



César Coll Salvador

María José Rochera Villach

Rosa Maria Mayordomo Saiz

Milagros Naranjo Llanos

**LA EVALUACIÓN CONTINUADA COMO
INSTRUMENTO PARA EL AJUSTE
DE LA AYUDA PEDAGÓGICA Y LA
ENSEÑANZA DE COMPETENCIAS DE
AUTORREGULACIÓN**



OCTAEDRO



Cuadernos de docencia universitaria

La realización de ese trabajo forma parte de un proyecto de innovación más amplio desarrollado por el grupo consolidado de innovación docente en Psicología de la Educación –GIDPE– y subvencionado por el DURSI en el marco de la *Convocatòria d'ajuts per al finançament de projectes per a la millora de la qualitat docent de les universitats catalanes corresponent a 2003* (Título del proyecto: *L'ensenyament de la Psicologia de l'Educació des de la perspectiva de la convergència europea: una proposta basada en el treball de l'alumne i en l'ús de les noves tecnologies de la informació i la comunicació*. Referencia: 2003 MQD 00149. Director: C. Coll).

Primera edición en castellano: enero 2008

© C. Coll, M.^a J. Roquera, R. Mayordomo, M. Naranjo

© ICE y Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Ediciones OCTAEDRO

Bailén, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona

Institut de Ciències de l'Educació

Campus Mundet - 08035 Barcelona

Tel.: 93 403 51 75 – Fax: 93 402 10 61

La reproducción parcial o total de esta obra sólo es posible de manera gratuita e indicando la referencia de los titulares propietarios del copyright: ICE y Octaedro.

ISBN: 978-84-8063-938-5

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

ÍNDICE

Resumen	5
Palabras clave	5
Prólogo.....	7
1. La evaluación continuada como sistema alternativo de la evaluación de los aprendizajes en el marco del EEES	11
2. Criterios y opciones de un sistema de evaluación continuada en la enseñanza superior	15
2.1. La incardinación de las actividades de evaluación en las actividades de aprendizaje de los alumnos. La evaluación continuada	16
2.2. La organización de actividades de evaluación en torno a bloques temáticos amplios. La secuencia de actividades de evaluación	18
2.3. El apoyo, seguimiento y tutorización del profesorado durante el desarrollo de las actividades de evaluación	24
3. Resultados de la experiencia	31
4. Conclusiones	41
Referencias bibliográficas	45

RESUMEN

En este trabajo se presenta y discute un sistema de evaluación que permite al profesor obtener múltiples evidencias de las habilidades y conocimientos de los alumnos y optimizar la tutorización, el seguimiento y el apoyo al aprendizaje. Tomando como referente teórico una visión socioconstructivista de los procesos de evaluación de los aprendizajes de los alumnos, el sistema presentado combina diferentes tipos de actividades organizadas en torno a bloques temáticos amplios, dirigidas a obtener evidencias tanto de la comprensión del contenido como de su aplicación y uso en contextos reales. La experiencia de innovación en cuyo marco se ha planteado y aplicado este sistema de evaluación ha tenido lugar durante el curso 2005-06 en tres grupos experimentales de la asignatura de Psicología de la Educación, una asignatura troncal de la Licenciatura de Psicología diseñada en créditos ECTS. La experiencia ha sido planificada y realizada por el grupo consolidado de innovación docente en Psicología de la Educación (GIDPE) de la Universidad de Barcelona. La presentación e ilustración del sistema de evaluación se utiliza como punto de partida para una reflexión más amplia sobre algunos criterios que deberían contemplarse, a juicio de los autores, en el diseño de sistemas de evaluación vinculados a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

Palabras clave

Evaluación continuada, ayuda educativa, enseñanza superior, innovación educativa, evaluación de competencias, competencias de autorregulación.

PRÓLOGO

La evaluación es un elemento clave del proceso educativo y uno de los elementos más importantes de la educación superior. Los resultados de la evaluación tienen una gran repercusión en la trayectoria profesional futura de los estudiantes, por lo que la evaluación debería atender tanto al proceso de enseñanza y de aprendizaje como a los resultados de este proceso.¹ Hay buenas razones para evaluar el trabajo de los estudiantes, pero dos son de excepcional importancia: una formativa (y formadora) y otra sumativa.² La evaluación permite reorientar y ajustar el proceso, tanto desde la perspectiva del profesor (formativa) como del estudiante (formadora); además, permite acreditar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje (sumativa).

El sistema de evaluación continua que se presenta en este *Cuaderno* cumple sobradamente las funciones formativa, formadora y sumativa de la evaluación. Pero no es sólo un sistema de evaluación lo que se recoge en este trabajo sino un conjunto de buenas prácticas docentes sobre la organización de una materia, la programación de los bloques de contenidos y la secuenciación de las actividades de aprendizaje, de evaluación, y de la actuación del profesor, para ayudar a los estudiantes a adquirir capacidades de autorregulación.

En un trabajo de la Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad,³ se reclamaba la necesidad de establecer «una definición precisa de lo que son las ‘buenas prácticas docentes’» [...] y de acometer un «proceso de seguimiento que permita identificar, compartir y reconocer las buenas prácticas» (p. 68). El fomento de las buenas prácticas docentes se fundamenta, entre otros aspectos, en la formación, la reflexión, la investigación y la diseminación. El trabajo

1. European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA (2005): *Estándars i directrius per a l'assegurament de la qualitat en l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Barcelona: AQU Catalunya.

2. Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

3. Comisión para la renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad (2006). *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*. Madrid: MEC. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación.

de los profesores Coll, Rochera, Mayordomo y Naranjo, que recoge este *Cuaderno*, y del grupo consolidado de innovación docente GIDPE cubre, ampliamente, los tres primeros aspectos, esperamos que con su publicación se alcance, también, la necesaria diseminación de estas buenas prácticas.

Los resultados de la experiencia que se presentan en este *Cuaderno*, ponen de manifiesto que la organización de la asignatura y del sistema de evaluación aumentan, claramente, el rendimiento de los estudiantes, mejoran su satisfacción por el aprendizaje y les ayudan a trabajar de manera más continua y sistemática, entre otros aspectos. Sin embargo, como muy acertadamente señalan los autores, los estudiantes tienden a centrarse más en las actividades relacionadas con la elaboración de los contenidos y que llevan aparejada una calificación o conceden más importancia, que en las diseñadas para favorecer la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y la autoevaluación. Esta reflexión, y la autoevaluación, son partes fundamentales para la formación de la capacidad de autorregulación del estudiante. En la promoción de estrategias de autorregulación, el profesor debe comunicar las metas u objetivos de aprendizaje y proporcionar al estudiante información sobre su proceso de aprendizaje; la tarea del estudiante es completar el camino entre su estado actual de formación y los objetivos de aprendizaje señalados. En este proceso es esencial tanto el reparto del tiempo y de dedicación, según las necesidades de formación, como la realización de tareas que no tengan una traducción directa en calificación o nota. Si todo lo que hacen los estudiantes se mide y a todo se le asigna una puntuación, lo más probable es que se concentren en lo que va a ser evaluado, en detrimento de otras tareas no directamente puntuables,⁴ pero que favorecen el proceso de autorregulación, y este proceso es esencial si queremos que el estudiante adquiera la capacidad para formarse a lo largo de la vida.

Para finalizar quiero señalar un aspecto que tiene una importancia crucial en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, y en la mejora de la docencia y del aprendizaje: el sistema de organización de la docencia y el aprendizaje que aquí se presenta requiere una mayor

4. Race, P. (2003). «¿Por qué evaluar de modo innovador?» En S. Brown y A. Glasner. *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. (pp. 77-90) Madrid: Narcea.

dedicación del estudiante, como se pone de manifiesto en el análisis que presentan los autores. Pero también requiere una mayor dedicación del profesor, para organizar, tutorizar, evaluar y reflexionar sobre el proceso y requiere, sobre todo, el trabajo en equipo de los profesores para llevarlo a cabo con garantía. Hay que dedicar esfuerzos a la formación de equipos docentes, a su reconocimiento y acreditación, porque ello tendrá un efecto directo sobre la mejora de la calidad del aprendizaje y de la formación de nuestros estudiantes. El trabajo que aquí se presenta es una buena muestra de ello.

Juan Antonio Amador Campos

Departament de Personalitat, Avaluació i Tractament Psicològic.

Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona.

ICE de la Universitat de Barcelona

I. LA EVALUACIÓN CONTINUADA COMO SISTEMA ALTERNATIVO DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL MARCO DEL EEES

El contexto europeo de educación superior ha generado, entre otros muchos aspectos, la necesidad de incorporar nuevos sistemas de evaluación configurados por diferentes estrategias y recursos que permitan valorar el logro de las competencias por parte del alumnado. En este marco han proliferado numerosas publicaciones y propuestas de diversa índole dirigidas a reflexionar, diseñar e implementar sistemas alternativos de evaluación de los aprendizajes. Cabe señalar, por ejemplo, el hecho de que esta problemática figurase como una de las líneas prioritarias del «IV Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació», celebrado en Barcelona en junio de 2006;⁵ o aun el análisis sobre nuevos enfoques de evaluación de los aprendizajes llevado a cabo por Mateo y Martínez (2005) en un volumen anterior de esta misma colección. Los enfoques alternativos a la evaluación tradicional, a veces denominados sistemas de «evaluación auténtica» o de «evaluación de la actuación» o simplemente sistemas de «evaluación alternativa» (Ahumada, 2005; Biggs, 2006),⁶ implican nuevas formas de conceptualizar el proceso evaluativo. Estos enfoques se centran en situaciones de aprendizaje de la vida real y en problemas significativos de naturaleza compleja, que no pueden resolverse a partir de respuestas sencillas, sino que requieren mostrar el uso de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes mucho más amplio que el que se puede poner de manifiesto mediante exámenes orales o escritos a través de respuestas breves o extensas.

Entre los diferentes objetivos planteados para la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria en el marco del proceso de convergencia europea, se ha señalado la necesidad de identificar las competencias transversales o genéricas y las competencias específicas en los estudios

5. Este artículo constituye una revisión de la comunicación presentada con el mismo título en dicho Congreso.

6. A pesar de ser utilizados en algunas ocasiones como sinónimos pueden encontrarse diferencias y matices entre ellos (Mateo y Martínez, 2005).

de grado en relación con los perfiles profesionales definidos. En este contexto, se entiende por competencia una capacidad aprendida para realizar de manera adecuada una tarea, función o rol relacionada con el ámbito particular de trabajo –en este caso en el ámbito de la psicología de la educación–, que integra conocimientos, habilidades y actitudes (Roe, 2003; Carreras y Perrenoud, 2005; VV.AA., 2005).

A la vez, y en este mismo contexto de reflexión, innovación y mejora de la docencia universitaria, se han defendido metodologías docentes centradas en el trabajo autónomo de los alumnos, ya que se considera necesario que éstos dispongan de capacidades de autorregulación del proceso de aprendizaje individual y de grupo. En nuestra experiencia, sin embargo, los alumnos no disponen muchas veces de las competencias necesarias para llevar a cabo procesos de aprendizaje autónomo, que requieren el establecimiento de metas de aprendizaje, la planificación de cursos de acción, la selección de estrategias y recursos adecuados o la persistencia en la resolución de la tarea, su revisión y reorientación para lograr alcanzar los objetivos prefijados (Mauri y Rochera, 1997). Los sistemas de evaluación continuada ofrecen al profesorado la oportunidad de seguir en detalle y obtener múltiples evidencias de logro de los aprendizajes de los alumnos y de sus competencias de autorregulación en diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde nuestra perspectiva, la cuestión fundamental consiste en diseñar e incorporar a la docencia sistemas de evaluación configurados por actividades que faciliten no sólo la obtención de esas evidencias, sino que permitan, al mismo tiempo, proporcionar al profesorado información útil para el apoyo adecuado a los alumnos en la adquisición y utilización de capacidades de regulación autónoma de sus procesos de aprendizaje individual y de grupo (Boekaerts, 1999; Allal y Wegmuller, 2004). En este marco, el seguimiento, la tutorización, y el apoyo por parte del profesor al trabajo que va realizando el alumno resulta de una enorme importancia y es uno de los elementos clave para el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La necesidad de poner la evaluación al servicio de la toma de decisiones de orden pedagógico que permitan al profesor mejorar su práctica docente, y que permitan al mismo tiempo al alumno tomar conciencia de

su proceso de aprendizaje, ha sido señalada por diversos autores (Schunk y Zimmerman, 1998; Coll y Onrubia, 1999; Wiliam, 2000; Broadfoot y Black, 2004; Macdonald, 2006). Los elementos que se identifican como constitutivos de la evaluación continuada son la «necesidad» y la «acción». Desde el punto de vista del profesor, existe la necesidad de recoger información sobre el proceso de aprendizaje del alumno. A su vez, la acción se concreta, por una parte, en elaborar una devolución de los resultados a los alumnos que les permita reflexionar sobre su aprendizaje; y por otra, en una toma de decisiones en relación con las actuaciones educativas que mejoren los procesos de tutorización del alumnado. Desde el punto de vista del alumno, la necesidad consiste en conocer los criterios mediante los que serán evaluados sus aprendizajes, mientras que la acción se concreta en aprender a autorregularse (Wiliam, 2000).

En este contexto, los objetivos del presente trabajo son: (1) presentar y discutir algunos criterios relevantes implicados en el diseño y desarrollo de sistemas de evaluación vinculados a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior; (2) ilustrar estos criterios a partir de una experiencia de innovación docente que incorpora un sistema de evaluación apoyado en la evaluación continuada de los conocimientos y habilidades de los alumnos; y (3) mostrar algunos resultados obtenidos a partir de la valoración de esta experiencia de innovación.

2. CRITERIOS Y OPCIONES DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN CONTINUADA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

En lo que sigue, nos proponemos presentar un conjunto de criterios que están en la base del sistema de evaluación utilizado. La incorporación de este sistema de evaluación continuada en la docencia universitaria forma parte del trabajo desarrollado por el Grupo de Innovación Docente en Psicología de la Educación (GIDPE) de la Universidad de Barcelona.⁷ Este sistema de evaluación se ha implementado en el curso 2005-2006 en tres grupos experimentales con un total de 186 alumnos de la asignatura de Psicología de la Educación, una asignatura troncal de 5º semestre de los estudios de la Licenciatura de Psicología de la Universidad de Barcelona. La asignatura ha sido diseñada en créditos ECTS y en ella se utiliza una metodología de análisis de casos y de resolución de problemas que se abordan a partir de bloques de contenido amplios y con el apoyo de una serie de herramientas tecnológicas que ofrece la plataforma virtual Moodle.⁸

El sistema de evaluación diseñado está presidido por algunas opciones y criterios que responden, por una parte, a una perspectiva teórica vinculada al constructivismo de orientación sociocultural (Coll, Martín y Onrubia, 2001), y por otra, a la reflexión sobre la propia práctica como profesores universitarios. En este contexto, entendemos el aprendizaje como un proceso de construcción de significados y atribución de sentido, y la enseñanza como una ayuda que se ha de ir ajustando progresivamente a las características del proceso constructivo que realiza el alumno. La evaluación es, en este marco, un instrumento fundamental para regular la intervención docente a lo largo del proceso y, al mis-

7. El GIDPE está integrado actualmente por doce profesores y un becario de tercer ciclo del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona. Se constituyó formalmente como grupo de innovación docente en el año 2002 y está reconocido como grupo consolidado de innovación docente. Sus miembros son: César Coll (director), Alfonso Bustos, Rosa Colomina, Ana Engel, Inés de Gispert, Marc Lafuente, Teresa Mauri, Rosa Mayordomo, Mila Naranjo, Javier Onrubia, María José Rochera, Ana Remesal y Teresa Segué. [<http://www.ub.edu/grintie/>].

8. La plataforma Moodle se distribuye bajo una licencia de código abierto (GNU Public Licence) y gracias a su flexibilidad permite generar entornos diversos de enseñanza y aprendizaje.

mo tiempo, un elemento útil para que el alumno pueda autorregular su propio proceso de aprendizaje. Si adoptamos el punto de vista del docente, para llevar a cabo una evaluación con funciones reguladoras y autorreguladoras hay que tener en cuenta tres elementos básicos estrechamente interrelacionados: en primer lugar, un seguimiento detallado y continuo del proceso de aprendizaje, sin perder de vista los objetivos que lo presiden y orientan y teniendo en cuenta la ayuda proporcionada; en segundo lugar, una valoración del proceso de aprendizaje para poder evaluar, en función de los objetivos, los avances y dificultades de los alumnos; en tercer y último lugar, una toma de decisiones que permita ajustar la ayuda educativa para favorecer y optimizar el proceso de aprendizaje en la dirección que marcan los objetivos.

A continuación organizaremos la exposición de los criterios, recursos e instrumentos del sistema de evaluación en tres apartados. En el primero, destacaremos las características de un sistema de evaluación continuada incardinado en las actividades de aprendizaje y de enseñanza con la finalidad de obtener múltiples evidencias de los aprendizajes de los alumnos y mejorar, a partir de esas evidencias, el ajuste de la ayuda pedagógica y la enseñanza de competencias de autorregulación. En el segundo, abordaremos las principales opciones que subyacen a la secuencia de actividades de evaluación. En el tercer y último apartado presentaremos algunos recursos e instrumentos previstos en el diseño para facilitar al profesorado el seguimiento, apoyo y tutorización de los alumnos durante el desarrollo de las actividades de evaluación.

2.1. La incardinación de las actividades de evaluación en las actividades de aprendizaje de los alumnos. La evaluación continuada

Entendemos la evaluación como un elemento inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje y como un instrumento al servicio de ese proceso. Las dos razones que justifican esta afirmación son, por un lado, el hecho de que las situaciones y actividades que se utilizan para identificar y valorar qué han aprendido los alumnos constituyen el punto de unión entre los procesos de enseñanza que despliega el profesor y los procesos de construcción del conocimiento que realizan los alumnos

(Coll, Martín y Onrubia, 2001); y por otro, el hecho de que las actividades de evaluación han de ser coherentes con el resto de elementos que constituyen el proceso educativo, y muy especialmente con los objetivos que lo presiden y con las actividades que se plantean (Wiliam, 2000; Hargreaves, Earl y Schmidt, 2002; Dochy, 2004; Norton, 2004). Desde esta perspectiva, si se pretende valorar no sólo el conocimiento conceptual de los alumnos sino también sus habilidades en contextos reales de uso (Shepard, 2000), es fundamental incardinar la evaluación en el proceso mismo de aprendizaje que llevan a cabo los alumnos mientras se desarrollan las actividades de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con este criterio, en la experiencia de innovación que presentamos las principales actividades de enseñanza y aprendizaje son al mismo tiempo actividades de evaluación. Como se aprecia en la tabla 1, se propone un conjunto de actividades de evaluación continuada consistente, por un lado, en la elaboración *por parte de los alumnos* de diferentes productos en una situación de análisis de casos o de resolución de problemas complejos en cada uno de los bloques temáticos en los que se organiza la asignatura. La elaboración de estos productos requiere, entre otros aspectos, el uso de competencias de autorregulación del aprendizaje. Además, los alumnos cumplimentan informes de autoevaluación individuales y grupales sobre su propio proceso de trabajo y de aprendizaje al finalizar cada uno de los bloques. Por otro lado, la evaluación continuada incorpora *por parte del profesor* el seguimiento y observación del proceso de trabajo del alumnado, la elaboración de informes

TABLA 1. Sistema integrado de evaluación continuada

Evaluación continuada	
Actuaciones de los alumnos	Actuaciones del profesor
<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración –individualmente y en grupo– de diferentes productos vinculados a una situación de análisis de casos en cada bloque temático: <ul style="list-style-type: none"> • Respuestas iniciales y finales al análisis de casos • Glosarios • Mapas conceptuales 	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento y observación del proceso de trabajo presencialmente y en línea a través de la plataforma Moodle • Elaboración de informes escritos de evaluación de los resultados en cada bloque temático • Tutorías de devolución de los resultados

escritos detallados de la evaluación de los resultados del aprendizaje de los alumnos en cada bloque temático y la realización de tutorías de seguimiento a partir de los resultados de evaluación. Todos estos aspectos serán presentados con mayor detalle en los siguientes apartados.

De este modo, el sistema de evaluación continuada utilizado cumple una doble finalidad: por una parte, es útil para el profesor en tanto que le ayuda a tomar decisiones dirigidas a mejorar su práctica docente en relación con el aprendizaje de sus alumnos (evaluación formativa); por otra parte, ayuda a los alumnos a tomar decisiones dirigidas a mejorar su actividad de aprendizaje (evaluación formadora) (Nunziati, 1990; Allal, 1991).

2.2. La organización de actividades de evaluación en torno a bloques temáticos amplios. La secuencia de actividades de evaluación

Se considera necesario planificar el trabajo de la asignatura en unidades de contenido amplias, los bloques temáticos, para potenciar en el alumno una aproximación al conocimiento más funcional y global. Los bloques temáticos representan agrupaciones o núcleos del contenido que tienen sentido en sí mismos y cuyo aprendizaje contribuye de manera decisiva al desarrollo de las competencias del psicólogo de la educación. En el marco de cada uno de los bloques temáticos se contemplan actividades de enseñanza y aprendizaje dirigidas a la comprensión del conocimiento y a su aplicación en contextos reales simulados. Estas actividades constituyen a la vez actividades de evaluación que permiten al profesorado recoger información sobre el grado de comprensión del conocimiento por parte de los alumnos y sobre la manera de utilizarlo en contextos reales.

En la experiencia de innovación realizada se proponen cuatro bloques temáticos para trabajar los contenidos, habilidades y actitudes que se pretende que aprendan los alumnos en la asignatura.⁹ El desarrollo de

9. Bloque temático 1. Psicología de la educación y prácticas educativas: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar. Bloque temático 2. La construcción

cada uno de estos bloques se vertebra en torno a la presentación y resolución de un caso o situación que ha sido elaborado de manera que sitúa a los alumnos delante de algunas demandas y tareas típicas del ámbito profesional de la psicología escolar: el desempeño de funciones y tareas en un servicio de orientación psicopedagógica en un Instituto de Enseñanza Secundaria (bloque 1); la preparación de una charla sobre la relación entre inteligencia, estrategias de aprendizaje y rendimiento escolar dirigida a los padres de los alumnos en el marco de una «Escuela de Padres» (bloque 2); la elaboración de una entrevista a realizar con la maestra de un alumno que presenta dificultades de interés y motivación por el aprendizaje (bloque 3); y finalmente, la ayuda al profesorado en los procesos de atención a la diversidad de alumnos y alumnas en el aula (bloque 4).

Las actividades de evaluación siguen típicamente una misma secuencia de actividades con pequeñas variaciones en todos los bloques temáticos. Así, en cada uno de ellos la secuencia incluye, en primer lugar, *actividades de evaluación inicial* de los conocimientos y habilidades de los alumnos a la hora de abordar en un primer momento un caso o la resolución de un problema. La finalidad de estas actividades es doble: permiten la toma de conciencia de los alumnos de una primera representación del caso o problema y de la necesidad de profundizar en la comprensión del contenido del bloque temático; y proporcionan información al profesorado de los conocimientos iniciales de los alumnos. A estas actividades de estado inicial le siguen otras *actividades dirigidas a la comprensión de contenidos* conceptuales (elaboración de glosarios y mapas conceptuales) que permiten al profesorado obtener informaciones sobre el dominio alcanzado por los alumnos de ciertos contenidos conceptuales vinculados con la resolución del caso o problema; y, por último, se realizan *actividades de evaluación al final* del proceso que implican retomar el análisis del caso o problema planteado mediante el uso contextualizado de los conocimientos adquiridos y la reflexión y toma de conciencia del proceso realizado.

de significados en el aula: factores y procesos cognitivos implicados en el aprendizaje escolar. Bloque temático 3. La construcción de sentido en el aula: factores y procesos emocionales y motivacionales implicados en el aprendizaje escolar. Bloque temático 4. Interacción, actividad y discurso en el aprendizaje escolar.

El desarrollo de estas tareas supone implicar al estudiante en contextos de práctica que permiten relacionar la teoría y la práctica, utilizar de manera contextualizada los conocimientos y facilitar el logro de las competencias que requiere su profesión. Ahora bien, el potencial de las situaciones de análisis de casos o de resolución de problemas para el desarrollo de competencias profesionales en los alumnos sólo se concretará adecuadamente en la medida que se dispense la ayuda educativa ajustada a las necesidades de los alumnos para lograr una resolución comprensiva de los casos o problemas planteados (Mauri *et al.* 2004).

En este sentido, entre otras condiciones, es necesario que en el abordaje de los casos o situaciones problema que vertebran cada uno de los bloques temáticos se asegure:

- el aprendizaje de los conocimientos nucleares y relevantes del bloque,
- la realización por parte de los alumnos de diversas tareas vinculadas a la resolución del caso,
- la recogida de información sobre el proceso de aprendizaje y de autorregulación de los alumnos y la devolución de la valoración de los resultados obtenidos, y
- el seguimiento y la ayuda del profesorado durante el proceso de resolución del caso o problema.

Conviene además subrayar que un objetivo de la asignatura es contribuir a la formación de profesionales capaces de trabajar en equipo y de comunicarse y colaborar con otros profesionales. De ahí que el diseño del sistema de evaluación contemple actividades con una organización social en pequeño grupo que aspiran a promover capacidades de autorregulación grupal.

A título de ilustración mostramos, en el cuadro 1, la secuencia y tipología de actividades propuestas en el bloque temático 2.

BLOQUE TEMÁTICO 2. CASO 2. ESCUELA DE PADRES

Presentación del caso: Una charla para los padres

El equipo directivo de un centro docente, «Francisco Tárrega», ha decidido la incorporación de una psicóloga a su servicio de orientación psicopedagógica. La seleccionada para el puesto ha sido Yolanda, una licenciada en psicología de 26 años, especializada en psicología escolar una vez acabada la licenciatura y que había trabajado como profesora interina durante breves períodos de tiempo en varios institutos de educación secundaria.

Tras sus primeras semanas en la institución, y aunque muy cargada de trabajo, y algo sobrepasada por la cantidad y variedad de las demandas que le llegan, Yolanda está razonablemente contenta de su adaptación al «Francisco Tárrega» y a su nueva ocupación. Por su experiencia anterior en institutos de secundaria sabía lo complejo que es trabajar en centros escolares grandes, y también las dificultades que a menudo tienen los psicólogos y pedagogos para ser bien aceptados por los profesores y poder realizar con ellos según qué tareas.

En este contexto, Yolanda se enfrenta a una tarea que le resulta especialmente novedosa. En una sesión de trabajo con un grupo de profesores, surgió el tema de la importancia de la participación e implicación de los padres en el aprendizaje de sus hijos. Diversos profesores señalaron que los padres no siempre colaboran o apoyan lo suficiente el trabajo escolar de sus hijos, y que sería de mucha ayuda que se implicaran más, especialmente en el caso de los alumnos con más dificultades para estudiar y aprender. Yolanda comentó entonces que, en ocasiones, los padres tampoco saben cómo enfrentarse a esas dificultades, ni de qué manera pueden ayudar a resolverlas. La conversación continuó, y alguien acabó sugiriendo que tal vez valdría la pena hacer una charla para los padres alrededor de esta cuestión. La sugerencia fue bien valorada y, por supuesto, se planteó que Yolanda fuera la encargada de dar la charla. La iniciativa llegó hasta el equipo directivo del centro, que la valoró positivamente y planteó a Yolanda el encargo, incluyendo la charla en el programa de actividades de la «Escuela de Padres» existente en el centro. Yolanda sugirió la necesidad de acotar y aclarar algo más el tema de la charla. Tras algunas conversaciones, se acordó finalmente que la charla se centraría en el tema de la relación entre inteligencia, estrategias de aprendizaje y rendimiento escolar, y que llevaría por título «Ayudar a los niños y niñas a aprender mejor». También se acordó que la finalidad fundamental de la charla debía ser la de hacer conscientes a los padres de que cualquier alumno puede mejorar su capacidad de aprendizaje y de que pueden ayudar a sus hijos a aprender mejor, y darles algunas pistas sobre cómo hacerlo.

Ante la perspectiva, Yolanda está contenta porque entiende la demanda como una consecuencia positiva de su trabajo con el grupo de profesores, pero al mismo tiempo algo preocupada, porque nunca antes ha impartido una charla de estas características ni está acostumbrada a hablar en público en una situación de ese tipo. Se le ocurre entonces que puede serle útil preparar para la charla unas transparencias o presentación por ordenador, que ayuden al público a seguir su intervención (y a ella a ser más ordenada y no olvidarse nada!). También el contenido de la charla le preocupa, y cree necesario consultar algunas lecturas y actualizar algunos de sus conocimientos.

AL INICIO DEL BLOQUE TEMÁTICO

Actividades de evaluación inicial: Análisis del caso

Adoptando el rol de Yolanda, debéis, en primer lugar, plantearos cómo prepararéis y organizaréis la charla, y en segundo lugar, elaborar las transparencias o presentación (en PowerPoint o similar) para la misma. Para ello:

- ¿Qué sabéis sobre la inteligencia o las estrategias de aprendizaje y, en general, sobre los elementos que configuran, desde el punto de vista más estrictamente intelectual, la «capacidad de aprender» de un alumno/a? Tratad de sintetizar y organizar lo que sabéis en forma de un conjunto breve de tesis o principios básicos.
- ¿Qué conceptos o ideas al respecto creéis que habéis de clarificar o ampliar?

DURANTE EL BLOQUE TEMÁTICO

Actividades dirigidas a la comprensión de contenidos: el glosario y el mapa conceptual

Glosario del bloque

Como ya señalamos al presentar esta actividad en el primer bloque temático de la asignatura, uno de los requisitos necesarios para incorporarse a cualquier campo profesional, científico o académico es conocer y manejar correctamente el lenguaje específico, el argot propio, de dicho campo. La psicología de la educación no es una excepción a esta exigencia. El objetivo de esta actividad es, por todo ello y como sabéis, ayudaros en esta empresa mediante la elaboración de un glosario del grupo en el que se recogen precisamente estos conceptos e ideas clave. Los conceptos e ideas clave de este bloque seleccionados para formar parte del glosario aparecen relacionados a continuación. Si lo consideráis oportuno podéis ampliar la lista: perspectiva diferencial-psicométrica en el estudio de la inteligencia; perspectiva del procesamiento humano de la información en el estudio de la inteligencia; teorías unitarias vs. teorías no unitarias de la inteligencia; inteligencia como fenómeno situado y distribuido; estrategias de aprendizaje; estrategias de repaso vs. estrategias de elaboración vs. estrategias de organización; enfoque constructivista de las estrategias de aprendizaje; metacognición; conocimiento condicional; uso estratégico del conocimiento vs. uso técnico del conocimiento

Mapa conceptual

Utilizando los conceptos e ideas clave que se indican a continuación, os pedimos que elaboréis un esquema o mapa conceptual en el que se muestren las principales relaciones que, a vuestro juicio, pueden establecerse entre ellos, así como entre ellos y otros conocimientos psicológicos y educativos relevantes que ya hayáis adquirido en el curso de vuestros estudios o de vuestra práctica profesional. Es muy posible que, para elaborar este esquema o mapa, tengáis que utilizar, además de los conceptos o ideas clave indicados, otros que no aparecen en la lista: competencia cognitiva; capacidades cognitivas básicas; esquemas de conocimiento; estrategias de aprendizaje; procesos controlados; procesos automáticos; metacognición; metacognición declarativa; metacognición procedimental; metaconocimiento; conocimiento condicional; autorregulación.

AL FINAL DEL BLOQUE TEMÁTICO

Actividades de evaluación final: revisión del caso

Revisad, a partir de las lecturas realizadas, las ideas o «mensajes» principales a presentar en la charla, y reformuladlas si lo creéis necesario. Elaborad las transparencias o presentación (PowerPoint o similar) que usaríais para acompañar vuestra charla.

En el cuadro 2 se presenta, para completar el ejemplo, el calendario de trabajo adoptado para la realización de las diferentes actividades en el bloque temático 2.

CUADRO 2. Calendario de trabajo del bloque temático 2

	lunes	miércoles	viernes
Octubre	17 Inicio del BT2 Presentación del caso «Escuela de padres». Actividad de evaluación inicial.	19 Presentación de las actividades «glosario del grupo» y «mapa conceptual del grupo».	21 Aportación de información sobre elaboración de presentaciones con Power Point.
Octubre/ Noviembre	24 Trabajo en pequeños grupos: «glosario del grupo» y «mapa conceptual del grupo». Elaboración de presentaciones con Power Point. Tutoría de seguimiento.	26 Trabajo en pequeños grupos: «glosario del grupo», «mapa conceptual del grupo» y caso «Escuela de padres» (2ª parte). Tutoría de seguimiento.	28 Trabajo en pequeños grupos; finalización de «glosario del grupo», «mapa conceptual del grupo» y caso «Escuela de padres» (2ª parte). Tutoría de seguimiento.
	31 Festivo.	2 Presentación y puesta en común del caso, glosario y mapa.	4 Cierre del BT_2 Revisión de los conceptos e ideas principales del BT_2. Redsolución de dudas.

El conjunto de actividades y el orden que sigue la secuencia en todos los bloques temáticos permiten la obtención de múltiples y diversas evidencias del trabajo y del aprendizaje del alumnado y, como veremos en el apartado siguiente, hacen posible el seguimiento y el ajuste continuado de la ayuda por parte del profesorado a las necesidades educativas de los alumnos. Cabe señalar que el hecho de que en la asignatura los bloques de contenido aparezcan secuenciados desde los más generales a los más específicos facilita que se vayan trabajando progresivamente los contenidos, que se adquieran mayores niveles de significatividad y funcionalidad de los aprendizajes, y que se obtengan evidencias de la comprensión integrada del conocimiento por parte de los alumnos a través de las sucesivas actividades de evaluación.

2.3. El apoyo, seguimiento y tutorización del profesorado durante el desarrollo de las actividades de evaluación

Tomada en su conjunto, la secuencia de actividades de evaluación que acabamos de presentar proporciona al alumnado oportunidades para ejercer una autonomía en situaciones y problemas reales y complejos: planificando recorridos de acción, decidiendo qué conocimientos utilizar y cómo utilizarlos en la resolución del problema abordado, comparando la resolución tentativa inicial con la resolución final del caso o problema, reflexionando sobre el curso de acción seguido y reorientando el propio proceso de aprendizaje. Ahora bien, de acuerdo con nuestra experiencia los alumnos difícilmente pueden tomar esas decisiones de manera óptima si no reciben los apoyos y ayudas necesarias en el momento de abordar el caso o problema; apoyos y ayudas que son diseñados para ir reduciéndose y retirándose a medida que aumentan sus capacidades de trabajo y aprendizaje autónomos. En este contexto, las actividades de evaluación pueden convertirse en instrumentos privilegiados para que el profesorado apoye, de manera sostenida, el proceso de trabajo de los alumnos. Esta ayuda hace referencia tanto al aprendizaje de los contenidos fundamentales de la asignatura, como al desarrollo de capacidades de autorregulación en el trabajo en equipo y en el estudio individual.

Como hemos señalado en el apartado anterior, *cada bloque temático* plantea un contexto de análisis de casos en los que los alumnos han de desarrollar y mostrar el dominio de determinadas competencias. Entre ellas, las de:

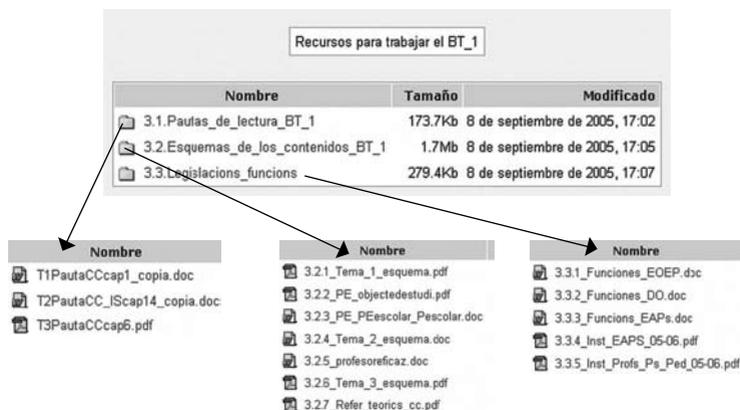
- explorar el caso o problema de diversas maneras y a diferentes niveles,
- comprender los conceptos fundamentales implicados en el caso,
- desarrollar una representación adecuada de la situación,
- diseñar a partir de esa representación un plan de acción individual y compartido con el resto de miembros del grupo de trabajo, y
- supervisar, valorar, y reorientar, si es el caso, el propio proceso de aprendizaje.

Promover este tipo de competencias supone ayudar al alumno en particular y al grupo en general a usar estratégicamente el conocimiento y

a ser cada vez más autónomo en la regulación de su propio aprendizaje. En este sentido, la estructura del bloque, las demandas que genera, y el conjunto de instrumentos y recursos a disposición del alumnado y del profesorado permiten crear un contexto óptimo en relación con dos aspectos fundamentales en el proceso de ajuste de la ayuda educativa: de un lado, la obtención de evidencias de los procesos de aprendizaje del alumnado; y, de otro, el ofrecimiento de guía y apoyo para la reorientación, cuando es necesario, de esos procesos de aprendizaje.

Entre los recursos puestos a disposición de los alumnos cabe destacar la guía didáctica del bloque, las lecturas obligatorias, las pautas de lectura y los materiales de apoyo (esquemas de los temas, lecturas de ampliación, tutoriales para la realización de mapas conceptuales, etc.) (ver la figura 1), así como diversos recursos tecnológicos de la plataforma Moodle (las herramientas para el trabajo en pequeño grupo, los diarios de trabajo, individual y en grupo, el editor colaborativo, y los instrumentos de autoevaluación) (ver la figura 2), además del apoyo sostenido del profesorado durante la realización de las actividades. Mediante estos recursos se introducen elementos de apoyo a la autorregulación –pautas de reflexión y supervisión del trabajo, calendario detallado de la planificación de las sesiones de trabajo, etc.– que ofrecen guías para la planificación, la supervisión y la reorientación del proceso de apren-

FIGURA 1. Recursos para trabajar el contenido de un bloque temático



dizaje. De igual modo, la reiteración de una estructura similar en todos los bloques genera un marco apropiado para que los alumnos puedan ejercitar dichas capacidades con cotas progresivamente más amplias de autonomía y para que el profesor plantee ayudas que puede ir retirando progresivamente a medida que va obteniendo evidencias de la adquisición de las competencias que trata de fomentar en los alumnos.

El profesorado cuenta, para la obtención de tales evidencias, con diferentes instrumentos y recursos que le permiten un seguimiento y apoyo al trabajo individual y grupal durante el desarrollo de las actividades de evaluación. Por una parte, y en el marco de cada bloque temático, el profesorado planifica una serie de sesiones presenciales de naturaleza obligatoria y optativa para la resolución del caso, la confección del glosario y el mapa conceptual, cuyo desarrollo posibilita la observación del proceso de elaboración que siguen los alumnos. Durante este proceso, los alumnos planifican la resolución de las tareas, comparten e intercambian entre ellos los significados, plantean las dificultades y proponen soluciones. El profesor sigue el proceso con cierto detalle y ofrece apoyos diversos –explicar más las consignas, aportar información adicional, clarificar dudas...– dirigidos a favorecer la actividad consciente y autoreguladora de los alumnos.

FIGURA 2. Recursos tecnológicos de la plataforma Moodle en el marco de un bloque temático



Además, el profesorado puede hacer el seguimiento y apoyo de la realización de las tareas colaborativas entre alumnos en los espacios diseñados en el aula virtual Moodle para esta finalidad (foro de pequeño grupo, editor colaborativo wiki, foro general del bloque, tutoría en línea). Estos espacios facilitan la observación de procesos de construcción conjunta del conocimiento entre los alumnos que de otra manera permanecerían inaccesibles al profesorado. Evidentemente, ello supone un trabajo y una dedicación adicionales para seguir esas tareas y espacios virtuales de comunicación, pero permite mejorar de forma importante la detección de evidencias de los avances y dificultades que plantean los alumnos, y hace posible una auténtica «amplificación» de las formas de tutorización y apoyo que no son posibles en actividades de enseñanza y aprendizaje realizadas en modo presencial (Onrubia *et al.*, 2004).

De la misma manera, el seguimiento que el profesorado realiza de las actividades de autoevaluación que van elaborando los alumnos sobre el proceso seguido a lo largo del bloque temático –a través de un diario individual y uno grupal–, y que culminan con la elaboración de un *cuestionario de autoevaluación* individual y un *cuestionario de autoevaluación grupal*, se convierten en instrumentos privilegiados para el desarrollo de capacidades de autorregulación individual y de grupo. El cuestionario individual recoge ítems que interrogan al alumno sobre las horas dedicadas al desarrollo del bloque temático, sobre su valoración del trabajo de preparación para las actividades en grupo, sobre la calidad de sus aportaciones para la elaboración y discusión en el grupo y sobre los aprendizajes realizados. Además solicita a los alumnos que valoren y califiquen su trabajo, proporcionen comentarios sobre el trabajo y el aprendizaje individual y realicen sugerencias para mejorar el proceso y los resultados individuales. En el caso de los cuestionarios grupales, se solicita al grupo que realice un resumen de las sesiones de trabajo realizadas para llevar a cabo las actividades que les demanda el bloque temático, indicando, entre otros aspectos, los miembros que han participado, la duración, las características de la actividad y la valoración en términos de productividad de las sesiones realizadas. Se solicita asimismo que valore tanto la dinámica de trabajo en grupo como la calidad de los aprendizajes realizados, que califique los productos elaborados y proponga sugerencias para mejorar el proceso y los resultados de aprendizaje en grupo. Sin duda, la cumplimentación de los diarios y de los

informes requiere tiempo y esfuerzo adicionales de los alumnos, pero puede ayudarles en contrapartida a ser cada vez más conscientes en la detección de los avances y necesidades que van teniendo y a realizar acciones dirigidas a mejorar el trabajo y el aprendizaje individual y en grupo.

Otro de los instrumentos mediante los cuales el profesorado puede proporcionar apoyo a los alumnos para el desarrollo de los procesos de autorregulación es la elaboración de informes detallados de devolución de los resultados de los aprendizajes realizados en cada uno de los bloques temáticos. Con la finalidad de que los alumnos puedan disponer de nuevos elementos que les ayuden a revisar valorativamente los aprendizajes realizados y proponer acciones para optimizarlos, estos informes incluyen las siguientes informaciones: criterios de evaluación que contemplan diferentes grados de elaboración (insuficiente, suficiente, notable y sobresaliente) en relación con cada uno de los productos solicitados, valoración detallada de los trabajos en relación con los criterios, valoración de las respuestas a los ítems del cuestionario de autoevaluación grupal, valoración de las respuestas a los ítems del cuestionario de autoevaluación individual, orientaciones para la revisión y mejora de la actividad, y finalmente una propuesta de situaciones de tutoría presencial o en línea para comentar el informe.

En la tabla 2 se resume el conjunto de criterios relativos al sistema global de evaluación diseñado. En la primera columna aparecen los criterios básicos del sistema de evaluación y en la segunda las opciones, los recursos y los instrumentos que concretan cada uno de ellos.

TABLA 2. Criterios relativos al sistema de evaluación implementado

Criterios del sistema de evaluación	Opciones, recursos e instrumentos del sistema de evaluación
1. La evaluación continuada apoyada en múltiples evidencias	<ul style="list-style-type: none"> • La incardinación de las actividades de evaluación en las actividades de aprendizaje de los alumnos. • La evaluación con finalidades formativas y formadoras.
2. La secuencia de actividades de evaluación intra-bloque temático e inter-bloque temático	<ul style="list-style-type: none"> • La integración teoría-práctica: los bloques temáticos. • La organización de actividades de evaluación en torno a bloques temáticos amplios que se abordan a partir del análisis y la resolución de casos o problemas. • La combinación de actividades dirigidas a la comprensión del contenido y a su aplicación en contextos reales simulados en cada bloque temático. • La combinación de actividades individuales y grupales. • La elaboración por parte de los alumnos de diferentes productos en cada bloque temático en una situación de análisis de casos o resolución de problemas: <ul style="list-style-type: none"> - resolución inicial del caso, - elaboración del glosario de conceptos fundamentales y mapa conceptual, - resolución final del caso y reflexión del proceso de elaboración. • La introducción de un grado progresivo de autonomía en la elaboración de productos en los sucesivos bloques temáticos. • El uso de las TIC como recursos para la colaboración entre alumnos: los espacios de trabajo colaborativo.
3. El apoyo, seguimiento y tutorización del profesorado durante el desarrollo de las actividades de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Observación y tutorización del proceso de elaboración de las actividades de evaluación, en sesiones presenciales de carácter obligatorio y optativo. • Seguimiento y valoración de los autoinformes de autoevaluación individuales y grupales realizados al finalizar cada bloque temático. • El apoyo de las TIC como recurso de la evaluación continuada. La utilización de diversos espacios virtuales de la plataforma Moodle (foros, registros automáticos, mensajería y tutoría en línea...) para facilitar el trabajo de los alumnos y su supervisión y apoyo constantes. • Elaboración de informes escritos detallados que explicitan los criterios de corrección de las tareas solicitadas y su valoración cualitativa, la valoración de las respuestas a los cuestionarios de autoevaluación grupal e individual y la propuesta de orientaciones para la revisión y mejora de los aprendizajes realizados. • Realización de tutorías de seguimiento presenciales/en línea para la devolución de los resultados de la evaluación.

3. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

Los resultados presentados corresponden a tres grupos con un total de 186 alumnos. Empezaremos la presentación de los resultados con los *datos del rendimiento de los estudiantes* que han participado en la experiencia. Como se aprecia en la tabla 3, el 90,83% de los alumnos superan la asignatura, y un 75,8% lo hacen con una nota de notable o superior.¹⁰

Tabla 3. Rendimiento de los estudiantes de los grupos experimentales

Excelente	23	12,36%
Notable	118	63,44%
Aprobado	28	15,05%
Suspense	2	1,07%
Abandonos + Examen final + No Presentados	15	8,06%
Total	186	100%

Con la finalidad de que los alumnos valorasen su participación en la experiencia en su globalidad, se elaboró un cuestionario que incluía ítems relativos a diferentes aspectos del diseño como, por ejemplo, los diferentes tipos de tareas o actividades, los diferentes tipos de sesiones, la estructura en bloques temáticos, los diferentes tipos de ayudas, etc. Este cuestionario, que también incluía ítems sobre la valoración de los alumnos de la metodología de casos o el uso de los recursos tecnológicos, entre otros, se cumplimentó de manera anónima e individual. El cuestionario fue contestado por un total de 115 alumnos. Aunque se ha realizado un análisis exhaustivo de todos los ítems del cuestionario, presentamos aquí únicamente los resultados directamente relacionados con el tema de la evaluación continuada como instrumento para el ajuste de la ayuda pedagógica y la enseñanza de competencias de autorregulación. Recordemos, a este respecto, que las opiniones de los alumnos sobre el grado de satisfacción en relación con los procesos de

10. Este resultado indica una sensible mejora del rendimiento de los alumnos respecto a un tipo de metodología con un sistema de evaluación caracterizado por un examen final con porcentajes de superación que se han situado tradicionalmente entre el 60 y el 70%.

aprendizaje en los que participan son consideradas habitualmente una de las dimensiones fundamentales a tener en cuenta para la mejora de la calidad de la enseñanza (González, 2006).

En primer lugar, presentamos la valoración que realizan los alumnos de algunos de los aspectos de la experiencia. La figura 3 muestra gráficamente los resultados a la siguiente pregunta: *«Teniendo en cuenta todos los aspectos considerados a lo largo del cuestionario, tu valoración global del planteamiento y desarrollo de la asignatura es: poco satisfactoria; regular; bastante satisfactoria; muy satisfactoria»*. Más de la mitad de los participantes valoran como «bastante satisfactorio» (59%) el planteamiento y desarrollo de la asignatura. Es de especial interés el hecho de que sólo un 1% de los estudiantes valoren el conjunto como «poco satisfactorio».

Vinculada también al planteamiento global de la asignatura, se les formuló la pregunta: *«Valora el grado en que consideras que el planteamiento didáctico y pedagógico de la asignatura te ha ayudado a aprender significativamente, en comparación con planteamientos metodológicos más tradicionales»* (escala de valoración: me ha ayudado menos; me ha ayudado igual; me ha ayudado más; me ha ayudado mucho más; no sabe/no contesta). La valoración de los alumnos (representada en la figura 4), es igualmente positiva. Más del 80% manifiestan que el planteamiento didáctico y pedagógico adoptado les ha ayudado a aprender de manera significativa «más» (56%) o «mucho más» (28%) que planteamientos metodológicos más tradicionales. Si comparamos estos resultados con el rendimiento obtenido presentado con anterioridad, podemos afirmar que la valoración no se establece únicamente en términos cuantitativos, sino también, y sobre todo, en términos del tipo de aprendizaje que se favorece.

Veamos, en segundo lugar, los resultados directamente relacionados con el sistema de evaluación. La primera pregunta se refiere a los elementos del sistema: *«Un aspecto fundamental del planteamiento didáctico y pedagógico de la asignatura ha sido la propuesta y desarrollo de un sistema de evaluación continuada, con un seguimiento y retroalimentación muy constante por parte del profesor. Valora el grado en que consideras que cada uno de los elementos de este sistema que se indican a continuación te han ayudado a regular y gestionar mejor tu proceso de aprendizaje: clases obligatorias;*

FIGURA 3. Valoración global del planteamiento y desarrollo de la asignatura

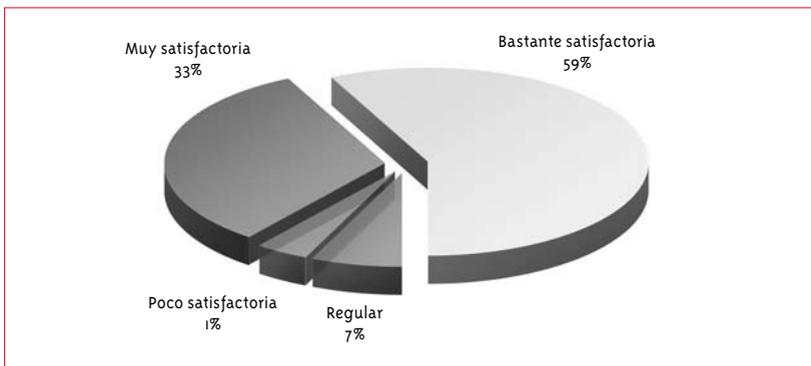
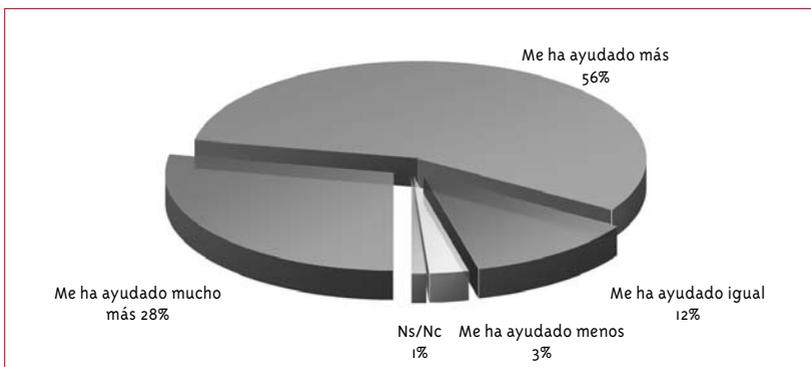
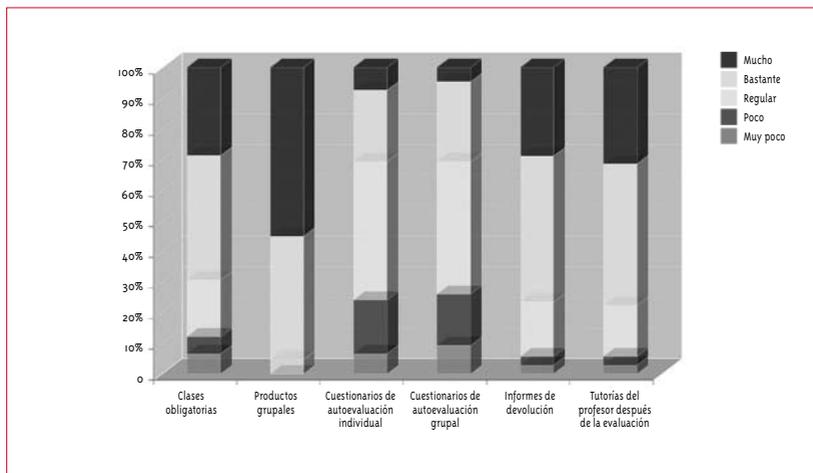


FIGURA 4. Valoración del planteamiento didáctico y pedagógico para aprender significativamente



productos grupales; cuestionarios de autoevaluación individual; cuestionarios de autoevaluación grupal; informes de devolución; tutorías del profesor después de la evaluación» (escala de valoración: muy poco, poco, regular, bastante, mucho). La figura 5 muestra que los productos grupales son los mejor valorados (muy poco 0%; poco 0,87%; regular 4,35%; bastante 40%; mucho 54,78%), seguidos de los informes de devolución (muy poco 2,61%; poco 4,35%; regular 17,39%; bastante 46,96%; mucho 28,70%) y las tutorías del profesor después de la evaluación (muy poco 2,61%; poco 3,48%; regular 16,52%; bastante 46,09%; mucho 31,30%). Los cuestionarios de autoevaluación individual (muy poco 6,09%; poco 17,39%;

FIGURA 5. Valoración de los elementos del sistema de evaluación continuada



regular 46,09%; bastante 22,61%; mucho 6,96; ns/nc 0,87%) y grupal (muy poco 8,70%; poco 16,52%; regular 43,48%; bastante 26,09%; mucho 4,35%; ns/nc 0,87) son los elementos menos valorados.

Como muestra la figura 6, en general se valora de manera muy positiva la utilidad del sistema de evaluación continuada. La pregunta formulada en este caso es: «Valora el grado en que consideras que el sistema de evaluación continuada de la asignatura te ha ayudado a: trabajar más continuada y sistemáticamente; leer de manera sistemática y en profundidad; aumentar tu interés y motivación; aumentar tu participación en clase; regular mejor tu proceso de aprendizaje; mejorar tu comunicación con el profesor; mejorar el grado de significatividad del aprendizaje» (escala de valoración: muy poco, poco, regular, bastante, mucho). De todas las razones mencionadas, «leer de manera sistemática y en profundidad» (muy poco 0%; poco 0%; regular 1,74%; bastante 31,30%; mucho 66,96%) y «poder trabajar de manera más continuada y sistemáticamente» (muy poco 0%; poco 0%; regular 0,87%; bastante 27,83%; mucho, 71,30%) son las mencionadas con mayor frecuencia. «Aumentar la participación en clase» (muy poco 2,61%; poco 10,43%; regular 33,04%; bastante 34,78%; mucho 19,13%) y «aumentar el interés y la motivación» (muy poco 1,74%; poco 7,83%; regular 24,35%; bastante 44,35%; mucho, 21,74%) son las que reciben un apoyo menor cuando se valora la utilidad del sistema de evaluación.

FIGURA 6. Valoración de la utilidad del sistema de evaluación continuada

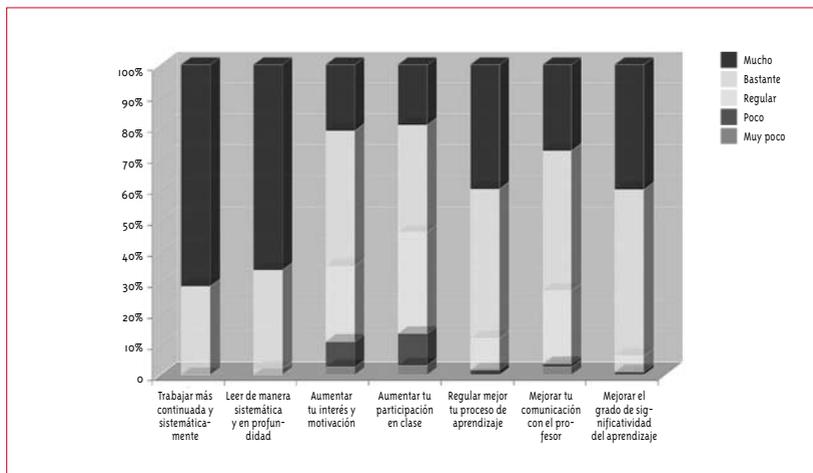
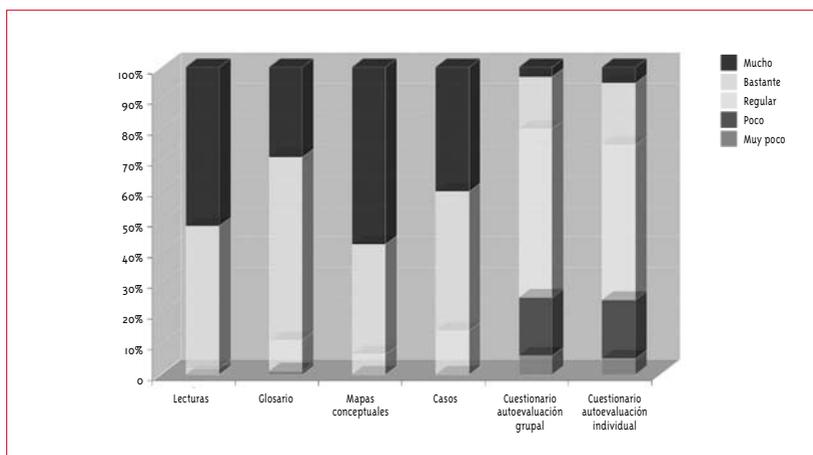


FIGURA 7. Grado de contribución al aprendizaje de las tareas y actividades

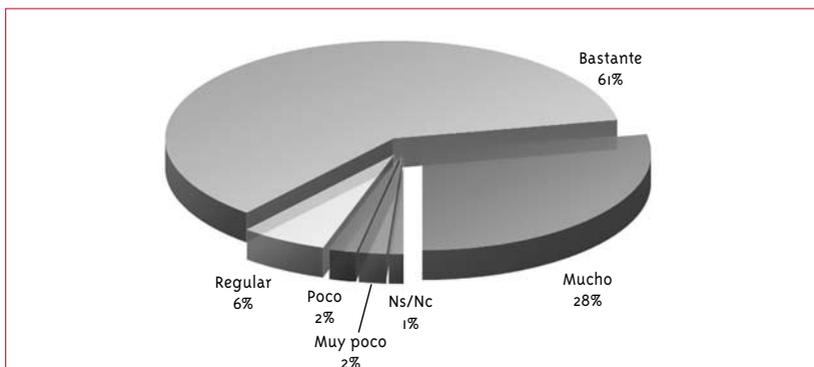


Estrechamente relacionados con la evaluación propuesta en la asignatura, se presentan, en la figura 7, los resultados correspondientes a la siguiente pregunta: «El planteamiento metodológico de la asignatura ha incluido diferentes tipos de actividades y tareas que, como alumno/a, has tenido que realizar. Valora el grado en que consideras que cada una de estas actividades y tareas han contribuido a tu aprendizaje a lo largo de la asignatura».

natura y/o te han resultado útiles para regular tu proceso de aprendizaje: lecturas; glosario; mapas conceptuales; casos; cuestionarios de autoevaluación grupal; cuestionarios de autoevaluación individual» (escala de valoración: muy poco, poco, regular, bastante, mucho). Vemos así que los mapas conceptuales (muy poco 0%; poco 0%; regular 6,09%; bastante 35,65%; mucho 58,26%), las lecturas (muy poco 0%; poco 0%; regular 2,61%; bastante 46,09%; mucho 51,30%), los casos (muy poco 0%; poco 0%; regular 13,91%; bastante 45,22%; mucho 40,87%) y el glosario (muy poco 0%; poco 0,87%; regular 10,43%; bastante 59,13%; mucho 29,57%) son, por este orden, las tareas mejor valoradas a la hora de facilitar el aprendizaje de los contenidos de la asignatura. En cambio, los cuestionarios individuales (muy poco 5,22%; poco 19,13%; regular 55,65%; bastante 17,39%; mucho 2,61%) y grupales (muy poco 4,35%; poco 20%; regular 50,43%; bastante 20%; mucho 5,22%) vuelven a aparecer como las tareas menos valoradas en cuanto a su contribución al aprendizaje.

A la pregunta «Los diferentes bloques temáticos han tenido siempre una misma estructura (sesiones de inicio, lectura individual, sesiones de trabajo grupal dentro y fuera de clase, sesiones de cierre). Valora el grado en que consideras que esta estructura ha contribuido a tu aprendizaje a lo largo de la asignatura» (escala de valoración: muy poco, poco, regular, bastante, mucho, no sabe/no contesta), la figura 8 muestra que casi el 90% de

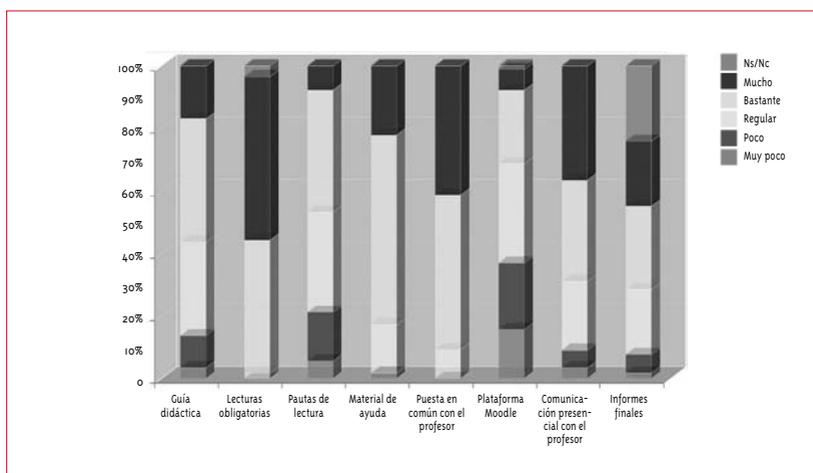
FIGURA 8. Grado de contribución al aprendizaje de la estructura de los bloques temáticos



los alumnos manifiestan que en «bastante» (61%) o en «mucho» (28%) medida esto ha sido así.

Uno de los aspectos clave para dar cuenta de cómo el profesor ejerce su influencia educativa a lo largo del proceso es fijarnos en los diferentes tipos de ayuda que ofrece a los alumnos y en cómo éstos las valoran (ver la figura 9). La pregunta que se formuló a los alumnos fue: «A lo largo de la asignatura se han utilizado diferentes tipos de ayudas y apoyos para asistir, orientar y facilitar el aprendizaje. Valora el grado en que consideras que cada una de estas ayudas han favorecido realmente tu aprendizaje: guía didáctica; lecturas obligatorias; pautas de lectura; material de ayuda; puesta en común con el profesor; plataforma Moodle; comunicación presencial con el profesor; informes finales» (escala de valoración: muy poco, poco, regular, bastante, mucho). En este sentido, el primer resultado interesante es que casi todas las ayudas ofrecidas se valoran de manera muy positiva, si bien las ayudas más valoradas hacen referencia a las «lecturas obligatorias» (muy poco 0%; poco 0%; regular 1,74%; bastante 42,61%; mucho 52,17%), las «puestas en común con el profesor» (muy poco 0%; poco 2,61%; regular 8,70%; bastante 47,83%; mucho 40,87%) y los «materiales de apoyo» (muy poco 0,87%; poco 0%; regular 15,65%; bastante 60,87%; mucho 22,61%). Las menos valoradas son la «plataforma Moo-

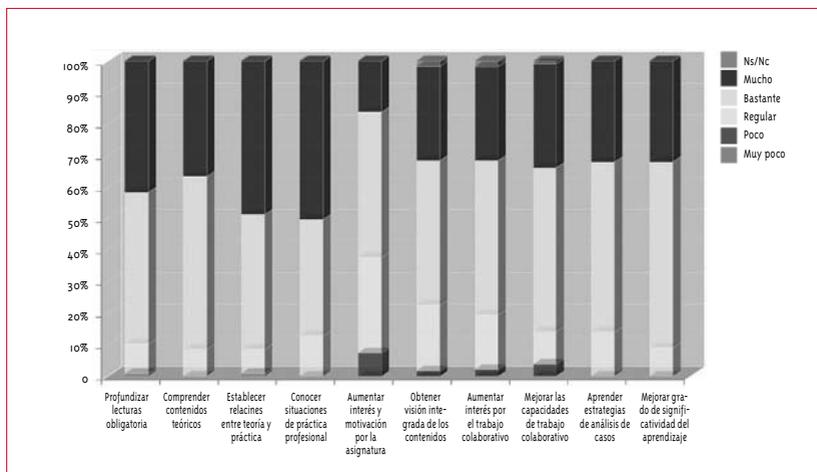
FIGURA 9. Grado de contribución al aprendizaje de los diferentes tipos de ayudas



dle» globalmente considerada (muy poco 14,78%; poco 20,87%; regular 32,17%; bastante 23,48%; mucho 6,96%), las «pautas de lectura» (muy poco 6,09%; poco 14,78%; regular 32,17%; bastante 39,13%; mucho 7,83%) y la «guía didáctica» (muy poco 3,48%; poco 9,57%; regular 29,57%; bastante 39,13%; mucho 17,39%).

En tercer lugar, y vinculado a la contextualización de las tareas a través de la metodología de análisis de casos, se formuló la pregunta: «*Uno de los ejes fundamentales del planteamiento didáctico y pedagógico de la asignatura ha sido la utilización de una metodología basada en el análisis y resolución de casos o situaciones-problema. Valora el grado en que consideras que el uso de esta metodología te ha ayudado a: profundizar en las lecturas obligatorias; comprender contenidos teóricos; establecer relaciones entre teoría y práctica; conocer situaciones de práctica profesional; aumentar el interés y la motivación por la asignatura; obtener una visión integrada de los contenidos; aumentar el interés por el trabajo colaborativo; mejorar las capacidades de trabajo colaborativo; aprender estrategias de análisis de casos; mejorar el grado de significatividad del aprendizaje*» (escala de valoración: muy poco, poco, regular, bastante, mucho, no sabe/no contesta). Las respuestas de los estudiantes muestran que todos y cada uno de los elementos

FIGURA 10. Contextualización de las tareas a través de la metodología de análisis de casos



planteados para valorar el uso de la metodología de casos en el proceso de enseñanza y aprendizaje y de evaluación se valoran «bastante» (entre un 36,52% para conocer situaciones de la práctica profesional y un 59,13% para mejorar el grado de significatividad en el aprendizaje) o «mucho» (entre un 16,52% para aumentar el interés y la motivación por la asignatura y un 50,43% para conocer situaciones de la práctica profesional), (ver la figura 10).

En especial, y como muestra la figura 11 para el caso concreto de la «Escuela de padres», tanto la aproximación al trabajo profesional que permite, como la integración entre teoría y práctica que facilita, así como el hecho de promover interés y motivación entre los estudiantes, se valora «mucho» o «bastante» por el 90% de los alumnos.

En cuarto y último lugar, no podemos olvidar el «coste» que esta experiencia tiene para sus participantes. Así, la figura 12 muestra gráficamente los resultados a la pregunta: «Considerando el conjunto del semestre, haz una estimación de las horas semanales que, como media, has dedicado al trabajo en pequeño grupo en la asignatura (sin contar las horas de clase de asistencia obligatoria).

FIGURA 11. El caso concreto de la «Escuela de padres»

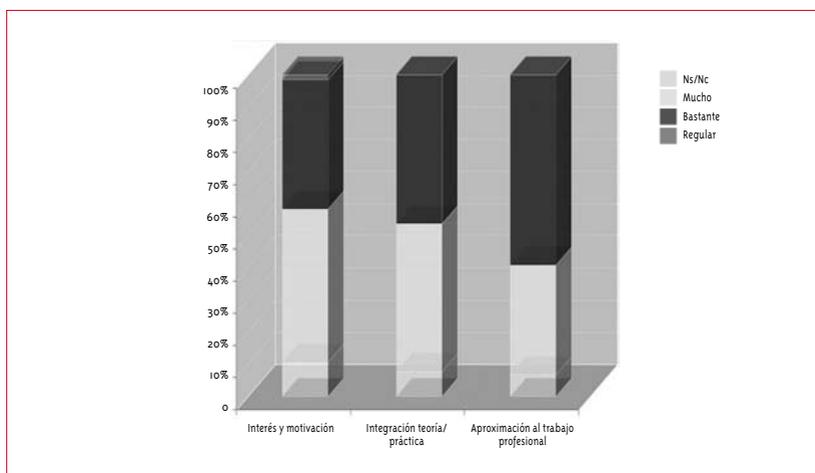
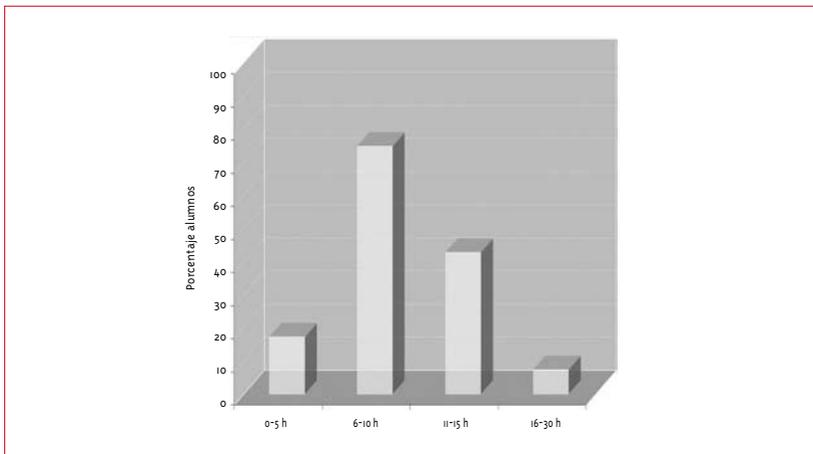


FIGURA 12. Estimación de horas semanales de trabajo individual y de pequeño grupo



Aunque no se aportan resultados al respecto, queda fuera de toda duda el «coste» que supone también para el profesor este sistema de evaluación continuada, no sólo en relación con la valoración de todas y cada una de las evidencias que presentan los alumnos a lo largo del proceso, sino también y sobre todo con el seguimiento constante y sistemático de su actividad y el ofrecimiento de ayudas ajustadas tanto de carácter individual como grupal.

4. CONCLUSIONES

Los resultados que acabamos de presentar muestran que determinadas actividades de evaluación continuada pueden devenir instrumentos privilegiados para la obtención de evidencias de los aprendizajes de los alumnos, para el ajuste de la ayuda pedagógica y la enseñanza de competencias de autorregulación. En lo que sigue presentaremos algunas conclusiones a la luz de la valoración de la experiencia de innovación presentada y señalaremos algunas consideraciones, dificultades y retos que plantea la incorporación de sistemas de evaluación con estas características.

En primer lugar, las posibilidades de que la evaluación pueda ayudar a los alumnos a ser autónomos en los aprendizajes se deriva, en nuestra experiencia, del conjunto de medidas, opciones y criterios que implica el sistema de evaluación continuada en su globalidad, más que en la adopción de uno u otro criterio aisladamente considerado. Insertar las actividades de evaluación en el marco de las actividades de aprendizaje, organizar las actividades de evaluación en torno a bloques temáticos amplios, combinar actividades dirigidas a valorar el grado de comprensión del conocimiento con otras que impliquen su aplicación y uso en contextos reales simulados, y aumentar las posibilidades de realizar un seguimiento detallado y un apoyo continuado del proceso y de los resultados de aprendizaje de los alumnos, son todas ellas actuaciones que generan globalmente un contexto óptimo para el aprendizaje y la enseñanza de competencias de autorregulación.

En segundo lugar, en nuestra experiencia se muestra que ese sistema de evaluación debe respetar al menos dos condiciones fundamentales: facilitar un uso contextualizado de los conocimientos, habilidades y actitudes del alumnado, y ofrecer asistencia y apoyo al desarrollo de las capacidades de autorregulación del alumnado.

Resulta difícil que el alumno pueda llegar a ser autónomo en su aprendizaje y a utilizar funcionalmente su conocimiento si no se le ofrecen condiciones para ejercer esa autonomía. Las situaciones educativas que simulan problemas reales y complejos y que requieren de los alumnos procesos de reflexión progresiva desde una formulación inicial del caso

y su revisión hasta una formulación más elaborada del mismo, generan esos contextos en los que los alumnos pueden aprender –y mostrar que han aprendido– a regular el aprendizaje. El alumno difícilmente podrá ser autónomo en la conducción y resolución óptima de los casos si no recibe apoyos y guías durante la realización de las tareas del caso.¹¹ La evaluación del proceso de resolución del caso que realiza el profesorado es continua y se lleva a cabo mediante el uso de instrumentos como la observación y seguimiento del proceso de elaboración del caso y la valoración de productos vinculados al mismo.

Los resultados de la valoración de la experiencia de innovación manifiestan la elevada consideración que tienen los alumnos tanto de los casos como de algunos de los instrumentos puestos a su disposición para resolverlos: glosarios, mapas, lecturas, materiales de apoyo y algunas de las ayudas directamente ofrecidas por el profesorado –las puestas en común de los productos elaborados–. Asimismo, los resultados muestran que una implicación elevada en el sistema de evaluación continuada conlleva una construcción progresiva del conocimiento por parte de los alumnos. Los alumnos lo manifiestan cuando valoran la posibilidad de realizar las lecturas «de manera sistemática y en profundidad», y «poder trabajar de manera más continuada y sistemáticamente», aspectos que benefician la significatividad del aprendizaje. Esta implicación en el proceso de evaluación continuada comporta un elevado esfuerzo del alumnado para construir el conocimiento y para regular el proceso de construcción. También implica un elevado esfuerzo de dedicación por parte del profesorado como consecuencia del seguimiento y ajuste sostenido a este proceso de construcción. Ahora bien, los esfuerzos continuados por parte de docentes y estudiantes sólo se pueden mantener si se hacen con sentido (Coll, 2004). Los resultados presentados evidencian un elevado interés y motivación de los alumnos por los casos planteados e indican que los alumnos encuentran sentido a esforzarse en la resolución de casos que simulan situaciones habituales a las que se enfrenta el psicólogo escolar.

11. Esta constatación ha llevado al grupo de innovación docente a plantear un nuevo proyecto subvencionado por el DURSI, actualmente en curso: *L'aprenentatge de l'autoregulació individual i de grup. Una proposta centrada en el treball de l'alumne i l'ús de les TIC en l'àmbit de la Psicologia de l'Educació* (Referencia: 2005MQD00218). Director: César Coll.

En tercer lugar, nuestros resultados ponen de manifiesto que el cumplimiento de tales requisitos resulta a veces difícil y supone, como se acaba de señalar, el establecimiento de condiciones favorables de carácter personal e institucional. Efectivamente, la implementación de un sistema de evaluación continuada con las características señaladas y la valoración realizada por los alumnos ha permitido identificar algunos elementos sobre los que es necesario seguir reflexionando y que requieren mejoras. Entre los elementos de la evaluación continuada que los alumnos valoran menos cabe señalar los cuestionarios individuales y grupales y el uso de la plataforma Moodle como apoyo a procesos de enseñanza y aprendizaje de carácter presencial. En relación con los cuestionarios, la cultura de evaluación dominante en el ámbito de enseñanza superior puede contribuir a explicar esta falta de valoración por parte de los alumnos de instrumentos específicamente diseñados para favorecer la reflexión sobre el proceso seguido y el aprendizaje. Un aspecto que merece la pena destacar es que esta cultura favorece que los alumnos se impliquen en mayor medida en actividades orientadas a la elaboración de los contenidos y en menor medida en actividades que comportan una reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje. Insertos en esta cultura, los alumnos se implican más en las tareas que tienen mayor peso en la acreditación o nota de la asignatura, como el caso-problema, los glosarios o los mapas conceptuales, que en la cumplimentación de cuestionarios cuyo peso en la acreditación es o perciben como considerablemente menor o incluso nulo.

Respecto a la pobre valoración global que realizan los alumnos de la plataforma Moodle, puede interpretarse a partir del hecho de lo que supone la incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) a la docencia presencial universitaria y debe asimismo matizarse a la luz de otros resultados más específicos obtenidos a partir del mismo cuestionario. Estos resultados apuntan a una mayor valoración de las TIC como recursos para un acceso continuado a las actividades y los materiales del caso, y a una menor valoración como recursos para la comunicación con el profesor o los compañeros. En nuestra opinión, determinados usos de las TIC pueden ser mejor valorados a condición de que proporcionen situaciones para poder aprender y regular el aprendizaje efectivas y diferentes a las que se crean en situaciones de

presencialidad, y a condición de que el profesor pueda seguir en detalle y ayudar a mejorar esos procesos de autorregulación también de manera diferente a como lo realizaría en una situación presencial.

En cuarto lugar, quisiéramos apuntar algunas dificultades y retos que supone desde un punto de vista institucional asumir y apoyar un sistema de evaluación en la docencia universitaria como el que hemos presentado. Este sistema de evaluación aumenta considerablemente la dedicación de profesores y alumnos, y plantea nuevas demandas y competencias a los docentes para potenciar el desarrollo de capacidades –en este caso– de regulación de los aprendizajes de sus alumnos. En efecto, las capacidades de planificación, supervisión y reorientación que el alumno necesita para participar en el proceso de aprendizaje constituyen contenidos académicos que deben enseñarse, pasando a formar parte del bagaje de responsabilidades que tiene el profesor en su docencia. Pero para ello el profesor debe contar con una mejora de las condiciones de formación, de apoyo técnico y pedagógico y de equipamiento e infraestructuras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, P. (2005). «La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes». *Perspectiva Educativa*, 45, 11-24.
- Allal, L. (1991). *Vers una pratique de l'évaluation formative*. Bruselas: De Boek.
- Allal, L., y Wegmuller, E. (2004). «Finalités et fonctions de l'évaluation». *Educateur* (número especial 04), 4-7.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, Narcea.
- Boekaerts, M. (1999). «Self-regulated learning: where we are today». *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Broadfoot, P. y Black, P. (2004). «Redifining assessment? The first ten years of "Assessment in Education"». *Assessment in Education*, 11 (1), 7-27.
- Carreras, J. y Perrenoud, P. (2005). «El debat sobre les competencies a l'Ensenyament Universitari». *Quaderns d'Innovació Universitaria, ICE-UB*, 5, 1-54.
- Coll, C. (2004). «Esfuerzo, ayuda y sentido en el aprendizaje escolar». *Aula de Innovación Educativa*, 120, 36-43.
- Coll, C., Martín, E. y Onrubia, J. (2001). «La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales». En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 549-572). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1999). «Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad». En C. Coll (Coord.), *Psicología de la instrucción. La enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (p. 141-168). Barcelona: Horsori/ICE de la UB.
- Dochy, F. (2004). *Assessment engineering: aligning assessment, learning and instruction*. Keynote presentation. Consultado el 31 de mayo de 2006 en <http://www.assessment2004.uib.no/keynotes/dochy.page>
- González, I. (2006). «Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria». *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 10, (Vol. 3-4), 445-468.
- Hargreaves, A., Earl, L. y Schmidt, M. (2002). «Perspective on Alternative Assessment Reform». *American Educational Research Journal*, 39 (1), 69-95.
- Mateo, J. y Martínez, F. (2005). «L'avaluació alternativa dels aprenentatges». *Quaderns d'Innovació Universitaria, ICE-UB*, 3, 1-54.

- Mauri, T., Coll, C., Colomina, R., Mayordomo, R. y Onrubia, J. (2004). *Re-definiendo las condiciones de la metodología de análisis de casos para ajustar la ayuda pedagógica al alumno. Una experiencia de innovación educativa mediada por las TIC*. III Congreso Internacional Docència Universitària i Innovació. 30 de juny -2 de juliol; Girona, España.
- Mauri, T. y Rochera, M.J. (1997). «Aprender a regular el propio aprendizaje». *Aula de Innovación Educativa*, 67, 48-52.
- Mcdonald, R. (2006). «The use of evaluation to improve practice in learning and teaching». *Innovations in Education and Teaching International*, 43 (1), 3-13.
- Norton, L. (2004). «Using assessment criteria as learning criteria: a case study in psychology». *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29 (6), 687-702.
- Nunziati, G. (1990). «Pour construire un dispositif d'évaluation d'apprentissage». *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- Onrubia, J., Coll, C., Engel, A., Mauri, T. y Rochera, M.J. (2004). *Uso de una plataforma virtual como apoyo a la docencia presencial*. III Congreso Internacional Docència Universitària i Innovació. 30 de juny -2 de juliol; Girona, España.
- Roe, R. (2003). «¿Qué hace competente a un psicólogo?» *Papeles del Psicólogo*, 86. Consultado el 31 de mayo de 2006 en <http://www.cop.es/papeles/vernumero.asp?id=1108>
- Schunk, D.M. y Zimmerman, B.J. (eds.) (1998). *Sel-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Nueva York York: The Guilford Press.
- Shepard, A.A. (2000). «The role of assessment in a learning culture». *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14.
- VV.AA. (2005). *Libro Blanco. Título de grado en Psicología*. ANECA.
- William, D. (2000). «Integrating summative and formative functions of assessment». *Keynote address the European Association for Educational Assessment*. Praga: República Checa.



**LA EVALUACIÓN CONTINUADA COMO
INSTRUMENTO PARA EL AJUSTE DE LA
AYUDA PEDAGÓGICA Y LA ENSEÑANZA DE
COMPETENCIAS DE AUTORREGULACIÓN**

César Coll Salvador [ccoll@ub.edu]

María José Rochera Villach [mjrochera@ub.edu]

Rosa María Myordomo Saiz [rosamayordomo@ub.edu]

Milagros Naranjo Llanos [mila_naranjo@ub.edu]

Son profesores/as del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Forman parte del Grupo de Innovación Docente en Psicología de la Educación (GIPDE), dirigido por César Coll Salvador.

FACULTAT DE PSICOLOGIA

UNIVERSITAT DE BARCELONA

<http://www.psyed.edu.es>

<http://www.ub.edu/grintie/>