervenir.

Juzgar si se debe intervenir o no es complicado. Como ha demostrado el trabajo de Elizabeth y Robert Bjork, si el alumnado no encuentra lo que ellos denominan «dificultades deseables» (Bjork y Bjork 2009, pág. 58) a la hora completar una tarea instructiva, podrá completar la tarea de forma satisfactoria, pero no recordará mucho sobre ello más adelante. Como ha señalado Daniel Willingham, «la memoria es el residuo del pensamiento» (Willingham, 2009, pág. 54); el alumnado recuerda lo que ha estado pensando. Pero si se esfuerza demasiado, puede que acabe abandonado o se sobrecargue a nivel cognitivo, lo que también reduce el aprendizaje (Sweller, Kalyuga y Ayres, 2011). El profesorado debe supervisar de forma constante al alumnado, centrándose menos en lo que el profesorado pone en el proceso y más en lo que el alumnado obtiene de él, para luego poder



intervenir, ya sea para apoyar al alumnado que no tiene confianza en sí mismo, o que está atascado, o para proponer un reto adicional al alumnado al que le resulta fácil el trabajo.

Hace veinte años, cuando Paul Black, Christine Harrison, Clare Lee y yo empezamos a trabajar junto al profesorado para ayudarle a desarrollar su uso de la evaluación formativa, descubrimos que era complicado cambiar lo que el profesorado hacía en las aulas sin cambiar también lo que hacía el alumnado.

Por ejemplo, muchos estudiantes aceptan que tienen que hacer «trabajos», que luego entregan al profesorado. Por su parte, el profesorado los evalúa y se los devuelve al alumnado con comentarios o calificaciones. Parte del alumnado cree que con esto se acaba el proceso. «He hecho mi trabajo», dice, y piensa que ahí debería acabar el asunto. Sea cual sea la calidad del trabajo, esta parte del alumnado cree que es injusto, o incluso ilegítimo, que se le pida que corrija o mejore su trabajo. Otra parte del alumnado acepta que, si el trabajo no es lo suficientemente bueno, es justo que se le pida que corrija los errores o que mejore la calidad del trabajo, pero una vez hecho eso, de nuevo, ese es el final de la cuestión.

Desde ese punto de vista, no es de extrañar que parte del alumnado, cuando se le pide que evalúe su propio trabajo o el de algún compañero, suela decir al profesorado que «Ese es tu trabajo». El problema aquí, por supuesto, es que, aunque el trabajo es importante, es solo un medio para un fin, más que un fin en sí mismo.

Por lo tanto, antes de intentar activar al alumnado como dueño de su propio aprendizaje y como recurso de aprendizaje para el resto, tenemos que asegurarnos de que el alumnado entiende este principio fundamental. El propósito de estar en el centro educativo no es «hacer trabajos» sino aprender, y si no se ha aprendido lo que el alumnado necesita aprender, entonces hay que hacer algo.

Por supuesto, muchos docentes lo comprenden y por eso animan al alumnado a autoevaluarse, pero esos esfuerzos suelen fracasar porque la autoevaluación es difícil de llevar a cabo en la práctica, por dos razones. La primera es que la autoevaluación es un proceso emocional. A muchos niños y niñas (y a muchos adultos) no les

gusta revisar o leer su propio trabajo. La segunda es que la autoevaluación es exigente desde el punto de vista cognitivo, ya que implica tener en mente un concepto de lo que debería ser un buen trabajo y, al mismo tiempo, supervisar el propio progreso hacia ese objetivo. Por eso, la evaluación entre compañeros puede ser un proceso muy valioso, ya que puede servir de «trampolín» hacia la autoevaluación.

Una técnica práctica para hacerlo es empezar por hacer que el alumnado evalúe el trabajo de otras personas anónimas. Como no sabe quién ha completado el trabajo, se reduce la implicación emocional y el proceso es menos exigente desde el punto de vista cognitivo, ya que el alumnado puede concentrarse en comparar la prueba que está evaluando con sus propias ideas sobre la calidad o con cualquier material, como guías de puntuación o descripciones de trabajos de calidad, lo que a veces se denomina «rúbricas de evaluación». Después, puede pasar a evaluar el trabajo de compañeros reales y, más adelante, estará preparado para empezar a evaluar su propio trabajo. Seguirá siendo un proceso emocional, pero debería ser menos exigente desde el punto de vista cognitivo porque ahora sabe cómo es un buen trabajo, por lo que la comparación es más sencilla.

Una sugerencia para conseguir que el alumnado se tome en serio el proceso de evaluación entre compañeros deriva de la investigación sobre el aprendizaje cooperativo, que demuestra que es más eficaz cuando el alumnado tiene objetivos de grupo (es decir, el alumnado trabaja como grupo, no solo en grupo) y los miembros del grupo son responsables a título individual de poner en práctica sus mejores esfuerzos de aprendizaje (Slavin et al., 2003). Así, cuando el alumnado hace comentarios sobre el trabajo de un compañero, el profesorado puede recoger los comentarios que el alumnado se ha hecho entre sí y mostrarlos a la clase (jde forma anónima, por supuesto!) y llevar a cabo un debate sobre si los comentarios han sido útiles. Algunos estudiantes nos han dicho que el hecho de saber que toda la clase iba a debatir sobre los comentarios que habían hecho a sus compañeros, aunque fuera de forma anónima, les hacía tomárselo más en serio, ya que no querían que un comentario que habían hecho a un compañero se calificara como poco útil.

Otro punto importante a tener en cuenta es que no debemos esperar que el alumnado sepa dar

consejos constructivos y útiles, y aquí puede resultar de gran ayuda la «escalera de retroalimentación» que sugieren Wilson et al. (2005):

Aclara: haz preguntas aclaratorias para asegurarte de que entiendes lo que ha hecho tu compañero

Valora: di lo que te gusta del trabajo.

Preocupaciones: di lo que te desconcierta o te preocupa del trabajo, con frases como «me pregunto»

Sugiere: haz sugerencias sobre el modo en el que se podría mejorar el trabajo.

En nuestro trabajo junto al profesorado durante los últimos veinte años, mis colegas y yo hemos identificado una serie de técnicas que pueden utilizarse para iniciar el proceso de activación del alumnado como dueño de su propio aprendizaje y como recurso de aprendizaje para el resto. Algunas de ellas son muy específicas y solo funcionan en circunstancias muy concretas. Sin embargo, otras se pueden implementar de forma mucho más sencilla. A continuación, se describen algunas de estas técnicas.

Preguntas grupales: después de enseñar un tema, en lugar de preguntar a toda la clase si alguien tiene alguna pregunta, el docente divide al alumnado en grupos de cuatro o cinco estudiantes y pide una pregunta a cada grupo. Y es que, si nadie de tu grupo tiene una respuesta para tu pregunta, no se trata de una pregunta tonta.

La mejor respuesta conjunta: cuando el alumnado se prepara para pruebas o exámenes importantes, es una buena idea que

haga un simulacro de examen, con las mismas condiciones que el día del examen o test. El problema de esto, por supuesto, es que calificar estas pruebas conlleva una gran cantidad de trabajo para el profesorado. Así que, en lugar de que sea el profesorado quien califique los exámenes, este recogerá los exámenes del alumnado al final de la clase y, al día siguiente, la

clase se dividirá en grupos de cuatro estudiantes y recibirán sus exámenes y una hoja de respuestas en blanco. Así, su tarea es, como grupo, encontrar la mejor respuesta conjunta que puedan. El peligro de esto, como ha demostrado el trabajo de Graham Nuthall (2007), es que el alumnado que tiene confianza en sí mismo muchas veces puede dar consejos incorrectos a sus compañeros, por lo que es importante que el profesorado compruebe que el alumnado haya compartido conceptos erróneos. Para ello, puede organizar un debate con toda la clase en el que cada grupo exponga sus respuestas a cada pregunta.

Semáforo: de forma paralela al desarrollo de la capacidad del alumnado para trabajar de forma conjunta, el profesorado también puede desarrollar la capacidad del alumnado para evaluar su propio trabajo, pero al hacerlo, es importante tener en cuenta que el hecho de que un estudiante crea que sabe algo no significa que lo sepa. De hecho, en la actualidad está demostrado que cuanto menos sabe alguien sobre un tema, más probable es que exagere su nivel de conocimiento (Kruger y Dunning, 1999). Esto significa que pedir al alumnado que se autoevalúe



Adobe Stock - Iakov Filimonov (JackF)

mediante un «semáforo» (rojo/amarillo/verde) no es una técnica demasiado eficaz. Surgen problemas similares cuando el profesorado utiliza una técnica como «del puño al cinco», en la que el alumnado indica su nivel de comprensión de lo que se está enseñando levantando hasta cinco dedos. Como el alumnado con menor rendimiento es más propenso a exagerar su nivel de conocimientos,

esas respuestas aportan poca información útil. Lo que puede hacer el profesorado es fijar la respuesta de alguna manera, por ejemplo, dejando claro que «verde» o los cinco dedos significa que están preparados para enseñar a otra persona.

Más/menos/interesante: después de terminar un trabajo, el alumnado reflexiona sobre el mismo y anota una cosa que le haya resultado fácil, una cosa que le haya resultado difícil y una cosa que le haya resultado interesante del trabajo. Incluso cuando estas percepciones no son muy precisas, este proceso de reflexión parece ayudar al alumnado a tener más claro dónde tiene dificultades. Eso significa que puede pedir ayuda de tal manera que ayude al profesorado a entender cuál es el problema.

Portafolio de aprendizaje: una forma de hacer ver al alumnado que está progresando es tener dos portafolios de trabajo. Uno de ellos, el portafolio de presentación, muestra los últimos y mejores trabajos. El otro, el portafolio de aprendizaje, incluye trabajos anteriores para mostrar el recorrido de aprendizaje, y muestra al alumnado cuánto ha mejorado con el tiempo. Eso refuerza la idea de que «trabajar te vuelve más inteligente».

Pruebas sin ningún riesgo: quizá la técnica de autoevaluación más olvidada en los centros educativos de todo el mundo sea la de hacer exámenes de prueba sobre lo que se ha estado estudiando. En la actualidad son muchos los estudios que han demostrado que ponerse a prueba sobre lo que se está aprendiendo tiene un mayor impacto en la retención a largo plazo que dedicar la misma cantidad de tiempo a estudiar de nuevo el material (Dunlosky et al., 2013). Por supuesto, al alumnado no le gusta completar pruebas o exámenes, así que una forma de «rehabilitar» las pruebas es pedir al alumnado, al final de un periodo de estudio, que complete una prueba sobre lo que ha estado aprendiendo, y cuando haya terminado la prueba, se le dan las respuestas. De este modo, puede puntuar su propio trabajo, y ni siquiera tiene que decirle al docente el resultado, a menos que quieran hacerlo. El mero hecho de completar un test mejora el aprendizaje a largo plazo, y cuando el alumnado descubre que algo que estaba seguro de que era correcto es en realidad incorrecto, recuerda la respuesta correcta durante más tiempo (Butterfield y Metcalfe, 2001)

Una retroalimentación que funciona a base de

su propia redundancia: a lo largo de los últimos cuarenta años, me han pedido muchas veces que observe al profesorado y le dé retroalimentación al final de la clase. Al final de casi todas las clases que he observado, lo primero que me pregunta el profesorado es: «¿Cómo lo he hecho?». En vez de responder a la pregunta, ahora pregunto: «¿Cómo crees que lo has hecho?». Y no lo hago para evitar la pregunta; lo hago porque si el docente me da una buena respuesta, mi trabajo está hecho. Ese docente está en camino de convertirse en lo que los psicólogos llaman un «estudiante autorregulado», es decir, alguien que puede ocuparse de su propio aprendizaje. Esto pone de manifiesto la estrecha relación entre la autoevaluación y la retroalimentación (ya sea de un docente o de un compañero). El objetivo principal de la retroalimentación no es mejorar el trabajo, sino mejorar al alumnado, por lo que una buena retroalimentación hace que esta sea menos necesaria en el futuro. Si consideramos la idea de que la retroalimentación debe contribuir a su propia redundancia, entonces es más probable que demos el tipo de retroalimentación que realmente crea estudiantes resilientes y autónomos. Y eso es esencial, porque no siempre habrá alguien cerca para ayudar.

Reflexiones finales

Activar al alumnado como dueño de su propio aprendizaje y como recurso de aprendizaje para el resto será siempre un reto. El profesorado tiene que tener en cuenta muchas cuestiones, como el rendimiento actual del alumnado, el interés del alumnado por luchar, al menos durante un tiempo, porque sabe que es esa lucha la que le hace más inteligente, y la creación de un entorno que apoye y desafíe al alumnado. También es importante que no haya una fórmula única para todos. Cada docente encontrará diferentes maneras de incorporar estas ideas a su práctica, y es que, el objetivo del desarrollo profesional no es hacer que todos los docentes sean iguales, sino ayudar a cada docente a rendir lo mejor posible. Sin embargo, está demostrado que el apoyo al alumnado para que se apropie más de su propio aprendizaje es uno de los enfoques más eficaces para el desarrollo profesional del profesorado y una de las mejores formas de mejorar el rendimiento del alumnado.



Referencias bibliográficas

- Bjork, E. L., & Bjork, R. (2009). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. In M. A. Gernsbacher, R. W. Pew, L. M. Hough, & J. R. Pomerantz (Eds.), *Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society* (pp. 56-64). New York, NY: Worth.
- Butterfield, B., & Metcalfe, J. (2001). Errors committed with high confidence are hypercorrected. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 27(6), 1491-1494.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58. doi:10.1177/1529100612453266
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134. doi:10.1037/0022-3514.77.6.1121
- Nuthall, G. (2007). *The hidden lives of learners*. Wellington, NZ: New Zealand Council for Educational Research.
- Slavin, R. E., Hurley, E. A., & Chamberlain, A. M. (2003). Cooperative learning and achievement. In W. M. Reynolds & G. J. Miller (Eds.), *Handbook of psychology volume 7: Educational psychology* (pp. 177-198). Hoboken, NJ: Wiley.
- Sweller, J., Kalyuga, S., & Ayres, P. (2011). *Cognitive load theory*. New York, NY: Springer.
- Willingham, D. T. (2009). *Why don't students like school: A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for your classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wilson, D., Perkins, D., Bonnet, D., Miani, C., & Unger, C. (2005). *Learning at work: Research lessons on leading learning in the workplace*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.

