

LA SISTEMATIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN EN UN PROCESO FORMATIVO BASADO EN ESTRATEGIAS DE TRABAJO COMPARTIDO

THE SYSTEMATIZATION OF EVALUATION IN A LEARNING PROCESS BASED ON SHARED WORK STRATEGIES

A SISTEMATIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO NUM PROCESSO FORMATIVO BASEADO EM ESTRATÉGIAS DE TRABALHO COMPARTILHADO

Ignacio González; Carlota de León; Isabel López y Ana Belén López

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2011 - Volumen 4, Número 2

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num2/art10.pdf>

Fecha de recepción: 03 de junio de 2011

Fecha de dictaminación: 10 de octubre de 2011

Fecha de aceptación: 10 de octubre de 2011

1. NUEVOS PROPÓSITOS EN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La Convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la utilización de un nuevo sistema de créditos europeos ECTS (*European Credit Transfer System*) implica una serie de cambios en la forma de concebir, organizar y llevar a cabo la docencia universitaria, siendo la evaluación uno de los elementos que más seriamente se ve afectado y el que, según Bonsón y Benito (2005), condiciona los procesos de aprendizaje del alumnado y, por tanto, ninguna innovación curricular será efectiva si no va acompañada de innovaciones en el modo de concebir la evaluación (Dochy, Segers y Dierick, 2002).

Es por todo ello que en la última década se ha incrementado la bibliografía referente a la evaluación del aprendizaje del alumnado universitario (González, 2003 y 2006; López, 2006; Pueyo et al., 2008; Cano, 2008; López, 2009 o Gracia y Pinar, 2009 entre otros). En ella se abordan, en mayor o menor medida, estrategias, métodos y técnicas que pueden utilizarse para llevar a cabo sistemas de evaluación formativos y compartidos, así como los problemas que pueden surgir al desarrollarlos en contextos de aprendizaje en los que predominan planteamientos más tradicionales.

En esta línea, encontramos que el principal problema de la evaluación en la enseñanza universitaria es que se suele interpretar en su sentido reduccionista de "calificación cuantitativa", o cualquiera de los diferentes términos integrados en su campo semántico: examen, control, etc. (Zabalza, 2003). Desde esta perspectiva, para muchos docentes la evaluación sería el elemento último y marginal en la planificación de su labor profesional, convirtiéndose en una tarea meramente acreditadora (López, 2009), dando en ocasiones "pistas" al alumnado sobre lo que quiere que estos aprendan y sometiendo las labores de enseñanza a este cometido. Esto, no sólo conlleva tener una visión equivocada de lo que es evaluación, sino que provoca que las prácticas educativas queden orientadas a ese proceso y, por tanto, se prioricen, tal y como refleja Álvarez (2001), la adquisición de competencias cognitivas.

Por otra parte, esta forma de realizar la evaluación minimiza el aprendizaje. En efecto, según expresa Morales (2000), desde la perspectiva del estudiante los exámenes son el elemento fundamental que orienta su trabajo, su aprendizaje. Esto queda patente en las dos o tres semanas antes de los exámenes finales de cada cuatrimestre, donde las bibliotecas de las facultades quedan repletas de alumnado que se dedica exclusivamente a la memorización y preparación de exámenes cuya única finalidad es el control y la calificación (Font, 2003 y Santos, 1999).

Esto ha de cambiar, centrarse en el aprendizaje del alumnado supone una revisión exhaustiva de los sistemas de evaluación, centrar una formación en competencias requiere el empleo conjunto de procedimientos y herramientas evaluativas diversas. Es por ello que la elección de las estrategias y de los procedimientos de evaluación se realizará desde la visión holística de la enseñanza y el aprendizaje.

Habitualmente, la disparidad terminológica nos ha llevado a confundir evaluación con calificación, objetivos con criterios de evaluación, criterios con instrumentos, etc. Con el objetivo de proceder a una primera clarificación y desde los aportes de De Miguel, 2005; Castejón et al., 2009; Moral, Arrabal y González, 2010 y Torres y Perera, 2010, presentamos en la figura 1 una clasificación de los principales procedimientos y técnicas de evaluación marcadas para su empleo por parte del profesorado que ha incorporado en su labor docente el trabajo por competencias y teniendo en cuenta la conceptualización, descripción y caracterización de la evaluación como proceso formativo y comprensivo.

FIGURA 1. ESTRATEGIAS EVALUATIVAS
(ELABORADO A PARTIR DE DE MIGUEL, 2005; MORAL, ARRABAL Y GONZÁLEZ, 2010; TORRES Y PERERA, 2010)

Instrumento	Descripción
Informe	Documento breve de carácter escrito donde se describen las características de un tema específico y donde se dictamina cómo afrontar ese mismo tema.
Recensión	Descripción por escrito y de modo resumido de la información más relevante sobre lecturas realizadas
Proyecto	Documento escrito donde se presentan el diseño y las propuestas de un trabajo y donde figura el procedimiento o pasos a dar y el calendario de la actuación
Cuaderno de campo	Recogida de datos de forma escrita de las experiencias prácticas vividas en una situación concreta.
Fichas de prácticas	Instrumento intermedio entre los informes de prácticas y el cuaderno de campo, que incluye una somera descripción de la practica realizada
Diario	Cuaderno descriptivo ligado materias de carácter práctico, pero con un componente personal, reflexivo y vivencial. Describe un hecho acaecido y, seguidamente, la interpretación del hecho, buscando la separación entre lo objetivo y lo subjetivo. Tiene un fuerte componente observacional
Examen	Conjunto de preguntas a las que hay que contestar por escrito con la precisión suficiente, tanto de respuesta corta como de desarrollo.
Trabajo escrito	Documento escrito que sigue un guion establecido y que trata de uno o varios temas relacionados entre sí y donde, a modo de síntesis, se exponen los aspectos más importantes
Ensayo	Escrito para desarrollar una o varias ideas sin un alto grado de evidencia pero donde la argumentación de las propias ideas cobran verdadera importancia.
Póster	Escrito mural con texto y acompañado de imágenes, cuadros, fotos... donde se sintetiza un estudio, investigación o prueba. Además de la presentación hay una exposición oral por parte de las personas han realizado el trabajo.
Exposición	Manifestación oral por la que se da a conocer, mediante declaración o explicación, el sentido de una o varias ideas.
Debate	Conversación entre varias personas y que habitualmente tienen puntos de vista distintos (puede realizarse con un tema único y a dos grupos) donde una persona hace las preguntas a un grupo que las resuelve en conjunto y responde uno del grupo (portavoz).
Entrevista individual	Concurrencia entre dos personas tratando de conversar sobre algún aspecto específico. Habitualmente una de las personas hace las preguntas y la otra es la que responde.
Entrevista en grupo	Actividad que consiste en ir preguntando a los miembros de un grupo, todos presentes, y que van matizando o ampliando las respuestas a medida que el profesor o profesora introduce más información.
Grupo de discusión	Debate entre un grupo significativo sobre un tema que les afecta. Su variación en la evaluación es que las preguntas se hacen de unos a otros y el profesor sólo conduce la discusión, e introduce orden y hace una síntesis final de lo acaecido.
Mesa redonda	Sobre un tema específico y definido de antemano, cada persona que conforma la mesa hace una breve exposición inicial a una audiencia, y a partir de aquí se da paso a interpelaciones entre los integrantes de la mesa y del público presente. Al final se hace una conclusión de lo que ha ocurrido
Portafolios	Colección sistemática y organizada de evidencias del trabajo de un estudiante que, mediante un hilo conductor, construye el discurso narrativo objeto de una materia.
Rúbrica de evaluación	Tabla sistemática e informativa que facilita la calificación del desempeño del alumnado en áreas que son complejas, imprecisas y subjetivas, a través de un conjunto de criterios graduados que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos y/o competencias logrados por el mismo.
Matriz DAFO	Instrumento cuya finalidad es analizar la situación externa e interna a efectos de determinar sus Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas en referencia a un tema determinado. La situación interna se compone de dos factores controlables: fortalezas y debilidades, mientras que la situación externa se compone de dos factores no controlables: oportunidades y amenazas.
Matriz CAME	Es una herramienta de diagnóstico estratégico que se utiliza para definir el tipo de estrategia que debe de seguirse tras haber identificado, mediante un Análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades), cuales son los aspectos clave que caracterizan un proyecto/centro/situación desde la perspectiva externa o del entorno (que nos informa de amenazas y oportunidades) e interna (que nos informa de las debilidades y fortalezas en relación con el entorno), en referencia a una tema previo.

Debemos tener claro que al optar por una metodología por una metodología menos tradicional y más adaptada a las nuevas demandas emanadas de la incorporación sistemática de los nuevos títulos universitarios a los procesos de convergencia europea, donde el alumnado sea protagonista de su propio aprendizaje y donde la evaluación no se limite a la realización de una prueba al final de adquisición de conocimientos, es necesario tener en cuenta algunos criterios útiles para seleccionar con coherencia y rigor las herramientas de evaluación más apropiadas. Entre ellos queremos citar las aportaciones realizadas por Castejón et al. (2009: 71):

- Tipo de contenido que queremos evaluar: un ejemplo a seguir puede ser emplear la observación para obtener información sobre contenidos actitudinales y utilizar las pruebas escritas para valorar la adquisición y dominio de contenidos conceptuales. En todo momento se intentarán diseñar situaciones para aplicar dichas pruebas conjuntamente.
- Posición en el nivel educativo: en los primeros niveles formativos, con estudiantes noveles en la materia que se va a impartir, pueden predominar los instrumentos de perfil más cualitativo, dirigidos a recoger información sobre aprendizajes instrumentales básicos adquiridos previamente en los diferentes tipos de competencias. Llegando a los niveles medios y superiores del curso y de la titulación en general, las pruebas pueden ser más cuantitativas, pero la tendencia ha de procurar simultanear ambas tipologías a lo largo de todo el proceso formativo.
- Área del aprendizaje: no todos los temas de las diferentes áreas de conocimiento son susceptibles de aceptar los mismos instrumentos de evaluación, pero se puede aprender de los buenos resultados obtenidos con herramientas alternativas en áreas y titulaciones distintas a la propia.
- Acorde con la forma de enseñanza: debe existir una coherencia entre el desarrollo de competencias desarrolladas en el transcurso de las sesiones docentes y las que aparecen en las pruebas de evaluación.
- Características del estudiante: a veces las peculiaridades propias de algún o alguna estudiante o grupo de estudiantes aconsejan aplicar instrumentos distintos al resto, atendiendo a estos rasgos definitorios, sin el menoscabo de la calidad y demandas en la evaluación.

2. LA PROPUESTA DE TRABAJO COMPARTIDO

Presentamos a continuación una propuesta de trabajo que se circunscribe en la necesidad de adaptar las enseñanzas universitarias a los parámetros derivados de la Declaración de Bolonia (1999), en la que se insta a la generación de una nueva cultura formativa y de aprendizaje en Europa. El objetivo fundamental de esta propuesta ha sido asesorar a los alumnos y las alumnas a adoptar una visión holística de las competencias básicas implicadas en un proceso de intervención educativa, sobre la base del trabajo articulado de integración de los créditos prácticos de materias de la titulación de Psicopedagogía, desde la cultura colaborativa del profesorado, lo que ha que servido de ayuda a estos últimos para adaptar sus prácticas al crédito europeo.

Este proyecto subraya la idea de que la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior se cuestiona una metodología centrada en el profesorado y se propone la orientación de la enseñanza basada, sobre los presupuestos didácticos marcados por Zabalza (2007), en el aprendizaje activo, a lo largo de toda la vida, flexible y centrado en el alumno.

En consonancia con esta reorientación en la Educación Superior Europea, las nuevas necesidades sociales, el cambio en los perfiles de los y las estudiantes, las tecnologías de la información y la comunicación, los innovadores sistemas de enseñanza y las nuevas estrategias de evaluación producen una mayor diversificación en las demandas educativas y nuevas exigencias a docentes e instituciones, obligando a transformaciones profundas en los espacios de trabajo. Cada vez más, se requiere trabajo en grupo entre los profesores y profesoras, obligando al desarrollo de nuevas competencias que redefinen el rol profesional docente, caracterizado por Singer y Moscovici (2008: 1613) como *un entrenador, tan bueno como un padre que ayuda al estudiante a comprender y explicar*.

Esta propuesta, denominada INVADIV (Investigación en Atención a la Diversidad), supone el establecimiento de relaciones significativas entre los conocimientos conceptuales de las asignaturas "Métodos de Investigación en Educación" y "Educación Especial" de la titulación de Psicopedagogía y diferentes formas y estrategias de intervención educativa. El objetivo último es la generación de *entornos inclusivos* (Arnáiz, 2003). En esta línea, la propuesta práctica sugerida al alumnado consiste en la elaboración e implementación de un proyecto de investigación basado en la generación de *mapas de relaciones* (evocación de las interacciones existentes entre un grupo meta o sujeto de estudio y una serie de grupos periféricos en escenarios reales de educación formal y no formal) en escenarios reales de atención a la diversidad y en el diseño de un plan de intervención a partir de los resultados obtenidos en la primera fase del proyecto, susceptible de ser aplicado en contextos reales.

La experiencia en el desarrollo de esta propuesta de trabajo ha generado la necesidad de disponer de una serie de herramientas que permitan la valoración de las diferentes competencias adquiridas por el alumnado, tanto académicas (básicas y específicas) como transversales.

Entendiendo una competencia como "un saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, habilidades y conocimientos utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común" (Lasnier, 2000), las competencias específicas o propias de la titulación de Psicopedagogía que acompañan a esta propuesta y que quedan descritas en las guías docentes de las dos materias implicadas pueden verse en la figura 2.

Asimismo, las competencias transversales trabajadas y que son transferibles a multitud de funciones y tareas propias de la labor educativa derivada de esta propuesta son:

- Trabajo en grupo
- Resolución de problemas
- Emprendimiento
- Autonomía
- Tratamiento de la información
- Desarrollo de las TIC
- Dominio de una segunda lengua

FIGURA 2. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LAS MATERIAS

Cognitivas (saber)	Procedimentales/Instrumentales (Saber hacer)	Actitudinales (Ser)
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los principios y metodologías de la investigación en el ámbito psicopedagógico. • Conocer los principales modelos para diseñar e implementar la evaluación de programas e intervenciones psicopedagógicas. • Conocer procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores que sirvan para atender a la diversidad y las necesidades educativas especiales • Definir, analizar su contexto y diagnosticar las necesidades de las personas basándose en diferentes instrumentos y técnicas. • Conocer distintos soportes informáticos para gestionar la búsqueda y análisis de información personal, profesional, curricular, educativa, laboral....a través de la red. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar, coordinar y liderar reuniones, grupos de trabajo y actividades sociales diversas. • Activar estrategias de diagnóstico para facilitar el conocimiento de las personas y, a partir de él diseñar y desarrollar las intervenciones psicopedagógicas oportunas. • Activar estrategias de asesoría docente para facilitar la atención a la diversidad, así como la innovación, diseño y desarrollo del currículo. • Saber manejar las principales metodologías de investigación, recogida, análisis, interpretación y difusión de resultados aplicables al ámbito psicopedagógico. • Integrar, incorporar y ajustar los resultados de la investigación en la práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber manejar las principales metodologías de investigación, recogida, análisis, interpretación y difusión de resultados aplicables al ámbito psicopedagógico. • Integrar, incorporar y ajustar los resultados de la investigación en la práctica. • Poner en práctica habilidades interpersonales de empatía, capacidad de escucha activa, comunicación fluida y colaboración permanente. • Comprometerse con los colectivos más desfavorecidos y contribuir, en el ámbito de sus responsabilidades, a mejorar la cohesión social y a desarrollar una actitud inclusiva. • Respetar y valorar la diversidad cultural y étnica como un elemento de enriquecimiento humano.

INVADIV se concibe como una propuesta de trabajo global surgida de la iniciativa de un grupo de profesoras y profesores por dar respuesta a una realidad emergente, la formación de profesionales en educación en colaboración directa con los escenarios reales de atención a la diversidad que configuran el futuro mapa profesional de psicopedagogos y psicopedagogas (De León y González, 2009 y González y De León, 2011). Para dar respuesta a esta necesidad el proyecto recoge, por una parte, la tarea que ha de realizar el alumnado en formación y, por otra, supone un aporte a la formación docente de los y las profesionales de la educación de los distintos ámbitos y niveles educativos, en elementos tales como competencias profesionales, estrategias docentes y sistemas de evaluación.

La propuesta de trabajo dirigida al alumnado parte de un estudio de necesidades que son evocadas por un grupo meta u objeto de estudio a partir de un diagnóstico o evaluación inicial del escenario de actuación, siguiendo procedimientos derivados de la investigación evaluativa, en referencia a una serie de grupos periféricos o elementos contextuales que inciden sobre esa necesidad. Seguidamente, y con los resultados obtenidos, el alumnado establecerá las relaciones que existen entre todos los elementos que condicionan el proyecto, partiendo del grupo meta hacia los grupos periféricos y viceversa, o entre los grupos periféricos entre sí. Dichas relaciones tendrán un doble carácter, las que favorecen la generación de entornos inclusivos y las que obstaculizan dicho objetivo. Finalmente, partiendo de esa estructura relacional final, el alumnado promueve y desarrolla una serie de propuestas de intervención para mantener las relaciones facilitadoras y transformar las relaciones obstaculizadoras.

Esta labor se realiza partiendo del *asesoramiento en gran grupo y en pequeños grupos* durante los módulos horarios destinados a las actividades prácticas así como en las sesiones de tutoría. Asimismo, la

existencia de la web INVADIV (<http://www.uco.es/dptos/educacion/invadiv>) se convierte en una guía de apoyo para la elaboración de los diferentes apartados de este proyecto, así como en un banco de recursos, un canal de comunicación y una transferencia a la realidad social y cultural del entorno en el que viven.

Contamos igualmente con la figura del *tutor externo*. Hasta el momento, cuatro tutores pertenecientes a los distintos centros educativos participan en este proyecto y cuyas funciones son las que a continuación se detallan: presentar de forma clara y objetiva la línea de trabajo al grupo de alumnos y alumnas correspondiente, así como el contexto en el cuál desarrollarán el proyecto de investigación e intervención; informar a la Comunidad Educativa (Claustro y Consejo Escolar) sobre la puesta en marcha del proyecto; establecer una coordinación periódica para el seguimiento y evaluación de las investigaciones con el profesorado de las dos materias implicadas, en las que se tratarán, entre otros asuntos: observaciones del grupo de alumnos y alumnas, materiales orientativos para el desarrollo de los proyectos y materiales para INVADIV; orientar al alumnado sobre la forma de poner en práctica en el contexto de los centros escolares las recomendaciones del profesorado de las asignaturas; y ofrecer recursos espacio-temporales para el trabajo, coordinación y asesoramiento al grupo de trabajo de estudiantes en el contexto del centro de acogida.

En otro sentido, INVADIV se convierte en una filosofía de trabajo docente basada en la generación de una cultura colaborativa del profesorado que invita a una reflexión acerca del momento de cambio en el que se encuentra inmerso el ejercicio de su profesión, en los ámbitos de docencia e investigación.

Se basa, en primer lugar, en la intervención conjunta en el aula de un grupo de docentes adscritos a diferentes áreas de conocimiento y con el objetivo de la mejora continua de la formación psicopedagógica del alumnado.

En segundo lugar, incorpora la presencia de escenarios reales de atención a la diversidad, desde la perspectiva de la educación formal y no formal, en la formación de los futuros y futuras profesionales de la psicopedagogía.

En tercer lugar, promueve la creación de una red de contactos con el entorno socioeducativo donde los y las estudiantes tienen la posibilidad de conocer nuevos espacios laborales.

3. LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

A lo largo de los cuatro años de pervivencia del proyecto INVADIV han intervenido en la experiencia un total de 245 estudiantes quienes, tras su participación en el desarrollo de esta propuesta docente, han valorado positivamente los siguientes aspectos:

- El alumnado comprendió la dinámica de trabajo del crédito ECTS, su nuevo rol de estudiante y su formación en las nuevas demandas metodológicas y didácticas derivadas de la convergencia europea. Ahondamos en los parámetros marcados por Fernández March (2005) que relata la nueva concepción de estudiante como participante activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo y responsable.
- El contacto con escenarios reales de actuación psicopedagógica en entornos formales y no formales es uno de los elementos mejor valorados por el alumnado.

- Se demandó, por parte de los escenarios receptores de las propuestas de investigación e intervención del alumnado, la inclusión de nuevas iniciativas de trabajo.
- La posibilidad de disponer de una página web de apoyo al desarrollo de los diferentes proyectos evidenció la elevada utilidad didáctica de este tipo de herramientas. Su inclusión se justifica en el hecho de que el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje enmarcado en el nuevo contexto del EEES permite la realización de diferentes tipos de funciones, tal y como señalan Ferro, Martínez y Otero (2009) y que van desde el acceso e intercambio de información, hasta la creación de entornos simulados que facilitan la realización de prácticas de fácil control y preparación por los docentes. Además, su carácter flexible y abierto hace que puedan ser utilizadas en diferentes contextos y situaciones de aprendizaje, desde la transmisión de información, hasta la simulación de fenómenos o la realización de ejercicios, la evaluación de los conocimientos y habilidades, o la tutorización.

Estas apreciaciones y la propia dinámica de trabajo desarrollada en estos últimos años nos invitan a elaborar un repertorio de estrategias de evaluación de las competencias educativas puestas en juego en el desarrollo del proyecto INVADIV por parte del alumnado, en los siguientes términos:

1. Instrumentos para el diseño y optimización de la propuesta formativa
2. Instrumentos para la evaluación de las competencias académicas y profesionales del alumnado
3. Instrumentos para regular el trabajo en equipo
4. Instrumentos para evaluar la propuesta de trabajo compartido

3.1. Instrumentos para el diseño y optimización de la propuesta formativa

A lo largo del desarrollo de las asignaturas se mantuvieron las estrategias evaluativas que sirvieron de base para el diseño de INVADIV. Estas tuvieron por objetivo valorar el alcance de esta propuesta de trabajo y la optimización de la misma:

- Realización de un *grupo de discusión* con el profesorado de los centros educativos incorporados al proyecto con el objeto de concretar las actuaciones que se pueden desarrollar en sus centros de trabajo. Se trata de una reunión organizada de no más de diez personas, dirigida por un experto, que trabajan sobre la valoración de ventajas e inconvenientes, causas y condiciones variables de un problema determinado para llegar a la conciliación de opiniones divergentes. Al mismo tiempo, se utiliza como estrategia de intercambio de información y de recogida de datos en torno a núcleos temáticos definidos de antemano. En el mismo llegamos a concretar los diferentes escenarios de actuación, el eje de actuación prioritaria y su descripción, así como aquellas observaciones que incidan el establecimiento de las coordenadas para la puesta en marcha del procedimiento de créditos prácticos integrados por parte del profesorado implicado tanto interno como externo a la Universidad.
- *Matriz DAFO*: bajo el formato de una tabla de doble entrada, esta herramienta de evaluación nos permitió destacar las debilidades y fortalezas del propio proyecto, así como las amenazas y oportunidades para su implantación en los centros de referencia. Tras la

ejecución individual por parte del alumnado de la matriz, se llevó a cabo un debate grupal con el objeto de establecer un consenso en cada una de los cuatro criterios de valoración.

- *Matriz CAME*: en el mismo sentido que el anterior, este instrumento nos permitió corregir las debilidades y mantener las fortalezas detectadas, así como afrontar las amenazas y explotar las oportunidades, a partir del diseño de una serie de propuestas de actuación. La cumplimentación de la matriz dio lugar a una serie de principios de actuación que fueron asumidos por parte del equipo de trabajo para su proyección en los centros receptores de las propuestas en años sucesivos.

3.2. Instrumentos para la evaluación de las competencias académicas y profesionales del alumnado

A continuación, describimos las herramientas de evaluación de las diferentes competencias académicas y profesionales que el alumnado pone en juego para la realización de un proyecto de investigación e intervención en ámbitos educativos en las dos materias implicadas:

- *Rúbrica de evaluación*: se trata de una herramienta de evaluación que identifica ciertos criterios para un trabajo. Configurada como un listado de aquellas tareas que han de realizarse en el seno del grupo de trabajo para recibir una determinada evaluación y que ayudan a determinar cómo se evaluará el proyecto, especifica el nivel de desarrollo esperado en cada una de ellas. En nuestro caso, está formada por un total de nueve tareas a valorar con diferentes niveles de puntuación: Presentación y redacción (3), Fundamentación teórica (3), Metodología (8), Resultados (6), Mapa de relaciones (6), Propuestas de intervención (8), Documentación bibliográfica (3), Anexos (2), Comunicación oral (3).
- *Jornadas de intercambio de experiencias en investigación en atención a la diversidad*: el periodo lectivo concluye con la celebración de unas jornadas donde el alumnado puede intercambiar las diferentes experiencias de investigación e intervención desarrolladas durante el curso académico, por medio de mesas de debate y *comunicaciones orales*. Su realización ha evidenciado la importancia de competencias tales como la capacidad de análisis y síntesis y las habilidades de comunicación.

3.3. Instrumentos para regular el trabajo en equipo

En tercer lugar, y abogando por la necesidad de disponer de una estrategia que optimizase el trabajo en equipo y que regulase los conflictos generados en el seno de los grupos, se diseñó un modelo de *contrato de aprendizaje* así como una plantilla de seguimiento y valoración del mismo. Cada uno de los grupos regula su labor gracias a la firma de un contrato de aprendizaje, lo que supone una reordenación de las relaciones alumnado-profesorado en base a un documento escrito en el que se explicitan una serie de compromisos previamente negociados (Przesmucki, 2000). Este documento sirvió para promover un intercambio de opiniones y ha posibilitado dar a conocer las necesidades y los sentimientos de los miembros del grupo de trabajo. Los elementos de los que consta esta herramienta son:

- **Descripción de los componentes del grupo de trabajo**: El primer punto del contrato nos invita a elaborar una descripción, de las compañeras y compañeros de grupo de trabajo, en función de sus virtudes y de aquellos aspectos, de carácter personal, que aporten un

beneficio para el desarrollo de la propuesta de trabajo en aras a conseguir un logro para la colectividad.

- **Definición de los objetivos del grupo:** El grupo expondrá cuáles son las metas que espera alcanzar, metas que se expresan en términos de expectativas, logros y actitudes deseables para facilitar los momentos de encuentro.
- **Roles de los miembros del grupo:** Tomando como referencia el primer listado de virtudes que nos describe, los componentes del grupo distribuirán las distintas tareas necesarias para el desarrollo del trabajo.
- **Recursos:** *¿qué necesitamos?* Hablamos de recursos materiales, espaciales, de desplazamiento. Todo aquello que se nos ocurra que es necesario y no disponemos para poder llevar a cabo la tarea propuesta. Por ejemplo, una sala de negociación, un ordenador portátil... *¿de qué disponemos?* Hablamos de recursos materiales, espaciales, de desplazamiento. Todo aquello que se nos ocurra que es necesario y disponemos para poder llevar a cabo la tarea propuesta.
- **Normas de funcionamiento:** Este punto hace referencia a la elaboración de un decálogo de convivencia en el que se harán explícitas las normas de rango *académico* (lecturas iniciales, búsqueda de documentación, redacción de un apartado, entrega del trabajo en la fecha acordada...) y de rango *relacional* (móviles en silencio, no comer mientras se trabaja, respeto a las ideas individuales, puntualidad...).
- **Calendario:** Tras un estudio de la disponibilidad horaria de cada uno de los componentes del grupo de trabajo, se establecerá un día y una hora para reunirse. En todo momento se tendrá en cuenta que los fines de semana son espacios de ocio. Aspectos a tener en cuenta en este estudio inicial: vida académica, vida laboral, vida personal.
- **Llamadas de atención:** El último punto hace referencia a esos "toques" que se consideran oportunos para el adecuado funcionamiento grupal.

3.4. Instrumentos para evaluar la propuesta de trabajo compartido

Por último, la propuesta INVADIV es evaluada por parte del alumnado participante gracias al diseño de los siguientes instrumentos:

- Implementación de una *prueba pre-test post-test* de competencias adquiridas para la intervención en contextos educativos. Bajo el formato de un protocolo de 19 ítems valoración escalar donde los estudiantes establecen el grado de acuerdo o desacuerdo respecto de una serie de elementos que hacen referencia a conceptos y conocimientos relacionados con las materias a trabajar así como el desarrollo de las premisas derivadas de la convergencia europea. A su vez, una vez transcurrida la etapa docente de las materias, se implementa el cuestionario en formato post-test con el objetivo de advertir diferencias sustanciales en ganancias de conocimientos por parte de este alumnado en los tres ámbitos aquí ya señalados.
- Aplicación de un *cuestionario de valoración final* del proceso de integración de los créditos prácticos de las asignaturas implicadas en este proceso. Dicho instrumento, formado por 24 ítems cerrados con cuatro cinco opciones de respuesta valorativa, se estructura en cinco

dimensiones de evaluación que tratan de recoger todos los aspectos docentes trabajados: contenidos del programa práctico, actividades desarrolladas, introducción en la programación de los recursos que ofrece el entorno, desarrollo del programa y satisfacción.

Un resumen de las diferentes herramientas aquí planteadas así como su intervención a lo largo de la acción docente es la que se refleja en la figura 3.

FIGURA 3. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EMPLEADOS EN LA PROPUESTA FORMATIVA INVADIV

Instrumentos	Momento de aplicación	Finalidad
Grupo de discusión	Previo a la acción docente	Diseño de la propuesta formativa
Prueba pre-test de conocimientos – escala de actitudes	Inicio de la acción docente	Valoración del nivel de conocimientos de partida de las materias implicadas
Contrato de aprendizaje	Inicio de la acción docente	Regulación del trabajo grupal
Rúbrica de evaluación	Transcurso de la acción docente	Evaluación de las competencias académico-profesionales adquiridas por el alumnado
Comunicación oral	Periodo de conclusión de la acción docente	Difusión pública (oral y escrita) del trabajo realizado
Matriz DAFO	Fin de la acción docente	Optimización de la propuesta formativa
Matriz CAME	Fin de la acción docente	Optimización de la propuesta formativa
Prueba pos-test de conocimientos – escala de actitudes	Fin de la acción docente	Valoración del nivel de adquisición de conocimientos básicos de las materias implicadas
Cuestionario de valoración final – escala de actitudes	Fin de la acción docente	Valoración de la satisfacción del alumnado con la propuesta formativa

4. DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL ALUMNADO

TABLA 1. VALORACIÓN DE LA SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO

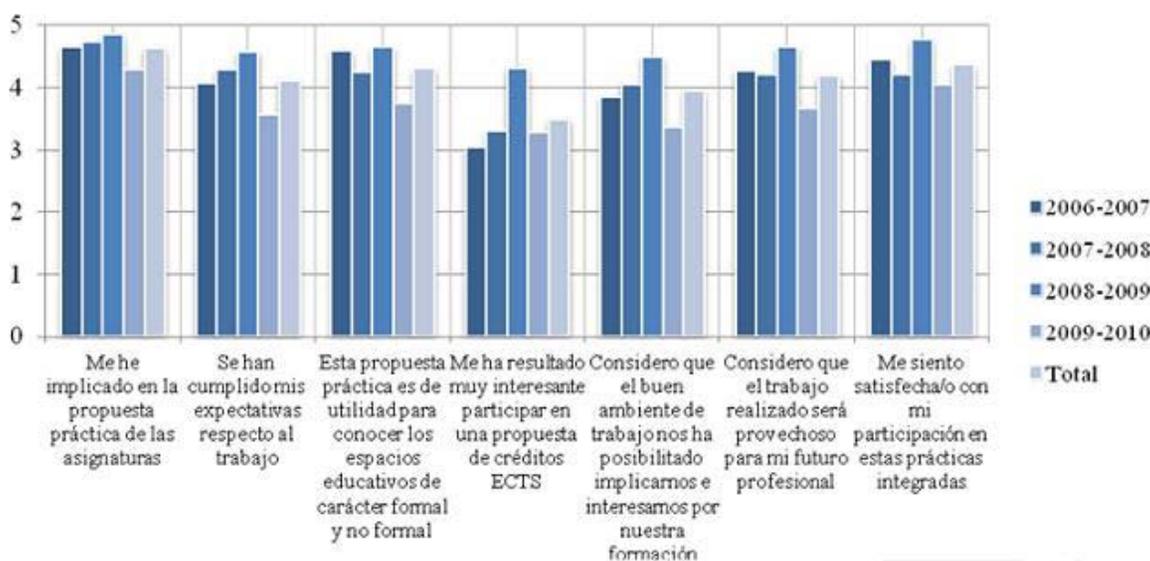
Elementos de valoración	Curso académico								Total	
	2006-2007		2007-2008		2008-2009		2009-2010			
	Med	S	Med	S	Med	S	Med	S	Med	S
Me he implicado en la propuesta práctica de las asignaturas	4,66	0,48	4,73	0,48	4,85	0,36	4,30	0,82	4,63	0,53
Se han cumplido mis expectativas respecto al trabajo	4,07	0,79	4,29	0,79	4,58	0,57	3,56	1,01	4,12	0,79
Esta propuesta práctica es de utilidad para conocer los espacios educativos de carácter formal y no formal	4,59	0,50	4,26	0,95	4,65	0,56	3,75	1,09	4,31	0,77
Me ha resultado muy interesante participar en una propuesta de créditos ECTS	3,04	1,22	3,30	1,46	4,32	1,03	3,29	1,06	3,49	1,19
Considero que el buen ambiente de trabajo nos ha posibilitado implicarnos e interesarnos por nuestra formación	3,86	0,90	4,06	1,07	4,50	0,76	3,36	1,13	3,95	0,96
Considero que el trabajo realizado será provechoso para mi futuro profesional	4,28	0,79	4,21	1,00	4,65	0,48	3,66	1,11	4,20	0,84
Me siento satisfecho/a con mi participación en estas prácticas integradas	4,46	0,57	4,21	1,00	4,77	0,43	4,05	1,06	4,37	0,76

Desde el curso 2006-2007 han participado de esta propuesta un total de 245 estudiantes que han valorado de manera muy positiva la experiencia realizada. Presentamos en la tabla 1 los resultados correspondientes a la dimensión satisfacción del alumnado en torno a aspectos tales como su implicación en las prácticas, el cumplimiento de las expectativas, la utilidad profesional, el interés en la participación de una experiencia de créditos ECTS y el clima de trabajo.

A lo largo de este cuatro años podemos apreciar que el alumnado manifiesta haberse implicado activamente en la propuesta práctica de las materias, cumpliéndose sus expectativas respecto al trabajo práctico, una tarea que deriva de un planteamiento que consideran de gran utilidad para conocer los espacios de educación formal y no formal en los que desarrollarán su labor profesional. Las valoraciones más bajas han sido al valorar su interés en la participación de una propuesta basada en la experimentación de créditos ECTS, pudiendo ser debido a la escasa experiencia existentes hasta el momento en el desarrollo de propuesta didácticas basadas en el modelo formativo emanado de los presupuestos de la convergencia europea.

En definitiva, su nivel de satisfacción general con la participación en esta propuesta de prácticas integradas es muy elevada, lo que garantiza que estas propuestas de trabajo compartido optimizan el desarrollo de las competencias académicas y profesionales derivadas de la titulación en la que se integran.

FIGURA 4. VALORACIÓN DE LA SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO



5. EN CONCLUSIONES

Como señala Álvarez (2008), a la vez que el profesorado ha transitado de la cultura de la evaluación como medida a la cultura de la evaluación como oportunidad para el aprendizaje, hemos de introducir al alumnado en esa misma cultura a través de experiencias que contribuyan a modificar sus representaciones iniciales y sus concepciones futuras. A partir de aquí, las experiencias de evaluación implementadas a lo largo del desarrollo de esta propuesta formativa cobran una especial relevancia como elementos básicos del proceso formativo del alumnado de la titulación de Psicopedagogía, donde son

entendidas como un elemento inherente de la acción docente y, sin las cuáles, ésta no tendría sentido alguno.

Éstas se han configurado como un repertorio sistematizado de un modo estratégico atendiendo a diferentes finalidades e implementadas de acuerdo a los objetivos que se perseguían con cada una de ellas, lo que ha permitido una regulación consciente y pragmática por parte de todas las personas implicadas en el desarrollo de los proyectos de actividades múltiples.

Tal es su importancia que, convertidas en un útil y completo repertorio, sirven de base, no sólo para la valoración del nivel de adquisición de las competencias académicas y profesionales adquiridas por los y las estudiantes participantes, sino como instrumentos para la consolidación de una propuesta de trabajo en el desarrollo del título y de relevancia en la demanda de nuevas acciones de trabajo de los escenarios receptores de los grupos de estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez, I. (2008). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63, pp. 127-140.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Bonsón, M. y Benito, A. (2005). Evaluación y aprendizaje. En A. Benito y A. Cruz (Eds.). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, pp. 87-100. Madrid: Narcea.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>.
- Castejón, J. et al., (2009). Técnicas e instrumentos de evaluación. En V. M. López (Coord.). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*, (pp. 65-92. Madrid: Narcea.
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Declaración de Bolonia (1999). *The European Higher Education Area. Bologna Declaration*. Recuperado de http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/bolonia/Declaracion_Bolonia.pdf.
- Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una era de evaluación. *RED-U*, 2(2). Recuperado de http://turan.uc3m.es/uc3m/revista/MAYO02/redu_boletin_vol2_n2.htm#dochy.
- Fernández March, A. (2005). *Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencias*. Recuperado de <http://www.uv.es/adedch/documentos/Taller.pdf>.
- Ferro, C., Martínez, A. I. y Otero, M. C. (2009) Ventajas del uso de las tics en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *EDUTEC, Revista*

- Electrónica de Tecnología Educativa*, 29. Recuperado de <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec29/>.
- Font, A. (2003). Una experiencia de autoevaluación y evaluación negociada en un contexto de aprendizaje basado en problemas (ABP). *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3(2), pp.100-112.
- González, I. (2003). A look at quality academic training: the university students' point of view. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2 (1). Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/2/english/Art_2_22.pdf.
- González, I. (2004). *Calidad en la universidad: evaluación e indicadores*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- González, I. (2006). Dimensions for evaluating university quality in the European Space for Higher Education. *Electronic journal of research in educational psychology*, 4 (10), pp. 445-468. Recuperado de: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/10/english/Art_10_134.pdf.
- González, I. y León, C. de (Coords.) (2011). *Experiencias de trabajo compartido en el aula. Una propuesta de INVADIV*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Gracia, J. y Pinar, M. A. (2009). Una experiencia práctica de evaluación por competencias mediante el uso del portafolio del estudiante y su impacto temporal. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2 (2), pp.210-220.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- León, C. de y González, I. (Coords.) (2009). *La investigación en atención a la diversidad. Propuestas de trabajo*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- López, V. M. (2006). El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el EESS. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 57, pp.93-120.
- López, V.M. (Coord.) (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Moral, A., Arrabal, J. M. y González, I. (2010). Nuevas experiencias de evaluación estratégica en los centros educativos. La aplicación de una matriz DAFO en el Centro de Educación Infantil y Primaria "Meditarráneo" de Córdoba. *Estudios Sobre Educación*, 18, pp.165-200.
- Morales, P. (2000). *Evaluación y aprendizaje de calidad*. Ciudad de Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Przesmucki, H. (2000). *La pedagogía del contrato*. Barcelona: Graó.
- Pueyo, A. P. et al (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, pp. 435-451.
- Santos, M.A. (1999). Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad. USC. Universidade Pública-Espazo comunitario. Recuperado de <http://firgoa.usc.es/drupal/node/8935>.
- Singer, F. M. y Moscovici, H. (2008). Teaching and teaching cycles in a constructivist approach to instruction. *Teaching and Teacher Education*, 24, pp.1613-1634.

- Torres, J. J. y Perera, V. H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de aprendizajes en el foro online en Educación Superior. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 36, pp.141-149.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias didácticas del profesorado universitario. Diseño curricular en la universidad*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

