



ECOS DESDE LAS FACULTADES

La evaluación continuada como instrumento para el ajuste de la ayuda pedagógica y la enseñanza de competencias de autorregulación¹

Ongoing evaluation as a tool for the adjustment of pedagogical assistance and the teaching of self-regulation competences

César Coll, María José Rochera, Rosa María Mayordomo, Milagros Naranjo*

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. La experiencia de innovación 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 coherencia con European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) en la Universidad de Barcelona. La presentación 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.

Abstract: This article presents and discusses an evaluation system that enables the teacher to obtain data of the students' abilities and knowledge from multiple sources, in order to optimize the tutoring, the follow-up and the learning support. This innovative experience took place during the academic year 2005-2006. Three groups from the Educational Psychology course, took part in the study. Educational Psychology is a key subject in the curriculum for the Bachelor's Degree in Psychology, designed at the University of Barcelona in compliance with the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). The presentation of this evaluation system intends to be the starting point toward a deeper reflection regarding the criterion that, according to the authors, should be taken into account when designing evaluation systems in connection with the creation of the European Space of Higher Education.

1. La evaluación continuada como sistema alternativo de la evaluación de los aprendizajes en el marco del Espacio Europeo de la Educación Superior

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. 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"

Palabras clave

Educación Superior, evaluación continuada, innovación educativa, evaluación de competencias, competencias de autorregulación.

Key Words

Higher education, ongoing evaluation, educational innovation, competence evaluation, self-regulation competence

¹ Este artículo es un resumen del documento original: Coll, C., Rochera, M., Mayordomo, M. & Naranjo, M. (2008). La evaluación continuada como instrumento para el ajuste de la ayuda pedagógica y la enseñanza de competencias de autorregulación. Cuadernos de docencia universitaria 8. Barcelona: Ediciones Octaedro e Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona. Extraído el 1 de mayo de 2011 de, <http://www.octaedro.com/ice/pdf/8CUADERNO.pdf>. El resumen fue realizado por el equipo de edición del Cuaderno de Pedagogía Universitaria y contó con la aprobación de César Coll.

* Los autores pertenecen al Grupo de Innovación Docente en Psicología de la Educación (GIDPE) [sitio web] www.ub.edu/grintie de la Universidad de Barcelona. Se constituyó formalmente 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.

(Ahumada, 2005; Biggs, 2006), 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 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; V. V. A. A., 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.

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) discutir 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.

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) [sitio web] www.ub.edu/grintie de la Universidad de Barcelona. 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 ECTS² 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 Moodle³.

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 mismo tiempo, un elemento útil para que el alumno pueda autorregular su propio proceso de aprendizaje.

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. Desde esta perspectiva, si se pretende valorar no sólo el conocimiento conceptual de los alumnos sino también sus habilidades en contextos reales de uso, 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 pre-

²European Credit Transfer and Accumulation System [sitio web] www.wikipedia.org [Nota del Editor]

³La 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.

sentamos las principales actividades de enseñanza y aprendizaje son al mismo tiempo actividades de evaluación. Se proponen 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 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).

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 asignatura⁴. El desarrollo de cada uno de estos bloques se vertebra en torno a la presentación y resolución de un caso 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.

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).

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 auto-regulación grupal.

A título de ilustración mostramos, en el Recuadro 1, una secuencia y tipología de actividades propuestas.

El conjunto de actividades y el orden que sigue la secuencia en todos los bloques temáticos permiten la obtención de múltiples y diversas

⁴ **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 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.**

Recuadro 1. Bloque temático 2. Caso 2

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.

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".

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. 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. 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; metacognición; 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.

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.

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. 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.

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.

El profesorado cuenta, para la obtención de las evidencias del aprendizaje, 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. En la Tabla 1 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 1. 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: intrabloque temático e interbloque temático | <ul style="list-style-type: none"> • La integración teoriapráctica: 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 diversas 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 y conclusiones de la experiencia de innovación

La experiencia de innovación fue realizada con tres grupos, con un total de 186 alumnos. El 90,83% de los alumnos superaron la asignatura y un 75,8% lo hicieron con una nota de notable o superior. Esto 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%.

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 y se cumplimentó de manera anónima e individual. El cuestionario fue contestado por un total de 115 alumnos, con una escala de valoración: muy poco, poco, regular, bastante, mucho, no sabe/no contesta. Los ítems relacionados al tema de la evaluación continuada como elemento para el ajuste de la ayuda pedagógica y la enseñanza de competencias de autorregulación comprendían los siguientes aspectos: 1) Valoración de los elementos del sistema de evaluación continuada, 2) Utilidad del sistema de evaluación continuada, 3) grado de contribución al aprendizaje de las tareas y actividades, 4) grado de contribución al aprendizaje de la estructura de los bloques temáticos, 5) grado de contribución al aprendizaje de los diferentes tipos de ayuda dados por el profesor, 6) valoración de la contextualización de las tareas a través de la metodología de análisis de casos, 7) valoración del caso concreto "Escuela de Padres" como análisis de caso.

Los resultados mostraron 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.⁵

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.

⁵ 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 (Referència: 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 aprendi-

zajes 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.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Roe, R. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo? *Papeles del Psicólogo*, 86. Extraído el 31 de mayo de 2006, de <http://www.cop.es/papeles/vernumero.asp?id=1108>
- Carreras, J. y Perrenoud, P. (2005). El debat sobre les competències a l'Ensenyament Universitari. *Quaderns d'Innovació Universitaria*, ICE- UB, 5, 1-54.
- V V. A A. (2005). *Libro Blanco*. Título de grado en Psicología. ANECA.
- Mauri, t. y Rochera, M.J. (1997). *Aprender a regular el propio aprendizaje*. *Aula de Innovación Educativa*, 67, 48-52.
- 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.
- Mauri, t., Coll, C., Colomina, R., Mayordomo, R. y Onrubia, J. (2004). Redefiniendo 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 junio -2 de julio, Girona, España.
- Coll, C. (2004). Esfuerzo, ayuda y sentido en el aprendizaje escolar. *Aula de Innovación Educativa*, 120, 36-43.