

BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES

COORDINADORES
Víctor Manuel López-Pastor
Ángel Pérez-Pueyo



universidad
de león



EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA
EN EDUCACIÓN: EXPERIENCIAS DE ÉXITO
EN TODAS LAS ETAPAS EDUCATIVAS

EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN
EDUCACIÓN: EXPERIENCIAS DE ÉXITO EN TODAS
LAS ETAPAS EDUCATIVAS

Víctor Manuel López-Pastor y Ángel Pérez-Pueyo (Coords)

Autores: Ángel Pérez-Pueyo, Víctor Manuel López-Pastor, David Hortigüela Alcalá, Carlos Gutiérrez-García, Oscar M. Casado Berrocal, Alejandra Hernando Garijo, Eloísa Lorente-Catalán, M^a Dolores Alonso-Cortés Fradejas, M^a. Ángeles Díez-Fernández, Raquel Domínguez-Fernández, Inmaculada González-Alonso, Roberto Fernández-Fernández, Marta Eva García-González, María Luisa Santos-Pastor, Luis Fernando Martínez-Muñoz, Lurdes Martínez-Mínguez, Carlos Heras Bernardino, Pilar Leal Insua Israel Herrán Álvarez, Sofía García Herranz, Beatriz Castro Bayón, Irene Silva Rodríguez, Beatriz Fernández de Lucas, Montserrat Rodríguez Martín, Azucena Jiménez Yuste, Alejandro Martín Toledo, María Llorente Gozalo, María Peinador Ramírez, María Gutiérrez Crespo, Vanesa Domínguez Calderón, Begoña Duque Arroyo, Emilio José Barrientos Hernán, Marcos Herranz Sancho, Pablo Casado Berrocal, Cesar Lozano Gallego, Begoña Núñez Rubio, Gloria Costeja Cros, Mario Sobejano Carrocera, José Juan Barba Martín.

EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN: EXPERIENCIAS DE ÉXITO EN TODAS LAS ETAPAS EDUCATIVAS



universidad
de león

▪ Servicio de Publicaciones

2017

Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas / Víctor Manuel López-Pastor y Ángel Pérez-Pueyo (coords); autores, Ángel Pérez-Pueyo... [et al.]. – [León]: Universidad de León, Secretariado de Publicaciones, 2017

1 recurso en línea (433 p.)

En la cub.: Buenas prácticas docentes. – Índices. – Bibliogr. – Título tomado de la portada del PDF

ISBN 978-84-9773-865-1

1. Alumnos-Evaluación. 2. Estudiantes-Evaluación. 3. Éxito escolar I. Universidad de León. Secretariado de Publicaciones. II. López Pastor, Víctor Manuel. III. Pérez Pueyo, Ángel (1967-)

371.26

371.212.7

© Universidad de León

© Autores: Ángel Pérez-Pueyo, Víctor Manuel López-Pastor, David Hortigüela Alcalá, Carlos Gutiérrez-García, Oscar M. Casado Berrocal, Alejandra Hernando Garijo, Eloísa Lorente-Catalán, M^a Dolores Alonso-Cortés Fradejas, M^a. Ángeles Díez-Fernández, Raquel Domínguez-Fernández, Inmaculada González-Alonso, Roberto Fernández-Fernández, Marta Eva García-González, María Luisa Santos-Pastor, Luis Fernando Martínez-Muñoz, Lurdes Martínez-Mínguez, Carlos Heras Bernardino, Pilar Leal Insua Israel Herrán Álvarez, Sofía García Herranz, Beatriz Castro Bayón, Irene Silva Rodríguez, Beatriz Fernández de Lucas, Montserrat Rodríguez Martín, Azucena Jiménez Yuste, Alejandro Martín Toledo, María Llorente Gozalo, María Peinador Ramírez, María Gutiérrez Crespo, Vanesa Domínguez Calderón, Begoña Duque Arroyo, Emilio José Barrientos Hernán, Marcos Herranz Sancho, Pablo Casado Berrocal, Cesar Lozano Gallego, Begoña Núñez Rubio, Gloria Costeja Cros, Mario Sobejano Carrocera, José Juan Barba Martín.

Diseño portada: INTDEA Imagen & comunicación <http://intdea.com/>

Maquetación: Luisa Núñez Alonso

Edita: Grupo IFAHE (Universidad de León).

Colaboran: Grupo internivelar e interdisciplinar Actitudes y los grupos internivelares de innovación docente generados desde la Facultad de Educación de Segovia. La Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior”. Y el Grupo de Innovación Docente bajo la denominación “Innovación Docente en Educación Superior a través de la evaluación formativa” (Innovation through Formative Assessment in Higher Education – IFAHE).

ISBN: 978-84-9773-865-1.

ÍNDICE:

INTRODUCCIÓN AL LIBRO -----	20
BLOQUE I: CUESTIONES INTRODUCTORIAS-----	32
CAPÍTULO 1 EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA: EVALUAR PARA APRENDER Y LA IMPLICACIÓN DEL ALUMNADO EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN Y APRENDIZAJE -----	34
1.1 Introducción-----	34
1.2 La obsesión por la calificación -----	35
1.3 Aclaraciones conceptuales: los nuevos tipos de evaluación educativa-----	36
1.4 La Evaluación Compartida. La implicación del alumnado en la evaluación -----	41
1.5 La necesidad de superar en educación los sistemas tradicionales de evaluación- calificación: ¿Evaluar para calificar o evaluar para aprender? -----	45
1.6 Nuestra propuesta: la evaluación formativa y compartida. Evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación. -----	55
1.7 Evidencias recopiladas en 20 años de experimentación e investigación educativa- 59	
1.8 Bibliografía-----	61
CAPÍTULO 2 ACLARACIÓN DE LOS TÉRMINOS IMPLICADOS EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA -----	70
2.1 Introducción-----	70
2.2 Conceptos relacionados con los procesos de evaluación continua, formativa y compartida -----	71
2.3 La calificación. ¿Cómo dar el salto a la calificación tras un proceso de aprendizaje y evaluación compartida? Clarificando los conceptos implicados -----	81
2.4 Ejemplo de relación conceptual entre los diferentes términos -----	86
2.5 Bibliografía-----	89
CAPÍTULO 3 INTRODUCCIÓN A LA CREACIÓN Y USO DE ESCALAS DESCRIPTIVAS Y RÚBRICAS-----	92
3.1 ¿A qué llamamos rúbricas? Neologismos y modas -----	92
3.2 Los diferentes tipos de escalas y su utilidad en la evaluación educativa-----	94
3.3 Cómo diseñar escalas descriptivas (rúbricas)-----	108
3.4 Posibles usos y utilidades de las escalas-----	112
3.5 Las escalas descriptivas y la participación del alumnado en la evaluación y en los procesos de aprendizaje-----	112
3.6 Conclusiones -----	114

BLOQUE II: EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	116
CAPÍTULO 4 UNA EXPERIENCIA DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA Y EVALUACIÓN FORMATIVA EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	118
4.1 Definición del contexto y objetivos de la experiencia.....	118
4.2 Principales ventajas encontradas	124
4.3 Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones.....	124
4.4 Conclusiones	125
4.5 Bibliografía.....	125
CAPÍTULO 5 LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	128
5.1 Definición del contexto y objetivos de la experiencia.....	128
5.2 Principales actividades de aprendizaje	129
5.3 Resultados-efecto en el rendimiento académico del alumnado	134
5.4 Principales ventajas encontradas	136
5.5 Principales inconvenientes encontrados.....	136
5.6 Conclusiones	138
5.7 Bibliografía.....	138
CAPÍTULO 6 UNA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN INFANTIL: APRENDIENDO A EVALUAR CON LOS IGUALES Y CON LA MAESTRA.	140
6.1 Definición del contexto y objetivos de la experiencia.....	140
6.2 Principales actividades de aprendizaje	141
6.3 Explicación sistema de evaluación.....	141
6.4 Resultados de aprendizaje del alumnado.....	145
6.5 Principales ventajas encontradas	146
6.6 Principales inconvenientes encontrados.....	147
6.7 Conclusiones	148
6.8 Bibliografía.....	149
CAPÍTULO 7 LA EVALUACIÓN ENTRE IGUALES EN UN AULA DE ESCUELA RURAL CON LOS TRES CURSOS DE INFANTIL JUNTOS	150
7.1 Definición del contexto y objetivos de la experiencia.....	150
7.2 Principales actividades de aprendizaje	151
7.3 Explicación sistema de evaluación y calificación.....	151

7.4	Resultados-efecto en el rendimiento académico del alumnado -----	154
7.5	Principales ventajas encontradas -----	154
7.6	Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones de mejora -----	155
7.7	Conclusiones sobre el sistema de evaluación formativa empleado -----	156
7.8	Bibliografía-----	156
BLOQUE III: EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.		158
CAPÍTULO 8 EL PAPEL DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LOS GRUPOS INTERACTIVOS EN UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE -----		160
8.1	Definición del contexto y objetivos de la experiencia-----	160
8.2	Principales actividades de aprendizaje -----	162
8.3	Explicación sistema de evaluación y calificación-----	162
8.4	Resultados-efecto en el rendimiento académico del alumnado -----	165
8.5	Principales ventajas encontradas -----	166
8.6	Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones de mejora -----	166
8.7	Conclusiones -----	167
CAPÍTULO 9 LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LOS CENTROS BILINGÜES: UNA EXPERIENCIA EN LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA (EN INGLÉS)-----		170
9.1	Definición del contexto y objetivos de la experiencia-----	170
9.2	Principales actividades de aprendizaje -----	171
9.3	Explicación sistema de evaluación y calificación-----	172
9.4	Resultados-efecto en el rendimiento académico del alumnado -----	177
9.5	Principales ventajas encontradas -----	178
9.6	Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones de mejora -----	178
9.7	Conclusiones -----	179
CAPÍTULO 10 LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA: AUTOEVALUACIÓN Y EVALUACIÓN COMPARTIDA. -----		180
10.1	Definición del contexto y objetivos de la experiencia-----	180
10.2	Principales actividades de aprendizaje -----	181
10.3	Explicación sistema de evaluación y calificación-----	182
10.4	Resultados-efecto en el rendimiento académico del alumnado -----	189
10.5	Principales ventajas encontradas -----	191
10.6	Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones de mejora -----	192

10.7 Conclusiones -----	193
CAPÍTULO 11 EL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA A TRAVÉS DE EVALUACIÓN FORMATIVA -----	194
11.1 Definición del contexto y objetivos de la experiencia-----	194
11.2 Principales actividades de aprendizaje -----	195
11.3 Explicación sistema de evaluación y calificación-----	196
11.4 Resultados-efecto en el rendimiento académico del alumnado -----	202
11.5 Principales ventajas encontradas -----	203
11.6 Principales inconvenientes encontrados -----	204
11.7 Conclusiones -----	205
11.8 Bibliografía-----	206
CAPÍTULO 12 LA AUTORREGULACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA. UNA PROPUESTA PARA FAVORECER LA AUTONOMÍA DEL ALUMNADO -----	208
12.1 La autorregulación o aprendizaje autorregulado -----	208
12.2 Definición del contexto y objetivos de la experiencia-----	214
12.3 Principales actividades de aprendizaje -----	217
12.4 Explicación del sistema de evaluación y calificación -----	221
12.5 Principales ventajas encontradas -----	227
12.6 Principales problemas o inconvenientes encontrados -----	229
12.7 Conclusiones -----	234
12.8 Bibliografía: -----	235
BLOQUE IV: EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO) -----	238
CAPÍTULO 13 EL ESTILO ACTITUDINAL COMO PROPUESTA METODOLÓGICA VINCULADA A LA EVALUACIÓN FORMATIVA -----	240
13.1 Introducción-----	240
13.2 Definición del contexto y objetivos de la experiencia-----	241
13.3 Principales actividades de aprendizaje -----	242
13.4 Explicación sistema de evaluación y calificación-----	244
13.5 Resultados-efecto en el rendimiento académico del alumnado -----	255
13.6 Principales ventajas encontradas -----	256
13.7 Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones de mejora -----	256
13.8 Conclusiones -----	257

13.9 Bibliografía-----	257
CAPÍTULO 14 EL PROCESO DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA REALIZACIÓN DE UN “VIDEO TUTORIAL” DE ESTIRAMIENTOS EN INGLÉS EN UN CENTRO BILINGÜE -----	260
14.1 Definición del contexto y objetivos de la experiencia-----	260
14.2 Principales actividades de aprendizaje -----	261
14.3 Explicación del sistema de evaluación y calificación -----	262
14.4 Resultados en el rendimiento académico del alumnado-----	265
14.5 Principales ventajas encontradas -----	265
14.6 Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones de mejora -----	266
14.7 Conclusiones -----	267
14.8 Bibliografía-----	267
CAPÍTULO 15 LA PREPARACIÓN DE EXÁMENES A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y LA REDACCIÓN COLECTIVA DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS -----	272
15.1 Definición del contexto y objetivos de la experiencia-----	272
15.2 Principales actividades de aprendizaje -----	273
15.3 Explicación sistema de evaluación y calificación-----	273
15.4 Resultados-efecto en el rendimiento académico del alumnado -----	278
15.5 Principales ventajas encontradas -----	279
15.6 Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones de mejora -----	280
15.7 Conclusiones -----	281
15.8 Bibliografía-----	282
CAPÍTULO 16 LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LOS PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR-----	286
16.1 Introducción-----	286
16.2 Definición del contexto y objetivos de la experiencia-----	287
16.3 Principales actividades de aprendizaje -----	288
16.4 Explicación sistema de evaluación y calificación-----	289
16.5 Resultados-efecto en el rendimiento académico del alumnado -----	291
16.6 Principales ventajas encontradas -----	292
16.7 Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones de mejora -----	293
16.8 Conclusiones -----	294
16.9 Bibliografía-----	294

BLOQUE V: EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN BACHILLERATO Y FORMACIÓN PROFESIONAL-----296

CAPÍTULO 17 EL PROCESO DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA ETAPA DE BACHILLERATO: TRABAJO DE SÍNTESIS A PARTIR DE UNA BÚSQUEDA DOCUMENTAL COLABORATIVA -----298

17.1	Definición del contexto y objetivos de la experiencia-----	298
17.2	Principales actividades de aprendizaje -----	299
17.3	Explicación sistema de evaluación y calificación-----	302
17.4	Resultados-efecto en el rendimiento académico del alumnado -----	310
17.5	Principales ventajas encontradas -----	311
17.6	Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones de mejora -----	312
17.7	Conclusiones -----	313
17.8	Bibliografía-----	313

CAPÍTULO 18 EL PROCESO DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN BACHILLERATO EN LA REALIZACIÓN DE UN PROYECTO INTERDEPARTAMENTAL BASADO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS: EL TEATRO DE SOMBRAS-----316

18.1	Definición del contexto y objetivos de la experiencia-----	316
18.2	Principales actividades de aprendizaje -----	318
18.3	Explicación sistema de evaluación y calificación-----	319
18.4	Resultados en el rendimiento académico del alumnado-----	325
18.5	Principales ventajas encontradas -----	326
18.6	Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones de mejora -----	327
18.7	Conclusiones -----	327
18.8	Bibliografía-----	328

CAPÍTULO 19 EL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN GRUPAL EN EL DESARROLLO DE SESIONES PRÁCTICAS EN EL AULA (Formación Profesional, TAFAD) -----332

19.1	Definición del contexto y objetivos de la experiencia-----	332
19.2	Principales actividades de aprendizaje -----	333
19.3	Explicación sistema de evaluación y calificación-----	334
19.4	Resultados y efecto en el rendimiento académico del alumnado.-----	338
19.5	Principales ventajas encontradas -----	338
19.6	Principales inconvenientes encontrados-----	339
19.7	Conclusiones -----	340
19.8	Bibliografía-----	340

CAPÍTULO 20	CONTRIBUCIÓN DE AUTOEVALUACIÓN Y HETEROEVALUACIÓN A LA ADQUISICIÓN DE HABILIDADES PRÁCTICAS EL CICLO FORMATIVO DE GRADO MEDIO DE CUIDADOS AUXILIARES DE ENFERMERÍA.-----	342
20.1	Definición del contexto y objetivos de la experiencia-----	342
20.2	Principales actividades de aprendizaje -----	343
20.3	Explicación sistema de evaluación y calificación-----	344
20.4	Resultados-efecto en el rendimiento académico del alumnado -----	353
20.5	Principales ventajas encontradas -----	354
20.6	Principales inconvenientes encontrados (y posibles soluciones de mejora)-----	355
20.7	Conclusiones -----	355
20.8	Bibliografía-----	356
CAPÍTULO 21	EVALUACIÓN FORMATIVA DE UN PROYECTO DE PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES EN EL MÓDULO PROFESIONAL DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL -----	358
21.1	Definición del contexto y objetivos de la experiencia-----	358
21.2	Principales actividades de aprendizaje -----	359
21.3	Explicación sistema de evaluación y calificación-----	360
21.4	Resultados y efecto en el rendimiento académico del alumnado -----	367
21.5	Principales ventajas encontradas -----	367
21.6	Principales inconvenientes encontrados-----	369
21.7	Conclusiones -----	369
21.8	Bibliografía-----	370
BLOQUE V:	EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN SUPERIOR -----	372
CAPÍTULO 22	LA UTILIZACIÓN DE ESCALAS GRADUADAS DE AUTOEVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA-----	374
22.1	Introducción-----	374
22.2	Definición del contexto-----	374
22.3	Principales actividades de aprendizaje -----	376
22.4	Explicación sistema de evaluación y calificación-----	376
22.5	Resultados-efecto en el rendimiento académico del alumnado -----	379
22.6	Principales ventajas encontradas -----	381
22.7	Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones de mejora -----	381
22.8	Conclusiones -----	382

22.9 Bibliografía-----	383
CAPÍTULO 23 LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS Y SUBCOMPETENCIAS A TRAVÉS DE PROCESOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA CON PORTAFOLIO Y RÚBRICAS EN EL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO -----	386
23.1 Definición del contexto y objetivos de la experiencia-----	387
23.2 Explicación del sistema de evaluación y calificación -----	389
23.3 Resultados-efecto en el rendimiento académico del alumnado -----	394
23.4 Principales ventajas encontradas -----	395
23.5 Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones de mejora -----	396
23.6 Conclusiones -----	397
23.7 Bibliografía-----	398
CAPÍTULO 24 EL PACTO EN EL APRENDIZAJE DESDE LA NEGOCIACIÓN DE LA RÚBRICA DE EVALUACIÓN -----	402
24.1 Definición del contexto y objetivos de la experiencia-----	402
24.2 Principales actividades de aprendizaje -----	403
24.3 Explicación sistema de evaluación y calificación-----	403
24.4 Resultados-efecto en el rendimiento académico del alumnado -----	410
24.5 Principales ventajas encontradas -----	411
24.6 Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones de mejora -----	412
24.7 Conclusiones -----	413
CAPÍTULO 25 UNA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA ASIGNATURA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA -----	414
25.1 Definición del contexto y objetivos de la experiencia-----	414
25.2 Sistema de evaluación y calificación -----	416
25.3 Resultados-efecto en el rendimiento académico del alumnado -----	419
25.4 Principales ventajas encontradas -----	419
25.5 Principales inconvenientes encontrados posibles soluciones de mejora -----	420
25.6 Conclusiones -----	421
CAPÍTULO 26 COEVALUACIÓN Y HETEROEVALUACIÓN DEL PRACTICUM A TRAVÉS DE UNA ESCALA DE PUNTUACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO -----	422
26.1 Definición del contexto y objetivos de la experiencia-----	422
26.2 Sistema de evaluación y calificación -----	423
26.3 Resultados-efecto en el rendimiento académico del alumnado -----	425

26.4	Principales ventajas encontradas -----	426
26.5	Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones de mejora -----	427
26.6	Conclusiones -----	428

TABLAS:

Tabla 1. Nuevos conceptos sobre evaluación del aprendizaje.....	40
Tabla 2. Conceptos Relacionados con la Participación del Alumnado en la Evaluación.	45
Tabla 3. Análisis de coherencia interna entre los diferentes elementos curriculares y el sistema de evaluación y calificación.....	49
Tabla 4. Esquema de los conceptos a explicar en el capítulo.	71
Tabla 5. Resumen de procedimientos/técnicas y su relación con los instrumentos de evaluación. ..	79
Tabla 6. Escala de Valoración para Trabajos Escritos (EVTE) en 1º ESO.	83
Tabla 7. Escala de valoración del informe	87
Tabla 8. Ejemplo de escala descriptiva o rúbrica para sesiones prácticas de educación física e informe posterior.....	92
Tabla 9. Ejemplo de Lista de control del trabajo en clase en 1º de primaria.	94
Tabla 10. Ejemplo de Escala Verbal para valoración de cuaderno de clase (con columna de observaciones y filas finales abiertas).....	95
Tabla 11. Ficha de autoevaluación del alumnado para un documento (trabajos, libros, reflexiones). Ejemplo de Escala Numérica 1-7 con columna de observaciones y filas finales abiertas	97
Tabla 12. Ejemplo de rúbrica de puntuación para sesiones prácticas de educación física e informe posterior.	98
Tabla 13. Escala de puntuación porcentuada para el tensado de un puente (franqueamiento de obstáculos)	100
Tabla 14. Ejemplo de Escala Graduada (en formación inicial del profesorado).....	101
Tabla 15. Criterios para la valoración y utilización de la Diana de evaluación del Portafolio (elaborada por Casado y Pérez-Pueyo. Material del grupo Actitudes).....	104
Tabla 16. Ejemplo de Ficha de Seguimiento Individual para la valoración de algunas dimensiones de diferentes competencias clave.....	105
Tabla 17. Ejemplo de Ficha de Seguimiento Grupal (FSG).	107
Tabla 18. Escala de valoración del instrumento de evaluación (modificada de Pérez-Pueyo, Sobejano & Casado, 2015).....	109
Tabla 19. Momentos y rutinas de cada día lectivo.	119

Tabla 20.: Técnicas e instrumentos utilizados y utilidad en el proceso de evaluación formativa...	122
Tabla 21. Coherencia interna entre los elementos curriculares. Alineación curricular.....	122
Tabla 22. Ejemplo de registro de los avances experimentados por los alumnos en la actividad de autodictados a partir de pictogramas.....	133
Tabla 23. Coherencia interna entre los elementos curriculares. Alineación curricular.....	134
Tabla 24. Resultados observados durante la puesta en práctica de la dinámica de escritura cooperativa de palabras significativas. (Se indica el porcentaje de alumnos de la clase que alcanza habitualmente cada uno de los logros en el cómputo de cada trimestre. Para su registro se utilizó una lista de control).....	134
Tabla 25. Resultados observados durante la puesta en práctica de la dinámica de autodictados en cajas de tres espacios. (Se indica el porcentaje de alumnos de la clase que alcanza habitualmente cada uno de los logros en el cómputo de cada trimestre. Para su registro se utilizó una lista de control).....	134
Tabla 26. Resultados observados durante la puesta en práctica de la dinámica de autodictados a partir de pictogramas (Se indica el porcentaje de alumnos de la clase que alcanza habitualmente cada uno de los logros en el cómputo del trimestre. Para su registro se utilizó una lista de control).....	135
Tabla 27. Ficha de seguimiento individual.....	144
Tabla 28. Ficha de seguimiento del grupo-clase.....	144
Tabla 29. Coherencia interna entre los elementos curriculares. Alineación curricular.....	145
Tabla 30. Ítems 2, 3, 5, 6 y 8: respeta las normas, se preocupa por su equipo para que sean cumplidas, ayuda adecuadamente a su compañero, respeta su valoración y se comunica de forma adecuada con ellos.....	146
Tabla 31. Ítem 4: Valora adecuadamente a su compañero.....	147
Tabla 32. Ítem 1: Comprende el trabajo a realizar.....	147
Tabla 33: Dificultades encontradas durante la experiencia y soluciones aplicadas.....	148
Tabla 34. Ficha de Seguimiento Individual.....	153
Tabla 35..Ficha de evaluación de la práctica docente.....	153
Tabla 36: Observaciones sobre el desarrollo del grupo interactivo (a rellenar por el tutor).....	162
Tabla 37. Observaciones de la evaluación dialogada del grupo interactivo (a rellenar por el tutor).....	163
Tabla 38: Hola de observación cualitativa a rellenar por el voluntario/a.....	163

Tabla 39. Ficha de Autoevaluación grupal de alumnos (a rellenar por los alumnos de cada grupo interactivo).....	164
Tabla 40. Criterios de calificación y porcentajes por actividad.....	164
Tabla 41. Coherencia interna entre los elementos curriculares de los Grupos Interactivos.....	165
Tabla 42. Resultados académicos.....	165
Tabla 43. Planilla de autoevaluación grupal diaria.....	174
Tabla 44. Ficha de registro de la unidad didáctica.....	175
Tabla 45. Actividades y documentos, aspectos a valorar y porcentajes de calificación en el curso 2014-15.....	176
Tabla 46. Tabla-resumen de los diferentes elementos curriculares.....	176
Tabla 47. Resultados académicos.....	177
Tabla 48. Ficha de seguimiento grupal para el profesor.....	183
Tabla 49. Ejemplo de cuestionario de autoevaluación para los alumnos (UD “Aprendemos a correr a ritmo”).....	184
Tabla 50. Ejemplo de diario del profesor.....	185
Tabla 51. Ficha de autocalificación para los alumnos.....	186
Tabla 52. Escala graduada para la autocalificación.....	187
Tabla 53. Coherencia interna entre los elementos curriculares. Alineación curricular.....	188
Tabla 54. Resultados académicos.....	189
Tabla 55. Notas medias obtenidas por los alumnos en cada año de estudio. (Escala: insuficiente: 0; suficiente: 1; bien 2; notable: 3; y, sobresaliente 4).....	191
Tabla 56. Coincidencias entre profesor y los alumnos en autoevaluación y autocalificación.....	192
Tabla 57. Momentos y agentes de evaluación formativa en actividad de Escritura Creativa.....	196
Tabla 58. Proceso de sucesivas correcciones a través de la evaluación formativa.....	197
Tabla 59. Momentos y agentes de evaluación formativa en la actividad de Dictados en pareja... ..	198
Tabla 60. Criterios de calificación de aspectos ortográficos para el área de Lengua Castellana y Literatura.....	199
Tabla 61. Coherencia interna entre los elementos curriculares. Alineación curricular.....	200
Tabla 62. Rúbrica para la valoración de aspectos vinculados con la redacción.....	200

Tabla 63. Rúbrica para la valoración de aspectos vinculados con la caligrafía.....	201
Tabla 64. Resultados académicos obtenidos en aspectos ortográficos en porcentajes y puntuaciones directas.....	203
Tabla 65. Fases o procesos implicados en la autorregulación.....	216
Tabla 66. Posibles fases en la utilización del plan de trabajo autónomo o de autorregulación.....	216
Tabla 67. Plan de autorregulación o de trabajo.....	218
Tabla 68. Ejemplos de planes de trabajo propuestos por Freinet (1970, 1983).....	222
Tabla 69. Ejemplo de propuesta de desarrollo y secuenciación de la competencia de Aprender a aprender.....	224
Tabla 70. Rúbrica para la evaluación del cumplimiento del plan de autorregulación.....	224
Tabla 71. Escalas de valoración del Plan de autorregulación.....	225
Tabla 72. Escala graduada denominada “escala de color”.....	226
Tabla 73. Resumen de actividades aprendizaje-evaluación formativa.....	227
Tabla 74. Ejemplo de registro de una anécdota positiva.....	245
Tabla 75. Instrumento de evaluación: Diario de Seguimiento Individual Intragrupal (DSII).....	246
Tabla 76. Rúbrica de coevaluación grupal (RCG) en las sesiones. Unidad didáctica de fútbol.....	248
Tabla 77. Documento para la Valoración de la <i>Nota Individual Complementada</i>	250
Tabla 78. Ejemplo de Valoración de la <i>Nota Individual Complementada</i>	251
Tabla 79. Escala de Valoración para Trabajos Escritos (EVTE) en 1º ESO.....	252
Tabla 80. Coherencia interna entre los elementos curriculares. Alineación curricular.....	255
Tabla 81. Fases de las que consta la UD.....	261
Tabla 82. Escala de valoración para el desarrollo del “video tutorial”.....	262
Tabla 83. Relación y coherencia interna entre los diferentes elementos curriculares.....	264
Tabla 84. Resultados académicos.....	265
Tabla 85. Diario de Seguimiento Intragrupal utilizado durante las sesiones. Ejemplo de anotación.....	275
Tabla 86. Rúbrica para valorar la implicación en el desarrollo de las funciones del grupo.....	277
Tabla 87. Criterios de calificación de las preguntas presentadas por los grupos participantes.....	277

Tabla 88. Coherencia interna entre los elementos curriculares. Alineación curricular.....	278
Tabla 89. Resultados académicos por trimestres.....	279
Tabla 90. Tabla resumen de actividades aprendizaje, evaluación formativa y calificación - Coherencia interna entre los elementos curriculares. Alineación curricular.....	291
Tabla 91. Tabla con el porcentaje de suspensos, aprobados, bien, notables y sobresalientes. Resultados académicos acumulados en los cuatro cursos que duró la experiencia.....	292
Tabla 92. Resultados académicos en el Programa de Diversificación Curricular (por cursos).....	292
Tabla 93. Plantilla para la Búsqueda colaborativa de referencias para el Trabajo de Síntesis de 1000 palabras (Pérez-Pueyo, Heras y Hortigüela, 2014).....	301
Tabla 94. Escala de valoración diferenciada de la búsqueda documental colaborativa (Pérez-Pueyo, Heras y Hortigüela, 2015).....	303
Tabla 95. Escala de valoración diferenciada del trabajo de síntesis (heteroevaluación + coevaluación intergrupala + autoevaluación grupal (Pérez-Pueyo, Heras y Casado, 2014).....	305
Tabla 96. Escala graduada videotutorial (co + heteroevaluación intragrupal) (Pérez-Pueyo & Casado, 2015).....	307
Tabla 97. Coherencia interna entre los elementos curriculares. Alineación curricular.....	309
Tabla 98. Resultados académicos.....	310
Tabla 99. Fases de las que consta el proceso de trabajo interdepartamental.	318
Tabla 100. Comportamientos observables durante las sesiones para la valoración individual intragrupal (Pérez-Pueyo, et al., 2013).....	321
Tabla 101. Instrumento de calificación: Escala de valoración sobre los aspectos vinculados con el área de Educación Física durante la representación de Teatro de Sombras.....	322
Tabla 102. Criterios de calificación utilizados para transformar la información recogida en el “ <i>diario de seguimiento individual intragrupal</i> ” en una expresión numérica.....	324
Tabla 103: Relación y coherencia interna entre los diferentes elementos curriculares.....	324
Tabla 104: Resumen de los resultados académicos en el tercer trimestre de EF.....	325
Tabla 105. Referentes de las 3 áreas para el trabajo sobre competencias (1º bachillerato).....	329
Tabla 106. Competencias desarrolladas a partir de... ..	330
Tabla 107. Escala de valoración para el desarrollo de la sesión.....	335
Tabla 108. Resumen de actividades aprendizaje-evaluación formativa – calificación Coherencia interna entre los elementos curriculares. Alineación curricular.....	336

Tabla 109. Escala graduada para el análisis de artículos.....	337
Tabla 110. Escala graduada de la participación en foros.....	337
Tabla 111. Resultados académicos obtenidos (en porcentajes y puntuaciones directas).....	338
Tabla 112. Organización de las actividades por bloques de contenido	343
Tabla 113. Arreglo de la cama hospitalaria: cama abierta desocupada.....	345
Tabla 114. Rúbrica cama abierta desocupada	348
Tabla 115. Registro de envíos. Vídeos subidos a Moodle por el alumnado. Modalidades de arreglo de la cama hospitalaria.....	350
Tabla 116. Calificación final del módulo.....	351
Tabla 117. Coherencia interna entre los elementos curriculares. Alineación curricular.....	351
Tabla 118. Resultados académicos.....	353
Tabla 119. Descripción de las directrices para la elaboración del Proyecto de Prevención de Riesgos Laborales.....	359
Tabla 120. Escala graduada de coevaluación intragrupal.....	361
Tabla 121. Indicadores de logro del aspecto a valorar “Conocimiento de los objetivos de las actividades” de la Escala graduada de coevaluación intragrupal.....	362
Tabla 122. Escala de valoración diferenciada del trabajo en equipo.....	362
Tabla 123. Rúbrica de puntuación del Proyecto de Prevención de Riesgos Laborales.....	364
Tabla 124. Rúbrica de puntuación de la Presentación y Exposición del Proyecto	365
Tabla 125. Coherencia interna entre los elementos curriculares. Alineación curricular.....	366
Tabla 126. Resultados académicos obtenidos (en porcentajes y puntuaciones directas).....	367
Tabla 127. Escala graduada para la heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación y autocalificación de trabajos monográficos y proyectos de trabajo tutorados en formación inicial del profesorado.	376
Tabla 128. Coherencia interna entre los elementos curriculares. Alineación curricular.....	378
Tabla 129. Resultados académicos de los cinco casos (en porcentaje de alumnos por calificación).	379
Tabla 130. Competencias de la asignatura Prácticum.	388
Tabla 131. Ejemplo de concreción de competencias en subcompetencias.	389

Tabla 132. Plantilla para el registro de evidencias de aprendizaje.	390
Tabla 133. Ejemplo de ítems utilizados en la rúbrica de valoración de adquisición de competencias.	391
Tabla 134. Rúbrica para la valoración de los aspectos formales y estructurales del portafolio.	392
Tabla 135. Cuestionario de valoración del procedimiento de tutorización y evaluación formativa de la asignatura Prácticum.	393
Tabla 136. Resultados académicos del portafolio de la asignatura Prácticum.	394
Tabla 137. Resultados de cada fase de la evaluación formativa.	394
Tabla 138. Contrato de aprendizaje para el Curso 2014/2015.	404
Tabla 139. Actividades de aprendizaje. Microtarefas de evaluación.	406
Tabla 140. Escala numérica de evaluación-calificación.	407
Tabla 141. Coherencia interna entre los elementos curriculares. Alineación curricular.	410
Tabla 142. Resultados académicos.	410
Tabla 143. Vías de evaluación y calificación de los alumnos en la asignatura Educación Física en la Enseñanza Secundaria.	416
Tabla 144. Procedimientos e instrumentos de evaluación y calificación de la asignatura Educación Física en la Enseñanza Secundaria.	417
Tabla 145. Cuestionario de autoevaluación utilizado en la asignatura Educación Física en la Enseñanza Secundaria (curso académico 2012-2013).	417
Tabla 146. Resultados académicos la asignatura Educación Física en la Enseñanza Secundaria (primeras convocatorias, consolidado cursos académico 2005-2006 a 2012-2013).	419
Tabla 147. Doble sistemas de evaluación, a elegir por el alumnado.	424
Tabla 148. Resultados académicos MEI y MEF.	425
Tabla 149. Número alumnado opta a cada vía.	426
Tabla 150. Rendimiento académico del alumnado en las distintas vías y titulaciones.	426

FIGURAS:

Figura 1.- La doble importancia de la evaluación en la Formación Inicial del Profesorado y la incoherencia habitual que se reproduce (elaboración propia).....	52
Figura 2. Conceptos relacionados con el proceso de evaluación y calificación	88
Figura 3. Ejemplos de Escala Gráfica (Diana para la evaluación del portafolio).	104
Figura 4. Ejemplo de Escala Gráfica para Educación Infantil (pictogramas y caritas). Elaborada por Silva y Fernández.....	105
Figura 5. Ejemplo de palabras escritas a partir de la dinámica de <i>escritura cooperativa de palabras significativas</i>	129
Figura 6. Ejemplo de una palabra escrita a partir de los <i>autodictados en cajas de tres espacios</i> . ..	130
Figura 7. Desarrollo de los <i>autodictados a partir de pictogramas</i>	131
Figura 8. La encargada del día escribe su palabra ante la mirada de sus compañeros durante la actividad de <i>escritura cooperativa de palabras significativas</i>	131
Figura 9. Ejemplo de palabras escritas a partir de la dinámica de <i>autodictados en cajas de tres espacios</i>	132
Figura 10. “Hoja de registro de coevaluación grupal”	143
Figura 11. “Termómetro del día”	143
Figura 12. Tarjetas de evaluación de cada niño con los gomets.....	151
Figura 13. Revisión de tareas y diálogos entre alumnos para completar las tareas individuales. ...	152
Figura 14. Instrumento para realización de la actividad denominada <i>Dictados en pareja</i>	198
Figura 15. Evolución de las faltas de ortografía cometidas en la actividad de Escritura Creativa..	202

INTRODUCCIÓN AL LIBRO

La finalidad de este libro es difundir entre el profesorado qué es la “*Evaluación Formativa y Compartida*” y cómo el desarrollo de este tipo de sistemas de evaluación en las aulas puede generar más aprendizaje en más alumnos y ayudar a lograr más éxito educativo en nuestros centros.

El libro recopila evidencias de muchas de las experiencias de “buenas prácticas” que se pueden encontrar en todas las etapas del actual sistema educativo. Las experiencias que presentamos a continuación muestran algunas de esas “otras realidades” que se pueden encontrar en los centros educativos en relación a los procesos de evaluación formativa y que han demostrado su carácter innovador, eficacia, sostenibilidad y reproductibilidad. Además, se presentan una aclaración conceptual de los términos más utilizados y una serie de instrumentos, algunos novedosos, que se antojan más adecuados para determinadas actividades. En definitiva, esperamos que este libro sirva a los docentes para comprobar la viabilidad de este tipo de experiencias y sus beneficios en cualquier etapa y nivel.

Introducción a la Parte I: Fundamentación: ¿Para qué y cómo evaluar en Educación?

La primera parte del libro podría entenderse como un breve marco teórico sobre la temática de la evaluación educativa y las grandes razones por las que hemos optado por desarrollar sistemas y procesos de *Evaluación Formativa y Compartida* en las aulas, en todas las etapas educativas. Esta parte está organizada en dos capítulos.

El primer capítulo lleva por título: “*Evaluación Formativa y Compartida: evaluar para aprender e implicar al alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje*”, y ha sido escrito por Víctor Manuel López Pastor. En él se explican los fundamentos de la propuesta de evaluación denominada “*Evaluación Formativa y Compartida*”, así como los aspectos básicos de la misma y la terminología más utilizada actualmente en la evaluación educativa.

El segundo capítulo lleva por título: “*Aclaración de los términos implicados en el proceso de evaluación educativa*”, y ha sido escrito por Ángel Pérez

Pueyo, Víctor Manuel López Pastor, David Hortigüela Alcalá y Carlos Gutiérrez García. En este capítulo se intenta proporcionar algo de luz a la falta de coherencia entre la terminología de evaluación empleada en el contexto universitario y la utilizada en el ámbito no universitario. Para ello, se revisan los términos más utilizados en los procesos de evaluación y calificación, explicando qué significado tienen (a veces diferente en cada contexto) e intentando avanzar en la unificación de los mismos. La finalidad es que el alumnado de formación inicial del profesorado conozca y domine los términos sobre evaluación y calificación que va a utilizar posteriormente en su futura labor profesional docente. Además de servir de actualización permanente al profesorado en activo.

El tercer capítulo se titula: “*Introducción a la creación y uso de escalas descriptivas y rúbricas*”, y ha sido escrito por Víctor Manuel López Pastor y Ángel Pérez Pueyo. A lo largo del capítulo se describen los diferentes pasos a dar para el diseño y elaboración de una “escala descriptiva” o “rúbrica”. También se describen y diferencian los distintos tipos de escalas e instrumentos que pueden encontrarse actualmente, poniendo ejemplos de cada una de ellas. Son las siguientes: “*Escalas Descriptivas o Rúbricas*”, “*Rúbricas de Puntuación*”, “*Escalas de Valoración Diferenciadas*” y “*Escalas Graduadas*”.

Introducción a las Partes II, III, IV, V y VI: Experiencias Prácticas en las diferentes etapas educativas: Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Universidad

En las siguientes partes del libro se presentan abundantes experiencias prácticas de evaluación formativa y compartida llevadas a cabo en todas las etapas del actual sistema educativo. Pretenden ser ejemplos de cómo pueden desarrollarse en la práctica este tipo de sistemas de evaluación. Como puede comprobarse, se trata de una propuesta que permite aplicarse en cualquier contexto y etapa educativa. Lógicamente, tiene que adaptarse a las características contextuales (circunstancia, área, etapa educativa, centro, etc.) y a la forma de trabajar de cada docente. Pero es cierto que muchas veces el profesorado necesita ver ejemplos de cómo otros compañeros hacen las cosas para entenderlo mejor y tener ideas más claras sobre cómo transferir este tipo de innovaciones a su aula y con su alumnado.

Todas las experiencias acumuladas han sido contrastadas en la práctica por un numeroso grupo de autores (unas 40 personas). En las etapas no universitarias, la mayoría de ellos forman parte o están estrechamente relacionados con tres grupos de innovación docente: el Grupo internivelar e interdisciplinar Actitudes y los grupos internivelares de innovación docente generados desde la Facultad de Educación de Segovia. Respecto a los docentes del ámbito universitario, todos ellos

son miembros de otro grupo de innovación e investigación docente: “la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior”.

A continuación vamos a realizar una breve presentación de cada una de estas cinco partes prácticas y de los capítulos de experiencias que pueden encontrarse en cada una de ellas.

Introducción a la Parte II: Experiencias de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Infantil

En la segunda parte del libro presentamos cuatro experiencias sobre Evaluación Formativa y Compartida llevadas a cabo en Educación Infantil.

La primera experiencia, cuarto capítulo, se llevó a cabo en el Colegio de Cantimpalos (Segovia) y lleva por título: “*Una experiencia de estimulación temprana y evaluación formativa en educación infantil*”. Su autora ha sido Sofía García Herranz, actualmente maestra en el CEIP “Marqués de Lozoya”, de la localidad de Torrecaballeros (Segovia). El aspecto fundamental de la experiencia es la combinación entre la búsqueda de una máxima estimulación temprana y sensorial, y el papel de la evaluación formativa y compartida como algo natural y claramente imbricado en procesos de aprendizaje que ponen el centro de atención en la experimentación por parte del alumnado. La maestra ofrece al alumnado dos vías diferentes en la actividad de aprendizaje individual, ligadas a procesos de evaluación formativa y compartida. También llevan a cabo una actividad novedosa (“El tendero de los deseos”), que permite conocer el grado de satisfacción o insatisfacción de los alumnos a lo largo del proceso de aprendizaje y mejorar aquellos aspectos que no han cumplido las expectativas del alumnado. Los resultados son muy positivos y se comprueba que el alumnado de infantil es capaz de participar con responsabilidad en los procesos de aprendizaje y evaluación formativa.

La segunda experiencia, quinto capítulo, también ha sido desarrollada en la escuela rural, concretamente en el CRA Ribera de Porma (León) y lleva por título: “*La evaluación formativa en el aprendizaje de la lectoescritura en educación infantil*”. Sus autores han sido Beatriz Castro Bayón, Oscar M. Casado Berrocal y Ángel Pérez Pueyo. La experiencia se centra especialmente en el área de experimentación de “Lenguajes: Comunicación y Representación”, concretamente en el trabajo de la lectoescritura con el alumnado de último curso de infantil (5 años). Las tres actividades básicas que se explican en este capítulo son las siguientes: (1) escritura cooperativa de palabras significativas en mayúsculas, (2) autodictados individuales en cajas de tres espacios en mayúsculas y (3) autodictados individuales a partir de pictogramas en minúsculas.

La tercera experiencia, sexto capítulo, se ha llevado a cabo en el CEIP. “Arcipreste de Hita”, de la localidad de El Espinar (Segovia) y lleva por título: “*Una experiencia de evaluación formativa y compartida en educación infantil: aprendiendo a evaluar con los iguales y con la maestra*”. Sus autoras han sido Irene Silva Rodríguez y Beatriz Fernández de Lucas. La experiencia se ha desarrollado en una de las aulas del segundo curso (4 años) de Educación Infantil, introduciendo prácticas de evaluación formativa y compartida de manera paulatina a lo largo de la jornada escolar, tales como la evaluación entre iguales, evaluación entre grupos, autoevaluación grupal y evaluación compartida. Estas técnicas se llevan a cabo en algunos momentos del día: (1) en el trabajo individual se llevó a cabo la evaluación entre iguales y la evaluación entre grupos; (2) en el juego por rincones la autoevaluación grupal; y, (3) en la asamblea final se manejaban algunos instrumentos relativos a la coevaluación y autoevaluación grupal. La experiencia ha demostrado que es viable llevar a cabo sistemas de evaluación formativa y compartida con el alumnado de educación Infantil. Las niñas y niños han sido perfectamente capaces de autoevaluarse, realizar evaluación entre iguales y una evaluación compartida con la maestra.

La última experiencia, séptimo capítulo, se ha llevado a cabo en el CEO “El mirador de la Sierra”, de la localidad de Villacastín (Segovia) y lleva por título: “*La evaluación entre iguales en un aula de escuela rural con los tres cursos de infantil juntos*”. Sus autores fueron Montserrat Rodríguez Martín y José Juan Barba Martín. La experiencia se ha desarrollado en la escuela rural, en una escuela incompleta, en la que trabajan juntos las niñas y niños de los tres cursos de educación infantil (3, 4 y 5 años). La experiencia de evaluación formativa y compartida se llevó a cabo en las rutinas de trabajo individual, relacionadas sobre todo con la lectoescritura y el pensamiento lógico-matemático. Para ello, se organizaron a los niños por grupos internivelares y heterogéneos en tres mesas (en cada mesa había 1 niño de 5 años, 2 de 4 años y 1 de 3) y se fomentó la participación del alumnado de educación infantil en los procesos de evaluación y aprendizaje, tanto los suyos como los de sus compañeros. Las finalidades fueron las siguientes: (1) desarrollar la capacidad de observación, a través del análisis de los trabajos realizados por los compañeros; (2) desarrollar una actitud crítica y educada ante sus propios trabajos y los de los demás; (3) mejorar los aprendizajes aplicando procesos de evaluación entre iguales con una finalidad claramente formativa. Los resultados fueron muy positivos.

Introducción a la Parte III: Experiencias de evaluación formativa y compartida en Educación Primaria

En la tercera parte del libro presentamos cinco experiencias sobre evaluación formativa y compartida llevadas a cabo en Educación Primaria.

La primera experiencia, octavo capítulo, ha sido desarrollada en el CEIP “La Pradera”, de la localidad de Valsain (Segovia), que funciona como “Comunidad de Aprendizaje” desde hace ya cuatro cursos académicos. La experiencia lleva por título: *“El papel de la evaluación formativa en los grupos interactivos en una comunidad de aprendizaje”*. Sus autores han sido Azucena Jiménez Yuste, Alejandro Martín Toledo, María Llorente Gozalo, María Peinador Ramírez, María Gutiérrez Crespo, Vanesa Domínguez Calderón y Begoña Duque Arroyo. La experiencia se centró en la aplicación de procesos de evaluación formativa y compartida en una actividad de aprendizaje denominada “Grupos Interactivos”, que es una “actuación de éxito” ya muy contrastada en las Comunidades de Aprendizaje en general y en ésta en particular. Los Grupos Interactivos son agrupaciones heterogéneas con diferentes actividades en cada grupo (entre 3 y 5, según nº de alumnos), propuestas por el docente, donde hay varios adultos voluntarios en el aula, dinamizando el trabajo del alumnado. Cada actividad dura unos 15-20 minutos y se realizan de forma rotatoria. Esta actividad se implementa en todos los grupos del centro, por lo que está implicada la totalidad del alumnado. Los resultados han sido muy positivos y se explican con más detalle en el capítulo.

La segunda experiencia, noveno capítulo, ha sido desarrollada en el Colegio Público Bilingüe “Griseras”, de la localidad de Tudela (Navarra), que está inmerso dentro de un Programa de Aprendizaje de Inglés (PAI) del Gobierno de Navarra en el que, al menos, el 40% de la carga lectiva se realiza en el citado idioma. La experiencia lleva por título: *“La evaluación formativa en los centros bilingües: una experiencia en la asignatura de educación física (en inglés)”*. Su autor ha sido Emilio José Barrientos Hernán. La experiencia se centró en cómo la evaluación formativa puede ayudar a mejorar el aprendizaje en la asignatura de educación física cuando ésta tiene que impartirse en una lengua extranjera (en este caso en inglés) porque el programa educativo del centro así lo requiere. A lo largo del capítulo se explica cómo se organiza la asignatura y el sistema de evaluación, las dificultades que surgen durante el proceso de adaptación y como éstas se pueden solucionar para obtener unos buenos resultados de aprendizaje.

La tercera experiencia, décimo capítulo, ha sido desarrollada en el CEIP “Vicente Aleixandre”, de Miraflores de la Sierra (Madrid). La experiencia lleva por título: *“La participación del alumnado en los procesos de evaluación en educación primaria”*. Su autor ha sido Marcos Herranz Sancho. La experiencia se centró en el desarrollo de procesos sistemáticos de autoevaluación en el aula durante tres cursos académicos seguidos, y cómo estos influyen en la evolución de

los procesos de aprendizaje grupales y del rendimiento académico de esa promoción a lo largo de los tres años. Entre las actividades que se destacan para el desarrollo de la experiencia a lo largo del periodo descrito se han utilizado: (a) el uso del cuaderno del alumno para centrar al alumnado en las actividades de clase, (b) las actividades prácticas propias del área de educación física, (c) los cuestionarios de autoevaluación desarrollados al final de cada una de las unidades didácticas, (d) las fichas de autocalificación desarrolladas al final de cada trimestre y al final del curso para pasar de los procesos de evaluación formativa y continua a la obligatoria calificación final, y (e) las entrevistas individuales y grupales entre el profesor y los alumnos desarrolladas a lo largo de las sesiones de clase, para aportar información a los alumnos, así como después de realizar los cuestionarios de autoevaluación y las fichas de autocalificación, para realizar la evaluación compartida y la calificación dialogada.

A continuación viene la experiencia desarrollada en el CEIP Ponce de León (León), décimo primer capítulo, y lleva por título: *“El aprendizaje de la ortografía a través de evaluación formativa”*. Sus autores fueron Óscar M. Casado Berrocal y Ángel Pérez Pueyo. Es el primer capítulo de estas secciones que no presenta una propuesta concreta. La experiencia se centró en cómo la evaluación formativa puede ayudar en los procesos de aprendizaje y mejora de la ortografía. Las dinámicas se concretaron en la identificación del error ortográfico por parte del profesor y/u otro compañero (proceso que evoluciona durante el curso) mediante una estrategia indirecta que consiste en señalar el número de faltas cometidas en cada renglón, pero no las faltas en sí; según la propuesta de secuenciación de competencias del Proyecto INCOBA. La intención es que el alumnado se implique en la corrección del fallo y los identifique por sí mismo. Una vez corregidos estos errores, se volverá a presentar el trabajo para su nueva revisión, procediéndose de la misma forma. Si continúa teniendo faltas, se señalan de manera indirecta. Cuando el documento no contenga faltas de ortografía se procede a su corrección y calificación final.

La última experiencia, décimo segundo capítulo, lleva por título: *“La autorregulación en Educación Primaria: una propuesta para favorecer la autonomía del alumnado”*. Ha sido llevada a cabo en diferentes centros de Castilla y León y Asturias. Sus autores son Óscar Casado Berrocal, Ángel Pérez Pueyo y Pablo Casado Berrocal. Esta última experiencia que presentamos no es una situación puntual y única, sino que se describe una propuesta de transición metodológica de los enfoques más tradicionales y basados en el uso del libro de texto, hacia las metodologías activas. En ésta, la autonomía del alumnado, la capacidad de autorregular su tiempo, su esfuerzo y su trabajo requieren de un proceso de adaptación, tanto para el alumnado como para el docente. Pero, además, se sientan las

bases del desarrollo de las habilidades interpersonales y de la inserción social con la intención de generar un aula realmente inclusiva que se pueda adaptar a los diferentes ritmos de trabajo, desarrollando un verdadero enfoque competencial del aprendizaje. En este caso, se destaca que el verdadero nexo de unión de la propuesta es la evaluación formativa, por su capacidad para generar aprendizaje, coherencia en los procesos de corrección y la implicación del alumnado en el propio proceso de aprendizaje.

Introducción a la Parte IV: Experiencias de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

En la cuarta parte del libro presentamos cuatro experiencias sobre evaluación formativa y compartida llevadas a cabo en Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

La primera experiencia, décimo tercer capítulo, explica y desarrolla las bases del denominado el “Estilo Actitudinal” (Pérez-Pueyo, 2005), una metodología de aprendizaje que lleva 20 años demostrando su eficacia a la hora de generar contextos de aprendizajes en que todo el alumnado pueda tener éxito y que está estrechamente imbricada con la utilización de procesos sistemáticos de evaluación formativa y compartida en el aula. Lleva por título: “*El Estilo Actitudinal como propuesta metodológica vinculada a la evaluación formativa*” y sus autores son Ángel Pérez Pueyo y Víctor Manuel López Pastor. Es el segundo capítulo de estas secciones que no presenta una propuesta concreta. En este caso, se ha considerado que sería más interesante explicar las bases de esta propuesta, de forma que pueda ser aplicable por el profesorado interesado en aprovechar sus ventajas pedagógicas. El enfoque inicial ha ido evolucionando durante todos estos años de puesta en práctica y difusión (Pérez-Pueyo, 2010; Pérez-Pueyo et al, 2010, 2011, 2012, 2013a, 2013b y 2013c), generando el grupo interdisciplinar “Actitudes”. En ese proceso se han ido integrando también las propuestas de evaluación formativa y compartida (López-Pastor, 1999, 2006). Ambos hechos han generado que esta metodología haya evolucionado desde la materia de educación física hacia una propuesta de competencias básicas general para todas las áreas, convirtiéndose en un referente en la que la evaluación formativa y compartida es un pilar fundamental.

La segunda experiencia, décimo cuarto capítulo, lleva por título: “*El proceso de evaluación formativa en la realización de un “video tutorial” de estiramientos en inglés en un centro bilingüe*”, y sus autores son: Alejandra Hernando Garijo, David Hortigüela Alcalá y Ángel Pérez Pueyo. Se trata de una experiencia llevada a cabo en el “IES Santa Catalina”, en la localidad de El Burgo de Osma

(Soria), centro adscrito al programa bilingüe en lengua inglesa desde el curso escolar 2007-2008. El programa bilingüe del centro afecta a todos los cursos de la etapa de ESO. La experiencia se centra en el proceso de evaluación formativa llevado a cabo durante la elaboración del video tutorial por parte de los alumnos sobre un contenido de la asignatura. La forma de estructurar y organizar esta unidad es común a la del resto que se desarrollan en la asignatura de EF a lo largo del curso. Ésta se divide en varias fases fundamentales: (1º) Conocimiento del vocabulario específico; (2ª) Explicación y planificación del trabajo; (3ª) Elaboración del “video tutorial”; (4ª) Entrega del “video tutorial” y visionado grupal. La aportación fundamental para el proceso de evaluación formativa lo proporciona la Escala de valoración diferenciada presentada.

La tercera experiencia, décimo quinto capítulo, lleva por título: “*La preparación de exámenes a través de la evaluación formativa y la redacción colectiva de preguntas y respuestas*”, y sus autores son: Cesar Lozano Gallego, Oscar Manuel Casado Berrocal y Ángel Pérez Pueyo. La experiencia se desarrolló en el IES "Valles del Luna" de Santa María del Páramo (León) en la asignatura de Tecnología, y se centró en los procesos de profundización en los contenidos teórico-prácticos a través de la elaboración y preparación de exámenes a través de la evaluación formativa y la redacción colectiva de preguntas y respuestas por parte del alumnado. La dinámica llevada a cabo ha implicado diferentes procedimientos de evaluación como (a) de heteroevaluación, al corregir y aconsejar a los alumnos en su proceso de planteamiento de preguntas; lo que ha aportado seguridad y margen de maniobra en las producciones elaboradas por el alumnado; y (b) de autoevaluación y coevaluación, al revisar las preguntas tanto propias como de otros grupos; lo que ayudó a los alumnos a adquirir una mayor autonomía y a depender menos de la valoración del profesor.

La cuarta y última experiencia, décimo sexto capítulo, lleva por título: “*La evaluación formativa en los Programas de Diversificación Curricular*” y su autora ha sido Pilar Leal Insua. La experiencia se centró en explicar qué papel juega la evaluación formativa en los Programas de Diversificación Curricular y ayuda a entender por qué se trata de programas que tienen tanto éxito educativo con grupos de alumnos que arrastran historiales de fracaso escolar y repeticiones de curso.

Introducción a la Parte V: “Evaluación formativa y compartida en Bachillerato y Formación Profesional”.

Esta quinta Parte del libro se ha centrado en cinco experiencias concretas que utilizan de forma sistemática procesos de evaluación formativa y compartida

en Bachillerato y en Formación Profesional. En primer lugar, se han presentado las dos experiencias llevadas a cabo en Bachillerato y, a continuación, las tres desarrolladas en diferentes módulos de Formación Profesional.

La primera experiencia, décimo séptimo capítulo, se ha llevado a cabo en el IES “Prado de Santo Domingo”, de la ciudad de Alcorcón (Madrid), y lleva por título: “*El proceso de evaluación formativa en la etapa de bachillerato: trabajo de síntesis a partir de una búsqueda documental colaborativa*”. Sus autores son Carlos Heras Bernardino y Ángel Pérez Pueyo. Se trata de una experiencia llevada a cabo en la asignatura de educación física, en uno de los denominados “Bachilleratos de Excelencia”. La Comunidad de Madrid implementa el Programa de Excelencia en Bachillerato mediante dos opciones: centros de excelencia y aulas de excelencia, para dar respuesta a aquellos alumnos de Bachillerato que tengan o muestren especial motivación y capacidad para profundizar en el conocimiento científico, humanístico, artístico y tecnológico, así como en los métodos que le son propios. La propuesta de *trabajo de síntesis a partir de una búsqueda documental colaborativa*, junto a la utilización de escalas de valoración diferenciada y los procesos de revisión de los trabajos y los foros de consulta, ayudan al alumnado a comprender mejor la tarea y, derivado de ello, a aprender más y mejor. Además, la implicación del alumno en la evaluación mediante procesos continuos de coevaluación desarrolla su capacidad crítica, haciéndoles sentir protagonistas del proyecto de inicio a fin.

La segunda experiencia, décimo octavo capítulo, se ha llevado a cabo en el IES Doctor Sancho De Matienzo, en la localidad de Villasana De Mena (Burgos), y ha sido escrita por: Israel Herrán Álvarez, Óscar M. Casado Berrocal y Ángel Pérez Pueyo, y lleva por título: “*El proceso de evaluación formativa en bachillerato en la realización de un proyecto interdepartamental basado en el desarrollo de competencias: el teatro de sombras*”. Este proyecto interdisciplinar de teatro de sombras entre las áreas de educación física, latín e inglés, gracias a que los alumnos ya estaban acostumbrados a la realización de procedimientos de autoevaluación y coevaluación en la primera de ellas, permitió comprobar cómo el proceso de evaluación formativa orientaba mucho mejor el aprendizaje de los alumnos en las tres áreas. Sin embargo, otros aspectos positivos de la experiencia, más allá de la evaluación formativa aunque directamente relacionados con ésta, es que el alumnado empezó a acostumbrarse a que “juntos es más fácil y mejor”.

La tercera experiencia, décimo noveno capítulo, se ha llevado a cabo en el Centro Integrado de Formación profesional “Ciudad de Zamora”, ubicado en Zamora, en un módulo de formación profesional, concretamente el denominado: “Técnico en Actividades Físicas y Deportivas” (TAFAD), y lleva por título: “*El*

proceso de autoevaluación grupal en el desarrollo de sesiones prácticas en el aula” y ha sido desarrollada y escrita por David Hortigüela Alcalá, Alejandra Hernando Garijo y Ángel Pérez Pueyo. Llevada a cabo en la asignatura denominada “*Actividades físicas para personas con discapacidades*” pretende que al finalizar la asignatura el alumnado tenga un amplio bagaje teórico y práctico sobre diferentes actividades y tareas aplicables a personas con discapacidad, ya sea motriz, sensorial o intelectual. En este caso, mediante la utilización de una escala de valoración manejada por el alumnado desde el inicio y utilizada como instrumento de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación final, debe realizar, buscar, preparar y diseñar su sesión práctica con el fin de que se obtenga un control sobre lo que se aprende.

La cuarta experiencia, duodécimo capítulo, se ha llevado a cabo en el IES Giner de los Ríos, de la ciudad de León, en el módulo: “Higiene del medio hospitalario y limpieza de material”, del ciclo formativo de grado medio de “Cuidados Auxiliares de Enfermería”. Ésta lleva por título: “*Contribución de la autoevaluación y la heteroevaluación a la adquisición de habilidades prácticas en la formación profesional de las Auxiliares de Enfermería*”. Sus autores son Begoña Núñez Rubio y Ángel Pérez Pueyo. En este caso, la experiencia se ha llevado a cabo en la unidad dedicada a la cama hospitalaria, en la que gracias a las rúbricas y a la labor del profesor, saben exactamente qué se espera que realicen y cómo. La mayor ventaja consiste en conseguir que el propio alumnado se organice y gestione el tiempo y los recursos que se les proporciona en la clase. Todo ello potencia su autonomía personal y su motivación, logrando mejores resultados, además de asimilar adecuadamente los procedimientos y las técnicas que deben dominar como futuros Técnicos en Cuidados Auxiliares de Enfermería.

La quinta y última experiencia, duodécimo primer capítulo, de esta parte está llevada a cabo en el Instituto de Educación Secundaria “Luces”, en el concejo de Colunga (Asturias), en el *ciclo formativo de Grado Medio en Producción Agroecológica*, dentro del módulo profesional de Formación y Orientación Laboral. Lleva por título: “*Evaluación Formativa de un proyecto de prevención de riesgos laborales en el módulo profesional de Formación y Orientación Laboral*”, y sus autores son: Gloria Costeja Cros, Mario Sobejano Carrocera y Ángel Pérez Pueyo. La experiencia se ha desarrollado a lo largo del primer curso y es transversal en todos los ciclos formativos de Grado Medio y de Grado Superior. Entre sus objetivos se encuentran la formación para conocer las oportunidades de aprendizaje, de empleo, la organización del trabajo, las relaciones en la empresa, la legislación laboral básica y la prevención de riesgos laborales. En esta experiencia se comprueba que la utilización de herramientas de evaluación formativa para el desarrollo de un proyecto permite realizar un seguimiento del trabajo desarrolla-

do, muestra a los alumnos maneras de trabajar que se asemejan a las que encontrarán en las empresas cuando se incorporen al mercado laboral y ofrecen transparencia en el proceso de evaluación.

Introducción a la Parte VI: “Evaluación formativa y compartida en la Docencia Universitaria”

En esta sexta y última parte del libro, presentamos cinco experiencias sobre la utilización de sistemas y procesos de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria, últimamente denominada “educación superior”.

La primera experiencia, duodécimo segundo capítulo, lleva por título: “*La utilización de escalas graduadas de autoevaluación en la enseñanza universitaria*”, y ha sido escrita por cuatro profesores de tres centros y universidades diferentes: Ángel Pérez-Pueyo; José Juan Barba; Víctor Manuel López-Pastor y Eloísa Lorente-Catalán. En ella se explica cómo se utilizan unas escalas graduadas para que el alumnado pueda realizar procesos de autoevaluación y autocalificación previos a la entrega de sus trabajos monográficos grupales, de modo que puedan analizar la calidad del mismo y mejorarlo. La misma escala sirve para generar procesos de evaluación formativa y compartida a partir de la entrega del primer borrador del trabajo.

La segunda experiencia, duodécimo tercer capítulo, lleva por título: “*La evaluación de competencias y subcompetencias a través de procesos de evaluación formativa con portafolio y rúbricas en el Máster de Formación del Profesorado*”, y ha sido escrita por ocho profesores de la Universidad de León que forman un grupo de innovación docente: M^a Dolores Alonso-Cortés Fradejas, M^a. Ángeles Diez Fernández, Ángel Pérez-Pueyo, Raquel Domínguez Fernández, Inmaculada González Alonso, Roberto Fernández Fernández, Marta Eva García González y Carlos Gutiérrez García. El capítulo presenta una experiencia de evaluación formativa desarrollada durante el Prácticum del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MUFPE) de la Universidad de León (ULE). La organización de las competencias del Máster en subcompetencias más asequibles y concretas permitió elaborar rúbrica para la evaluación del portafolio y una escala de valoración diferenciada. Esto ha dotado a los tutores de los centros educativos de unos criterios de evaluación compartidos, más coherentes y objetivos, que les han permitido mejorar la efectividad del proceso de evaluación y calificación.

La tercera experiencia, duodécimo cuarto capítulo, lleva por título: “*El pacto en el aprendizaje desde la negociación de la rúbrica de evaluación*”, y ha sido

escrita por María Luisa Santos Pastor y Luis Fernando Martínez Muñoz. La experiencia se centra en el diseño e implementación de escala numérica para la evaluación del portafolio. Lo más relevante de este proceso se centra en haber compartido con los estudiantes el proceso de elaboración de los indicadores de evaluación que componen la rúbrica y su correspondiente calificación. Estos han sido los referentes que les han ayudado a aprender y evaluar el proceso.

La cuarta experiencia, duodécimo quinto capítulo, lleva por título: “*Una experiencia de evaluación formativa en la asignatura: Educación Física en la Enseñanza Secundaria*”, y ha sido escrita por Carlos Gutiérrez-García. En este caso, el capítulo se centra en la organización general de toda la asignatura a través de sistemas de evaluación formativa y compartida. Se ha presentado los resultados llevados a cabo durante ocho cursos académicos, así como todas las actividades, procedimientos e instrumentos de evaluación y calificación empleados. Se destacan el proceso de negociación con el alumnado con la intención de implicarlo en una asignatura con relación directa con la futura labor docente.

La quinta y última experiencia, duodécimo sexto capítulo, lleva por título: “*Coevaluación y heteroevaluación del practicum a través de rúbricas en la formación inicial del profesorado*”, y ha sido escrita por Lurdes Martínez-Mínguez. La experiencia se ha desarrollado en la asignatura de Practicum III de formación inicial de Maestros. Se explica cómo Escala de puntuación y seguimiento para la evaluación de la memoria de prácticas ayuda a generar procesos de evaluación formativa durante todo el prácticum.

BLOQUE I: CUESTIONES INTRODUCTORIAS

Coordinadores del Bloque I: Ángel Pérez Pueyo y Víctor M. López Pastor.

CAPÍTULO I EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA: EVALUAR PARA APRENDER Y LA IMPLICACIÓN DEL ALUMNADO EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN Y APRENDIZAJE

Víctor Manuel López Pastor. Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid).

1.1 Introducción

Uno de los principales retos al que nos enfrentamos el profesorado en España es pasar de modelos tradicionales de evaluación, claramente centrados en los exámenes y la calificación, a modelos de evaluación formativa, claramente centrados en la mejora de los aprendizajes. Dochy, Segers y Dierick (2002) lo plantea como el reto de pasar de una “cultura del examen” a una “cultura de la evaluación”.

En la mayoría de los centros educativos españoles, actualmente, la práctica de la evaluación presenta dos grandes problemas: (a) el concepto “evaluación” se utiliza y considera como sinónimo de “calificación”, (b) entre profesores y padres predomina la obsesión por la calificación.

Vamos a analizar cada uno de ellos con mayor detalle:

1.1.1 El error de identificar evaluación con calificación

En las aulas, claustros y pasillos de los centros educativos, la mayoría de las veces que el profesorado utiliza el término “evaluación” se está refiriendo al proceso de “calificación”, de “poner notas”. Esto ocurre, fundamentalmente, porque es lo que han vivido durante más de 15 años como alumnos de primaria, secundaria y universidad; ... Y lo que han seguido viviendo a lo largo de toda su

carrera profesional como docentes. Pero mientras no seamos capaces de entender que evaluación y calificación son dos procesos claramente diferentes será imposible poder cambiar nuestra práctica profesional. Es fundamental entender que podemos y debemos evaluar sin necesidad de calificar ni poner notas, y que es precisamente cuando hacemos eso cuando la evaluación tiene una mayor repercusión en el aprendizaje de nuestro alumnado.

1.2 La obsesión por la calificación

Uno de los lamentables efectos que supuso la reforma educativa de 1990 es entrar en la Educación Secundaria con 12 años, en vez de con 14. A efectos prácticos, las niñas y niños de 12 años tienen que enfrentarse, de repente, al doble de profesores que el año anterior y a más del triple de exámenes y pruebas a lo largo de cada trimestre, habitualmente descoordinadas entre sí. Un ejemplo: mi hijo se encuentra actualmente en 2º de la ESO, que equivale a mi anterior 8º de EGB. La presión que sufre en forma de exámenes y calificaciones constantes a lo largo de todo el trimestre es muy superior a la que recibí yo a su misma edad. A lo largo de todo el trimestre rara es la semana que no tiene 2, 3 ó 4 exámenes o pruebas (a veces son 5 ó 6 en una misma semana; a veces dos el mismo día) y, por tanto, rara es la semana que no nos comenta 3, 4 ó 5 notas. Por mi profesión tengo la posibilidad de hablar a menudo con muchos profesores y padres, tanto de mi ciudad como de otras provincias de toda España, y tengo la desagradable impresión de que el problema es endémico y que en la inmensa mayoría de los institutos de nuestro país se funciona igual. Los colegios de primaria no se libran de la quema. Desde 2º o 3º de Primaria muchos niños tienen que enfrentarse al lamentable proceso ¿educativo? que Freire (1970) denominó “enseñanza bancaria” y que consiste en aprenderse de memoria lo que dice un trozo del libro de texto (o los apuntes “dictados” por el profesor), para vomitarlo tal cual el día del examen y luego ya olvidarlo en los días siguientes. Afortunadamente, no todos los maestros siguen este método, pero sigue existiendo un porcentaje más o menos elevado que sigue reproduciendo con niños de primaria lo que ellos sufrieron en su paso por el bachillerato y la universidad.

¿Por qué sigue reproduciéndose una forma tan retrógrada de entender la educación y el aprendizaje? Una de las posibles respuestas es que, desde 1970, la mayor parte del profesorado español ha traducido el concepto de “evaluación continua” como “examen y calificación continua”, dedicándose con empeño a repetir el mismo error de forma sistemática, en vez de limitarse a hacerlo una o dos veces al trimestre (Álvarez-Méndez, 1993, 2000, 2003; Fernández-Pérez, 1986; Santos-Guerra, 1993, 2003).

1.3 Aclaraciones conceptuales: los nuevos tipos de evaluación educativa

Cuando se trata el tema de los diferentes tipos de evaluación en educación, la mayoría de los trabajos publicados en las dos últimas décadas en nuestro país siguen haciendo referencia a los conceptos más clásicos. Por ejemplo: *evaluación inicial, evaluación continua, evaluación final, evaluación diagnóstica, evaluación formativa, evaluación sumativa, evaluación cuantitativa, evaluación cualitativa, evaluación observacional, evaluación experimental, evaluación objetiva, evaluación subjetiva, evaluación calificativa, autoevaluación, coevaluación*, etc. (Álvarez-Méndez, 1993, 2000, 2001, 2003; López-Pastor, 2006; Santos-Guerra, 1993, 2003). En cambio, desde hace dos décadas, en la literatura internacional pueden encontrarse nuevos tipos de evaluación en educación sumamente interesantes desde un punto de vista pedagógico: *Evaluación Alternativa, Evaluación Formadora, Evaluación para el Aprendizaje, Evaluación Auténtica, Evaluación Integrada, Evaluación Orientada al Aprendizaje*. Cada uno de estos términos aporta matices interesantes a la forma de entender la evaluación educativa, aunque, desde nuestro punto de vista, la mayor parte de sus planteamientos ya están recogidos en el concepto de “*evaluación formativa*”, entendido en un sentido amplio.

Estos nuevos conceptos surgen con la intención de marcar diferencias con las prácticas evaluativas más tradicionales. También aportan matices nuevos a los términos ya existentes e intentar explicar formas diferentes de entender y llevar a cabo la evaluación en educación. A continuación, vamos a intentar explicar el significado principal de cada uno de ellos.

1.3.1 La evaluación formativa

La “*Evaluación Formativa*” (*Formative Assessment*) hace referencia a todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. En este sentido, Richard y Godbout (2000) defienden la realización de una evaluación formativa como parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación. En la Red de Evaluación Formativa definimos “Evaluación Formativa” como:

Todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente). Por decirlo de otro modo, la finalidad principal no es calificar al alumno, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más,... y que sirva a su vez para que los

profesores aprendamos a hacer nuestro trabajo cada vez mejor (López-Pastor et al., 2006). Todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde un perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador (López Pastor et al, 2009, p.35).

Personalmente defendemos que la evaluación formativa debe servir para mejorar en tres sentidos: (1) mejorar el proceso de aprendizaje de nuestro alumnado; (2) mejorar nuestra competencia docente día a día; (3) mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que desarrollamos en nuestras aulas con nuestro alumnado (López-Pastor, 1999, 2012).

1.3.2 La evaluación orientada al aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje

Zhu (1997) hace referencia a la “*Evaluación Centrada en el Aprendizaje*” (“*Learning-Centered Assessment*”) como un sistema de evaluación propio de los sistemas de enseñanza centrados en el aprendizaje del alumnado. Los resultados de numerosos estudios muestran que los estudiantes logran un mayor rendimiento cuando se utiliza una evaluación centrada en el aprendizaje. Este término guarda una estrecha relación con el de “*Evaluación para el Aprendizaje*” (“*Assessment for learning*”) (Biggs, 2005; Black, McCornick, James & Pedder, 2006; Bonsón & Benito, 2005; Brown & Glasner, 2003; Dochy & McDowell, 1997; Gibbs, 2003; Harris & Bell, 1986; Knight, 1995; Marshall & Drummond, 2006; Taras, 2002). Hace referencia a que la evaluación educativa esté claramente orientada a mejorar el aprendizaje del alumnado, en vez de estarlo al mero control de éste y su calificación. En nuestra opinión, el concepto de “*Evaluación para el Aprendizaje*” es una concreción muy específica y parcial del concepto de “*Evaluación Formativa*”, dado que se centra exclusivamente en el aprendizaje del alumnado. Aunque supone un paso importante, al poner el énfasis en que la finalidad principal de la evaluación debe ser la mejora del aprendizaje.

En los últimos años, algunos autores están utilizando el concepto de “*evaluación orientada al aprendizaje*” (“*Learning-oriented assessment*”) como superior del concepto de “*formative assessment*” (Carless, 2007; Carless, Joughin & Mok, 2006). Estos autores defienden que este modelo implica tres condiciones: (1) plantear tareas de evaluación auténticas y ajustada a los propósitos; (2) implicar a los estudiantes en el proceso de evaluación; y, (3) dar retroalimentación con perspectiva de futuro y posibilidades de mejora reales.

Todos estos conceptos y planteamientos guardan una estrecha relación con lo señalado por Dochy, Segers y Dierick (2002) sobre la necesidad de pasar de la “Cultura de los test” a la “Cultura de la evaluación”.

1.3.3 La Evaluación Formadora

Es la traducción al español del término francés: “*Evaluation Formatrice*” (Allal, 1991; Nunziatti, 1990). En España pueden encontrarse abundantes referencias sobre este concepto (Sanmartí, Jorba & Ibáñez, 1999; Jorba & Sanmartín, 2000; Moraza, 2007; Sanmartí, 2007). La evaluación formadora busca generar procesos sistemáticos de autorreflexión sobre el propio aprendizaje, de forma que poco a poco sea el alumnado el que desarrolle un mayor control sobre sus propios procesos de aprendizaje. Se busca que el alumnado sea consciente de cómo aprende y qué tiene que hacer para seguir aprendiendo. Por tanto, hace referencia al desarrollo de destrezas metacognitivas de carácter regulador. En este sentido, comparte varias de las características de la “*Evaluación orientada al Aprendizaje*” y de la “*Evaluación auténtica*”, pues le dan mucha importancia a la implicación del alumnado en los procesos de evaluación del aprendizaje. Boud y Falchikov (2006) hablan de “*evaluación orientada al aprendizaje*” para hacer referencia a estos mismos procesos de desarrollo de capacidades de autorregulación en el propio aprendizaje y de aprendizaje a lo largo de la vida. Este tipo de enfoques evaluativos son fundamentales para desarrollar dichas capacidades.

1.3.4 La evaluación auténtica

El concepto de “*Evaluación Auténtica*” (“*Authentic Assessment*”) es utilizado cada vez con mayor frecuencia (Biggs, 2005; De Miguel, 2005, 2006; Dochy, Segers & Dierik, 2002; Cano-García, 2005; McEllan, 2004; Torrance, 1994; Veal, 1988). Hace referencia al hecho de que las técnicas, instrumentos y actividades de evaluación estén claramente aplicados en situaciones, actividades y contenidos reales del aprendizaje. Se opone, por tanto, a las situaciones puntuales y artificiales de evaluación, alejadas de la práctica real o de la aplicación real de dichos conocimientos. Desrosiers, Genet-Volet y Godbout (1997) consideran que la Evaluación Auténtica cumple tres tipos de características: (a) está integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje; (b) comparte el proceso de evaluación con el alumnado y (c) da más importancia a una evaluación con una clara orientación formativa.

Intentando realizar una síntesis de las definiciones que presentan los diferentes autores que han trabajado esta temática, podría afirmarse que la evaluación auténtica suele reunir las siguientes características:

- a) Utiliza múltiples técnicas e instrumentos, para poder evaluar diferentes capacidades y competencias en situaciones lo más reales posibles o que tengan transferencia con la vida real fuera del aula.
- b) Se centra en la evaluación de aprendizajes aplicables en la vida real. No se limita al simple control del conocimiento adquirido, sino también a cómo es comprendido y utilizado en situaciones reales.
- c) Utiliza de forma regular y sistemática la evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- d) Evalúa tanto el producto como la calidad del proceso y proporciona la posibilidad de compartir la responsabilidad de la evaluación con el alumnado, logrando que se implique más en el proceso de aprendizaje. El alumnado sabe cómo va a ser evaluado, lo cual mejora su interés y motivación.
- e) Necesita emplear más tiempo para planificarla y llevarla a cabo.

1.3.5 La evaluación integrada

El concepto de “*Evaluación integrada*” (“*Integrated Assessment*”) guarda una estrecha relación con el de “Evaluación Auténtica”, hasta el punto de ser una de sus características. Este concepto refuerza la idea de que la evaluación debe estar integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, formando parte del mismo de forma continua y habitual. Por tanto, sería el planteamiento opuesto a la tradición educativa de evaluar preferentemente de forma puntual, a través de exámenes, pruebas, test, etc. Este planteamiento defiende que las propias actividades de aprendizaje que se llevan a cabo en el aula de forma habitual son las que deben generar procesos de evaluación formativa y deben dar la suficiente información para dar el salto a la calificación al final del trimestre sin necesidad de pruebas puntuales o con un mínimo de ellas.

Por tanto, el concepto de evaluación integrada también guarda una estrecha relación con los conceptos de evaluación formativa, evaluación orientada al aprendizaje y evaluación continua, así como con el uso del portafolio y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación. Sobre este último aspecto, nuestro grupo de trabajo (Red de Evaluación Formativa y Compartida) defiende que el concepto de integrada también debería ampliarse a las personas que participan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, no sólo al cómo y cuándo se evalúa (López-Pastor, 1999, 2006, 2009). En este sentido, plantean que la evalua-

ción integrada debe suponer la integración del alumnado en los procesos de evaluación que se llevan a cabo en el aula.

1.3.6 La evaluación alternativa

El concepto “*Evaluación Alternativa*” (*Alternative Assessment*) hace referencia a todas las técnicas y métodos de evaluación que intentan superar a la metodología tradicional de evaluación, basada en la simple realización de pruebas y exámenes, con la finalidad única o principal de calificar. En este sentido, agrupa el resto de conceptos que acaban de ser revisados. También hace referencia al esfuerzo por desarrollar nuevos sistemas e instrumentos de evaluación de mayor valor educativo. Pueden encontrarse algunas referencias sobre este tipo de evaluación en: Dochy, Segers, Dierik (2002), Knight (1995), Lorente y Kirk (2013), McEllan (2004) y Zhu (1997).

Se trata de un concepto sobre el que todavía existe cierto debate; algunos autores consideran como sinónimos los términos de “Evaluación Auténtica” y “Evaluación Alternativa”, mientras que otros los consideran diferentes. La misma idea de buscar alternativas valiosas a la evaluación tradicional también puede ser llamada “*Evaluación Innovadora*” (Brown, Race & Smith, 1996; Brown & Glasner, 2003; Harris & Bell, 1986; Salinas, 2002).

En la tabla 1 presentamos un resumen de los nuevos conceptos que hemos revisado en este apartado. Aportamos una breve definición de cada uno de ellos.

Tabla 1. Nuevos conceptos sobre evaluación del aprendizaje.

Concepto en español e inglés o francés	Definición
Evaluación Formativa (formative assessment)	Todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. La mejora tiene una triple finalidad: (a) que el alumnado aprenda más, (b) que el profesorado mejore su práctica docente; y, (c) poder mejorar sobre la marcha el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo durante el trimestre, cuatrimestre o curso académico.
Evaluación para el Aprendizaje (Assessment for learning)	La evaluación debe estar claramente orientada a mejorar el aprendizaje del alumnado, en vez de estarlo al mero control de éste y su calificación. Algunos autores lo consideran como sinónimo del término “Evaluación formativa”
Evaluación orientada al aprendizaje (Learning-Oriented Assessment)	Hace referencia al desarrollo de capacidades de autorregulación del propio aprendizaje y del aprendizaje a lo largo de la vida. Para algunos autores está fuertemente relacionado con la participación del alumnado en los procesos de evaluación y con el desarrollo de procesos y situaciones de evaluación auténtica.
Evaluación Formadora (Evaluation Formative).	Promueve la autorreflexión y el control sobre el propio aprendizaje. Se busca que el alumnado sea consciente de cómo aprende y qué tiene que hacer para seguir aprendiendo. Por tanto hace referencia al desarrollo de destrezas metacognitivas de carácter regulador.

Evaluación Auténtica (Authentic Assessment)	Las técnicas, instrumentos y actividades de evaluación deben estar claramente aplicadas en situaciones, actividades y contenidos reales de aprendizaje, o claramente relacionados con competencias profesionales. Por tanto, se opone a las situaciones puntuales y artificiales de evaluación, alejadas de la práctica real. También le da importancia a la participación del alumnado en los procesos de evaluación.
Evaluación integrada (Integrated Assessment)	Defiende que los sistemas y procesos de evaluación deben estar integrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, formando una parte lógica del mismo, no un simple apéndice final con la única pretensión de calificar. Entiende que las propias actividades de aprendizaje deberían formar parte de los procesos de evaluación, sin necesidad de realizar tantos exámenes o pruebas como suele ser habitual actualmente. Algunos autores entienden que la evaluación integrada también debe suponer la integración del alumnado en los procesos de evaluación que se llevan a cabo en el aula.
Evaluación Alternativa (Alternative Assessment)	Técnicas y métodos de evaluación que intentan superar a la metodología tradicional de evaluación, basada en la simple realización de pruebas y exámenes, con la finalidad única o principal de calificar.

1.4 La Evaluación Compartida. La implicación del alumnado en la evaluación

En los apartados anteriores vimos cómo numerosos autores y estudios defienden la implicación del alumnado en los procesos de evaluación, por las numerosas ventajas que supone en la mejora del aprendizaje y en la adquisición de ciertas competencias personales, académicas y/o profesionales. Las principales parecen ser las siguientes:

- (1) Mejora el aprendizaje.
- (2) Mejora la autonomía personal, la autorregulación y los procesos de aprender a aprender.
- (3) Desarrolla la capacidad de análisis crítico y la autocrítica.
- (4) Es un proceso fundamental en la formación de personas responsables y en el desarrollo de una educación democrática.
- (5) Suele ser muy útil en la mejora del clima del aula y en la resolución de problemas de convivencia en el aula y/o en el centro.
- (6) En algunos casos, también es una cuestión de coherencia con las convicciones educativas del profesorado y con los proyectos curriculares propios o del centro.

En los siguientes apartados vamos a ir profundizando en algunas cuestiones que tienen que ver con la participación e implicación del alumnado en la evaluación.

En la literatura especializada sobre evaluación educativa existen abundantes experiencias y estudios sobre la viabilidad, validez, eficacia y valor pedagógico de la participación del alumnado en los procesos de evaluación en la universidad. Las técnicas más habituales son la auto-evaluación, la co-evaluación, la evaluación compartida, la auto-calificación y la calificación dialogada, así como el uso de instrumentos que favorecen la participación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje y evaluación (carpetas de aprendizaje, plataformas digitales, prácticas reales, desarrollo de proyectos, etc.). Aunque en nuestro país se trata de experiencias minoritarias y relativamente recientes, en la universidad anglosajona tienen una mayor tradición, por lo que pueden encontrarse abundantes referencias sobre este tipo de procesos.

1.4.1 Aclaración de conceptos sobre participación del alumnado en la evaluación.

Cuando se habla de la participación del alumnado en la evaluación suele ser conveniente realizar una serie de aclaraciones terminológicas de los conceptos más utilizados en la literatura especializada. Pueden encontrarse algunos de estos términos en Álvarez-Méndez (1993, 2000, 2003), Freire (1990), Ballester et al. (2000) y Salinas (2002); un desarrollo más sistemático en López-Pastor (2004, 2006, 2009, 2012) y una revisión terminológica en la literatura anglosajona en Dochy, Segers y Sluijsmans (1999) y Harris y Bell (1986).

A continuación vamos a ir revisando uno por uno las diferentes técnicas que existen para implicar al alumnado en los procesos de evaluación educativa:

El término más habitual es el de “**Autoevaluación**”. El equivalente más cercano en la literatura inglesa puede ser el concepto de “*Self-Assessment*”. Suele referirse a la evaluación que una persona realiza sobre sí misma o sobre un proceso y/o resultado personal. En nuestra profesión, la mayoría de las veces que se utiliza este término es para referirse a la autoevaluación del alumnado, pero también puede encontrarse haciendo referencia a la autoevaluación del profesorado, normalmente ligado a procesos de perfeccionamiento profesional. Puede ser tanto individual como grupal. En este último sentido, cuando las actividades de aprendizaje son de carácter grupal y/o colaborativo, lo coherente es que el proceso de autoevaluación también sea grupal. En las experiencias prácticas presentadas en los últimos capítulos del libro pueden encontrar ejemplos de ello.

El siguiente término a considerar es el de “**Coevaluación**”. En inglés suele utilizarse el término “*Peer-assessment*” para referirse a este tipo de procesos. En castellano, el concepto de coevaluación se suele utilizar habitualmente para refe-

rirse a la evaluación entre pares, entre iguales. En este caso, su utilización en la literatura especializada suele limitarse a la evaluación entre alumnos. Cuando un profesor evalúa a otro compañero, normalmente dentro de procesos de formación permanente del profesorado o investigación educativa, no suele utilizarse este término, sino conceptos como: “*profesor-observador*”, “*amigo crítico*” u “*observador externo*”. Al igual que ocurría con la auto-evaluación, la co-evaluación también puede ser individual o grupal. Si las actividades de aprendizaje son de carácter grupal (mediante grupos más o menos numerosos), los procesos de co-evaluación también pueden y deben ser grupales. El realizar una coevaluación grupal no significa que las responsabilidades individuales deban verse diluidas. Es posible y conveniente, en muchos casos, valorar tanto los aspectos grupales como las aportaciones individuales de cada miembro del grupo.

Con el término de “*Evaluación Compartida*”, nos referimos a los procesos dialógicos que mantiene el profesor con su alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Este tipo de “diálogos” pueden ser individuales o grupales. También pueden estar basados o relacionados con procesos previos de autoevaluación y/o coevaluación, así como con procesos paralelos o complementarios de *autocalificación* y *calificación dialogada*. El término en inglés que más se aproxima a este tipo de procesos es “*Co-assessment*”, aunque no tiene el mismo significado que nosotros le damos, sino más bien indica que el profesor tutoriza, revisa y controla los procesos de autoevaluación y/o coevaluación del alumnado de cara a la calificación final del trabajo, llegando incluso a identificar este término con los de “*collaborative assessment*” y “*cooperative assessment*” (Dochy, Segers & Sluijsmans, 1999; Dochy, Segers & Dierik, 2002; Greenbank, 2003; Harris & Bell, 1986; Heron, 1988; Sommerwell, 1993). Son términos menos utilizados en la literatura especializada que los de autoevaluación y co-evaluación. En un reciente trabajo Hargreaves (2007) defiende la validez de este tipo de evaluación y la estrecha relación que guarda con el aprendizaje colaborativo.

Salinas (2002) utiliza el concepto de “*Evaluación Compartida*” para referirse a la puesta en común y coordinación entre el profesorado de un centro sobre los sistemas de evaluación que utilizan en sus materias, el conjunto de criterios y juicios a utilizar, etc. Este autor considera muy importante promover la evaluación compartida entre docentes en los centros, dado que contribuiría a poner sobre la mesa criterios y juicios de valor más relacionados con la educación y no tan limitados por la mera instrucción y control. En cambio, nosotros utilizamos el concepto de “*Evaluación Compartida*” para hacer referencia a las dinámicas dialógicas y evaluativas que establecemos con el alumnado sobre sus procesos de aprendizaje (López-Pastor, 2006, 2009, 2012). Habitualmente suponen una comu-

nicación individual con cada alumno, aunque en bastantes ocasiones este tipo de conversaciones evaluativas son también grupales, colectivas, tanto en lo que afecta a cuestiones genéricas de los trabajos, como en las tutorías en que se revisan los trabajos por pequeños grupos. Por tanto, existen tres vías principales para llevar a cabo una evaluación compartida, que son complementarias entre sí dentro de la misma asignatura: 1-individual; 2-por grupos de trabajo y 3-por asamblea (todo el grupo-clase).

Actualmente, en España parece existir cierta confusión con la utilización del concepto “*coevaluación*”. Aunque tradicionalmente ha sido utilizado con el significado de “*evaluación entre iguales*”, algunos docentes universitarios han realizado una traducción literal del término inglés “*Co-assessment*”, utilizando el término “*coevaluación*” con el significado de “*evaluación colaborativa*”. Esta situación está generando una confusión terminológica en los congresos y publicaciones especializadas, dado que un mismo término se está utilizando con dos significados diferentes. Una posible solución sería dejar de utilizar el término de “*coevaluación*” y utilizar los términos “*evaluación entre iguales*” o “*evaluación colaborativa*”, en función de a qué tipo de evaluación nos estamos refiriendo realmente.

Denominamos “*Autocalificación*” al proceso a través del cual cada alumno fija la calificación que cree merecer. En la mayoría de los casos se realiza tras un proceso en que el profesor acuerda con el alumnado los criterios de calificación, pero existen también otras muchas formas de llevar a cabo un proceso de autocalificación. Este tipo de diálogos y acuerdos previos con el alumnado sobre los criterios de calificación suelen formar parte de procesos más amplios de negociación curricular. Hay muchas formas de llevar a cabo este proceso, pero en todos los casos requiere que existan unos criterios de calificación claros y públicos desde el principio del proceso de aprendizaje. Pueden encontrar algunos ejemplos en los capítulos finales del libro.

Ligado al proceso de calificación aparece el término de “*Calificación dialogada*”. Dado que en el sistema educativo el profesorado tenemos que poner calificaciones al final de cada trimestre y cada curso, la calificación dialogada es una consecuencia lógica y coherente con los procesos de evaluación compartida. En cualquier caso (y se haga o no), es importante tener claro que son dos procesos diferentes y que, a pesar de que en algún caso puedan estar relacionados, es conveniente dejar clara su separación, e incluso no entrar en este tipo de situación más veces de las estrictamente necesarias. En nuestra opinión, debería llevarse a cabo exclusivamente al final de cada trimestre en primaria y secundaria y al final de cada cuatrimestre en la universidad. Por ejemplo, en educación infantil no es

necesario realizar procesos de autocalificación ni calificación dialogada, dado que en esta etapa no hay calificaciones, pero puede resultar muy interesante llevar a cabo procesos de evaluación compartida. En los últimos capítulos pueden encontrarse algunos ejemplos de ello.

En la tabla 2 presentamos un resumen de cada uno de estos términos, con una breve definición.

Tabla 2. Conceptos Relacionados con la Participación del Alumnado en la Evaluación.

Concepto en español e inglés	Definición
“Autoevaluación” (Self-Assessment).	Suele referirse a la evaluación que una persona realiza sobre sí misma o sobre un proceso y/o resultado personal, aunque también puede ser grupal. Por tanto puede ser del alumnado o del profesorado.
“Coevaluación” o “Evaluación entre iguales” (Peer-assessment)	Tradicionalmente en español se ha utilizado el concepto de “coevaluación” para referirse a la evaluación entre iguales. También puede ser individual (actividades de aprendizaje individuales) o colectiva (actividades en grupo). En estas últimas, suele ser conveniente valorar tanto los aspectos grupales como lo que cada individuo ha aportado al trabajo grupal (evaluación intragrupo). Actualmente existe cierta confusión terminológica con la utilización de este término en español
Evaluación Compartida (Shared Assessment; Co-assessment; Collaborative assessment; Cooperative Assessment)	Procesos de diálogo que mantiene el profesor con su alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Este tipo de “diálogos” pueden ser individuales o grupales. Suelen estar basados o relacionados con procesos previos de autoevaluación y/o evaluación entre iguales. En inglés existen varios términos que podrían entenderse como sinónimos, aunque presentan matices diferentes (<i>Co-assessment; Collaborative assessment; Cooperative Assessment</i>).
Autocalificación (Self-mark)	Proceso a través del cual cada alumno fija la calificación que cree merecer, normalmente tras un proceso previo en que el profesor acuerda con el alumnado los criterios de calificación.
Calificación dialogada (Dialogic mark)	Proceso por el cual alumnado y profesorado dialogan sobre la calificación definitiva y la acuerdan, en base a los criterios de calificación previamente establecidos. Puede ser individual, en pequeños grupos o en gran grupo.

1.5 La necesidad de superar en educación los sistemas tradicionales de evaluación-calificación: ¿Evaluar para calificar o evaluar para aprender?

Entendemos por “sistema tradicional de evaluación-calificación” las prácticas educativas en las que el proceso de evaluación se centra obtener una calificación para el boletín de notas que hay que entregar al final de cada trimestre o curso. Estas calificaciones finales se obtienen, de forma principal o exclusiva, a tra-

vés de la realización de un examen o prueba final, o bien a través de varios exámenes parciales.

1.5.1 ¿Por qué decimos “evaluar” cuando queremos decir “calificar”?

Como explicábamos en la introducción, uno de los principales problemas que sigue existiendo actualmente en los centros educativos es que el concepto de “evaluación” se le considera como sinónimo de “calificación”. Podemos plantearlo también a modo de pregunta:

¿Por qué decimos “evaluar” cuando queremos decir “calificar”?

Hay dos grandes respuestas para esta pregunta:

(1) **El peso de la tradición y del paso por el sistema escolar.** Todo profesor español ha pasado un mínimo de 15 años en la escuela antes de comenzar a trabajar como docente. En esos 15 años, la mayoría de las asignaturas que ha cursado estaban basadas en este modelo tradicional de evaluación-calificación, donde el concepto “evaluación” se utilizaba de forma sistemática como sinónimo de “calificación”, especialmente en enseñanza secundaria y universidad. Cuando pasas a ser profesor, te incorporas a un centro educativo en la que la inmensa mayoría de tus compañeros siguen usando estos dos conceptos como sinónimos y aplicando el sistema tradicional de evaluación-calificación. Por tanto, nuestra socialización como profesores sirve para reforzar lo ya vivido como alumnos. Con esta trayectoria personal-profesional a cuestas, resulta sumamente difícil imaginar, conocer y desarrollar otras prácticas evaluativas. ¿Cómo llevar a cabo algo que nunca has vivido como alumno? ¿Algo en lo que nunca has sido formado y algo que nunca has visto hacer a nadie?

(2) **Las funciones ocultas de la evaluación (control, selección, exclusión,...) y el peso de la pedagogía venenosa.** En la década de los 80 varios autores explicaron con gran claridad que la evaluación-calificación cumple varias funciones sociales, de las que pocas veces se habla y de las que un porcentaje mínimo del profesorado es consciente (Álvarez-Méndez, 1993, 2000, 2001, 2003; Santos-Guerra, 1993, 2003; Fernández-Sierra, 1996): control del aula, selección social (a través del éxito o el fracaso en la escuela), exclusión (fracaso y abandono escolar). Hay varios factores culturales asociados a estas funciones sociales de la escuela (lenguaje, valores, rutinas, etc.), pero el mecanismo que las manifiesta de forma clara y contundente es la calificación. El aprobado o el suspenso son la herramienta por las que estas funciones sociales de la escuela se certifican y ejecutan.

Los seres humanos están programados para aprender y para disfrutar del aprendizaje. Esto puede observarse de forma clara en educación infantil y en los primeros cursos de educación primaria, donde la mayoría de los niños van felices al colegio. Unos pocos años después, la mayor parte del alumnado rechaza la escuela, incluso aunque le vaya muy bien en ella. Una de las causas de este problema es la obsesión por la calificación. El niño aprende pronto que lo más importante para sus padres y para la mayoría de los profesores es la calificación, las notas que saca en los exámenes y al final de cada trimestre, no el aprendizaje. Las calificaciones obtenidas pueden ser motivo de voces o de sonrisas, de premios o de castigos, de caras largas o caras alegres... De esta manera, el niño aprende pronto que la escuela no consiste en aprender y disfrutar aprendiendo, sino que consiste en cambiar tiempo de trabajo y estudio por calificaciones. También aprende que las calificaciones tienen efecto en su vida real, en su relación con su familia y en la creación de su autoconcepto (ser “exitoso” y “listo” o “fracasado” y “tonto”). Álvarez-Méndez (2000) explica a fondo estos procesos y sus consecuencias en un pequeño y clarificador libro titulado: “Evaluar para aprender, calificar para excluir”.

-¿Hay solución para este problema?

Desde nuestro punto de vista, ante este problema de que la mayoría del profesorado digamos “evaluar” cuando queremos decir “calificar”, hay dos claras soluciones:

a) **Puede y debe haber evaluación sin calificación.** Precisamente cuando la utilizamos así es cuando tiene un mayor valor formativo y ayuda a nuestro alumnado a aprender más. De cómo hacerlo hablaremos en los próximos apartados y presentaremos numerosos ejemplos en los últimos capítulos de este libro.

b) **Tener muy claro que la base legal apoya al profesorado que quiere llevar a cabo en el aula una evaluación formativa y compartida** y no a los que se empeñan en reproducir modelos de evaluación tradicional. El hecho de que sean mayoría los que reproducen los sistemas tradicionales de evaluación-calificación, por una excesiva influencia de la tradición y por una mala formación inicial y permanente, no significa que la ley les ampare. Esta es otra de las muchas paradojas que actualmente existen en educación.

1.5.2 ¿Para qué evaluamos? ¿Para qué nuestros alumnos aprendan más o para poner una nota?

Los profesores tenemos que empezar a decidir cuál de estas dos finalidades es la más importante para nosotros y, una vez decidido, actuar en consecuencia.

Como ya comentábamos en la introducción, el reto está en cambiar nuestro pensamiento más profundo sobre que es la evaluación educativa y como utilizarla. Eso afecta a nuestras creencias personales, nuestras convicciones, nuestras costumbres. Se trata por tanto de una construcción cultural que hemos ido elaborando a lo largo de muchos años. Como toda construcción cultural, su cambio es un proceso lento y complejo. Por eso, Dochy, Segers y Dierick (2002) consideran que el reto más importante de nuestros sistemas educativos es pasar de una “*Cultura del examen*” a una “*Cultura de la evaluación*”, entendiendo por esta última una evaluación formativa, dirigida a mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado y a favorecer su implicación en los procesos evaluativos.

1.5.3 Tomando una opción: evaluar para mejorar el aprendizaje. Razones para ello.

La literatura internacional especializada lleva muchos años acumulando estudios, experiencias y evidencias sobre la necesidad de utilizar la evaluación como estrategia para mejorar y favorecer los aprendizajes, en vez de como simple calificación. Dichos estudios y experiencias demuestran que es posible desarrollar sistemas de evaluación formativa y que dichos sistemas tienen efectos positivos en el aprendizaje del alumnado (Biggs, 2005; Black & Williams, 1998; Brown & Glasner, 2003; Dochy & McDowell, 1997; Dochy, Segers & Dierick, 2002; López-Pastor, 1999, 2006, 2013; Sanmartí, 2007, Santos-Guerra, 2003).

Black y Williams (1998) publican los resultados de una meta-investigación sobre 681 estudios sobre los efectos de la evaluación formativa. Uno de sus principales descubrimientos es que la evaluación formativa mejora el aprendizaje y que su efecto de mejora suele estar entre los mayores que se hubieran registrado nunca con respecto a intervenciones educativas. Algunos años después, Knight (2005) defiende similares planteamientos, afirmando que la evaluación formativa tiene un gran potencial para mejorar el aprendizaje y que se ha demostrado que las buenas prácticas de evaluación formativa pueden conducir a unos progresos en el aprendizaje mayores que casi cualquier otra innovación educativa.

Por todo ello, muchos autores y profesores defienden que en los centros educativos deberíamos dar más énfasis a la evaluación orientada a fomentar el aprendizaje a largo plazo y que los estudiantes deberían enfrentarse a tipos de aprendizajes muy contextualizados, propios de la vida y el trabajo, en los cuales la evaluación puede jugar un papel importante. También defienden el desarrollo de una evaluación alternativa, auténtica y orientada al aprendizaje, que permitan una retroalimentación eficaz con posibilidad de cambio y mejora y en la que prime la implicación del estudiante.

1.5.4 Pero... ¿Qué pasa con la calificación?

Es cierto que aún siendo conscientes de las bondades de la evaluación formativa y poniéndola en práctica en el día a día, nos guste o no, a final de cada trimestre y cada año tenemos la obligación de calificar. Planteando esta situación a modo de preguntas, podrían ser las siguientes:

- a)-¿Cómo dar el salto de una evaluación formativa a una calificación final?
- b)-¿Cómo hacer compatibles dos propuestas aparentemente opuestas?
- c)-¿Cómo pasar de tres meses de evaluación para el aprendizaje a la obligación calificación al final del trimestre?

Para poder resolver estos dilemas hay tres aspectos que deberíamos tener claros y que suponen un conocimiento técnico y profesional, así como el desarrollo y mejora de nuestras competencias docentes:

(1) Ser consciente de que **la calificación supone una serie de implicaciones personales y sociales**. Por ello, el sistema de calificación que se establezca suele condicionar considerablemente el comportamiento, las estrategias, el esfuerzo y la forma de enfocar el aprendizaje de nuestro alumnado. Ante esta situación, muchos autores explican que toda innovación docente que no tenga en cuenta el sistema de evaluación y calificación está condenada al fracaso. El sistema de calificación que utilicemos puede reforzar el proceso de aprendizaje diseñado o puede reventarlo. Por tanto, es conveniente pensar muy bien cómo hacerlo.

(2) Tenemos que **conseguir una coherencia lo más elevada posible entre los siguientes elementos curriculares**: (a) objetivos o finalidades de aprendizaje; (b) actividades de aprendizaje a desarrollar; (c) sistema de evaluación formativa para mejorar el aprendizaje; (d) peso de esas actividades de aprendizaje en la calificación trimestral y anual.

La utilización de una tabla como la que presentamos en la tabla 3 puede ser de mucha utilidad para analizar cuál es el grado de coherencia interna que tienen nuestras asignaturas, o bien para diseñar unos sistemas de evaluación y calificación que sean más coherentes y que ayuden a que nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje funcionen mejor y logren un mayor éxito.

Tabla 3. Análisis de coherencia interna entre los diferentes elementos curriculares y el sistema de evaluación y calificación.

Finalidades	Actividades de Aprendizaje	Evaluación formativa	Criterios de calificación

(3) Para conseguir un funcionamiento eficaz de estos sistemas, es muy importante **que en los primeros días de clase se establezcan unos criterios de calificación claros y públicos**. Además, desde nuestro punto de vista, suele ser importante consensuarlos con el alumnado, porque eso suele ayudar a que el alumnado se implique más en su proceso de aprendizaje. Una vez que los criterios de evaluación y calificación sean claros y públicos, es fundamental informar de ellos habitualmente, tanto a principio de curso, como a principio de cada trimestre y cuantas veces sea necesario.

En los últimos cinco capítulos de este libro pueden encontrarse numerosos ejemplos de cómo organizar sistemas de evaluación formativa y compartida en cualquier etapa educativa del sistema escolar y de cómo se puede organizar el necesario salto entre evaluación formativa y calificación.

1.5.5 Una cuestión importante: ¿Hay que calificar cada actividad? La relación entre feed-back y calificación

Personalmente, llevo 20 años trabajando de la siguiente manera: durante tres-cuatro meses me dedico a dar mucha evaluación formativa a mi alumnado y a implicarle en procesos sistemáticos de autoevaluación y evaluación compartida; pero no les doy ninguna nota ni calificación en esos meses. La calificación es un proceso que realizamos en la última semana de cada trimestre y al que dedicamos el mínimo tiempo posible para asegurarnos de que sea fiable, riguroso y justo. Y hablo en primera de plural, porque este proceso lo llevamos a cabo juntos, mis alumnos y yo.

¿Por qué trabajo así? Porque quiero que se centren en el aprendizaje, no en la calificación. Porque quiero que se centren en lo que hacen bien y han aprendido y en lo que tienen que mejorar y necesitan aprender más.

La base científica de esta estrategia puede encontrarse en el interesante trabajo de Black y Wiliams (1998), autores de la mayor meta-investigación realizada hasta la actualidad sobre el tema de la evaluación formativa. Estos autores comprobaron que cuando al alumnado se le devuelve un trabajo o un examen para que lo revisen y aprendan, la relación entre feed-back y calificación es la siguiente:

a) Si se aporta calificación y feed-back, la mayoría solo se fija en la nota; no tienen en cuenta el feed-back aportado.

b) Si se aporta solo calificación, la mayoría no suele revisar cuáles son sus errores e intentar aprender de ellos; se limitan a quedarse con la nota.

c) Sólo cuando se aporta feed-back sin calificación la mayoría del alumnado se fija en el feed-back.

La aplicación de esta evidencia empírica es sencilla: si queremos que nuestros alumnos aprendan más, dediquémonos a dar mucho y buen feed-back sin darles calificaciones.

1.5.6 ¿Cómo dar el salto de una evaluación formativa a una calificación final?

A partir de todo lo leído sobre el tema y, sobre todo, por la experiencia acumulada en estos 20 años como profesor y como coordinador de grupos de profesores, entendemos que existen dos grandes opciones a la hora de dar este salto:

a) **Asignar porcentajes de calificación a cada tipo de actividad de aprendizaje (producción) o evaluación planificada** (cuaderno, prácticas, trabajos, ensayos, informes, pruebas, exámenes, etc.). En este caso, tal como se explicó en el apartado anterior, es muy importante detallar de forma clara los criterios para la evaluación y calificación de cada actividad. Todas las evidencias acumuladas durante el trimestre se recopilan en un portafolio o carpeta, que sirve para dar el salto a la calificación al finalizar el trimestre.

b) **Utilizar escalas graduadas de calificación.** En este caso, es muy importante detallar de forma clara los criterios a cumplir en cada grado de calificación (qué hay que haber hecho para un aprobado, qué para un bien, para un notable, para un sobresaliente, para un suspenso).

Desde el capítulo 4 de este libro, estos se dedican a la presentación de muchas experiencias prácticas de evaluación formativa y compartida. En ellos se pueden encontrar ejemplos de estas dos estrategias. Confiamos en que sirvan para comprender mucho mejor cómo dar este salto y que puedan resultar de utilidad a la hora de diseñar su propio sistema de evaluación formativa, adaptado a su contexto y su realidad escolar.

1.5.7 La urgente necesidad de desarrollar sistemas de evaluación formativa y compartida en los estudios de Formación Inicial del Profesorado

Consideramos que en Formación Inicial del Profesorado (FIP) es doblemente importante utilizar y desarrollar sistemas de evaluación formativa en las diferentes asignaturas, así como favorecer la participación del alumnado en los sistemas y procesos de evaluación. La primera razón es general: este tipo de sis-

temas suele generar mejores procesos de aprendizaje y el desarrollo de una mayor capacidad de aprendizaje permanente (aprender a aprender). La segunda es específica de la FIP y especialmente relevante: es difícil que un maestro pueda poner en práctica en el futuro sistemas y procesos de evaluación formativa y compartida si no los ha vivido y experimentado durante su formación inicial. Esto es aún más importante cuando toda nuestra formación actual está enfocada al desarrollo de competencias profesionales.

La pregunta que deberíamos plantearnos todas las personas que nos dedicamos a la FIP es la siguiente:

¿Cómo es posible que el profesorado en formación inicial desarrolle buenas competencias en evaluación si nunca utiliza y experimenta procesos, técnicas e instrumentos de evaluación formativa durante dicha formación inicial; o si nunca ha tenido que enfrentarse a instrumentos y procesos de autoevaluación,

evaluación entre iguales o evaluación compartida; o nunca ha tenido que elaborar instrumentos de evaluación específicos para situaciones concretas de aprendizaje?

En este sentido, Fullan (1991) defiende que en la FIP es fundamental predicar con el ejemplo. Existen algunos trabajos (Fernández-Pérez, 1989; López-Pastor, 2009, 2013; Lorente & Kirk, 2013, Palacios & López-Pastor, 2013; Tejedor, 1998; Tonucci, 2010) que denuncian las graves consecuencias que tiene la habitual incoherencia que se repite año tras año en FIP, y que consiste en recibir discursos sobre cómo hacer la evaluación en la práctica educativa que son completamente contrarios con la evaluación que se lleva a cabo en dichas asignaturas. De modo gráfico, la situación sería la siguiente (figura 1).

En un estudio reciente, Manrique et al. (2010) encuentran que un porcentaje relativamente alto del alumnado de FIP considera que el desarrollo de procesos de evaluación formativa en algunas asignaturas a lo largo de su formación inicial les ha ayudado en el desarrollo de sus competencias profesionales. Similares valoraciones pueden encontrarse en trabajos sobre experiencias piloto de EEES en FIP (López-Pastor, 2008; Santos, Martínez & López-Pastor, 2009). En Romero, Cas-

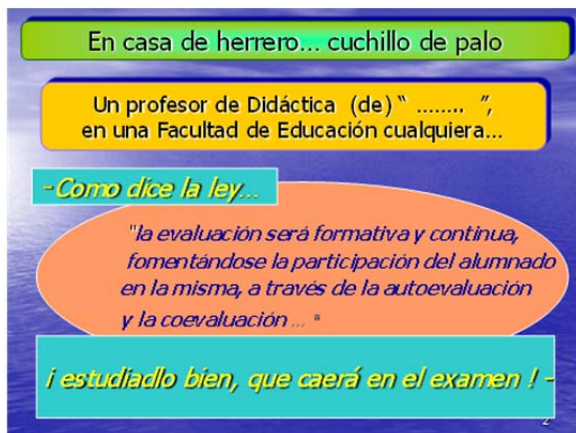


Figura 1. La doble importancia de la evaluación en la Formación Inicial del Profesorado y la incoherencia habitual que se reproduce (elaboración propia)

tejón y López-Pastor (2015), el alumnado muestra un alto grado de satisfacción con la utilización de sistemas de evaluación formativa. En el estudio de Silva y López-Pastor (2015) sobre la percepción que el alumnado de último curso de FIP tiene sobre los sistemas de evaluación formativa vividos en algunas asignaturas de sus estudios, los resultados indican que, en general, el alumnado muestra una valoración general positiva, especialmente respecto a los efectos en su aprendizaje y en su rendimiento académico. Además, todo el alumnado entrevistado parece estar de acuerdo en que la utilización de estos sistemas de evaluación ayuda a adquirir competencias docentes, aunque no parecen tener ideas muy concretas sobre cuáles son. También consideran que ayuda a organizar mejor el trabajo y realizar un reparto equilibrado del mismo a lo largo del cuatrimestre, evitando saturaciones finales.

Por su parte, López-Pastor, Manrique y Vallés (2011) comprobaron que la implantación de los nuevos estudios de Grado parece haber generado cambios significativos en los procesos de evaluación del alumnado en la FIP. Los tres principales son: (a) Ofrecer al alumnado diferentes vías de aprendizaje y evaluación, dando prioridad a la vía de evaluación continua; (b) Diversificar el sistema de calificación del aprendizaje del alumnado, perdiendo mucho peso el examen (final o parcial), para repartirlo con el resto de evidencias y actividades de aprendizaje realizadas; (c) Promover la participación del alumnado en el proceso de evaluación (autoevaluación, evaluación entre iguales y/o evaluación compartida). Estos cambios parecen ser una continuación de líneas innovación ya desarrollado previamente a través de experiencias piloto. Este tipo de resultados concuerda con los encontrados por Palacios y López (2013) sobre las diferentes tipologías de profesorado universitario en FIP en función de si están desarrollando sistemas de evaluación formativos y compartidos (“profesorado innovador”), si siguen reproduciendo modelos tradicionales (“profesorado tradicional”) o si están introduciendo algunos cambios, pero no de forma clara y completa (“profesorado ecléctico”).

Por otra parte, parece que es todavía una minoría el profesorado que utiliza de forma habitual sistemas de evaluación formativa y que diferencia claramente entre el sistema y proceso de evaluación y el sistema de calificación final. Ahora bien, en general, parece existir una influencia positiva de estos nuevos sistemas de evaluación en el rendimiento académico y en la disminución de los niveles de fracaso y abandono de estudios (Fraile, López-Pastor, Castejón & Romero, 2013; Panadero, Alonso-Tapias & Huertas, 2012; Panadero, Alonso-Tapias & Reche, 2013; Panadero & Jonsson, 2013; Romero et al, 2014). En todo caso, los estudios parecen indicar la importancia y urgencia de potenciar la formación inicial y per-

manente sobre la temática de la evaluación formativa en educación (Hamodí & López, 2012).

Parece necesario realizar una mayor investigación sobre el uso de estos tipos de evaluación en FIP, así como de la importancia de vivir este tipo de sistemas de evaluación durante su formación inicial si queremos que el profesorado de primaria y secundaria sea luego capaz de ponerlo en práctica en las escuelas. Sería interesante comprobar si la implantación de sistemas de evaluación alternativa en la FIP tiene efectos positivos a medio y largo plazo en el tipo de evaluación que dicho profesorado lleve a cabo posteriormente en las escuelas. Por ejemplo, Hamodí y López (2012), en una investigación realizada con graduados que trabajan actualmente como maestros, encuentran que el haber vivido sistemas de evaluación formativa y compartida durante su FIP sí que les marco profundamente a la hora de intentar poner en práctica este tipo de evaluación en su labor docente actual, aunque echan en falta algún tipo de apoyo para poder solventar los problemas y resistencias que surgen en el centro. Por su parte, Herranz y López-Pastor (2014a, 2014b) realizan un estudio en que demuestran la viabilidad de transferir este tipo de sistemas de evaluación formativa y compartida a primaria y las ventajas que supone en clima de aula, control de aula, aprendizaje y rendimiento académico. Por su parte, Lorente y Kirk (2015) explican que aunque en el contexto inglés se está aplicando el modelo “evaluación para el aprendizaje” en gran parte de la FIP, dichas prácticas no están extendidas en la educación física escolar. Parece que el profesorado en ejercicio considera que esas prácticas que realizaron en su FIP no son transferibles a las escuelas. En este estudio, los estudiantes mostraron su intención de utilizar la evaluación para el aprendizaje en su futura práctica profesional, aunque investigaciones recientes parecen mostrar que los profesores noveles encuentran barreras en la práctica educativa para realizarlas, dado que no se utilizan de forma habitual en la educación física escolar.

1.5.8 La necesaria experimentación, evaluación y mejora de nuestros sistemas de evaluación formativa

Tal como hemos explicado, no existen dos sistemas iguales de evaluación formativa. Cada docente los interpreta y adapta a su contexto y su forma de trabajar. Por eso, los criterios y líneas de actuación recién explicadas son simples orientaciones y principios de intervención, pero cada profesor diseña su propio sistema y lo pone en práctica. Normalmente estos procesos de puesta en práctica y mejora se llevan a cabo a través de ciclos y espirales de investigación-acción (planificar, recoger datos sobre su funcionamiento, análisis de lo ocurrido y decisiones de mejora para el siguiente trimestre o curso). El desarrollo de ciclos de

investigación-acción encadenados permite ir mejorando y perfeccionando los sistemas de evaluación año a año. Si dichos ciclos se realizan de forma colectiva, junto a compañeros del mismo centro o centros cercanos, a través de proyectos de innovación docente, el proceso de mejora y aprendizaje suele ser mucho más rápido y eficaz.

Estas son las dinámicas básicas en las que nuestros grupos de trabajo llevan implicados dos décadas: (a) diseño y desarrollo de sistemas de evaluación formativa y compartida en diferentes contextos educativos; (b) su desarrollo práctico y su perfeccionamiento y mejora constante a través de ciclos de investigación-acción.

La docencia es una profesión extraordinariamente compleja, por lo que no hay recetas mágicas que valgan para todas las asignaturas y contextos, pero si hay soluciones y experiencias de éxito. Pueden encontrarse numerosas propuestas claras, concretas y contrastadas que han demostrado generar éxito escolar. En los últimos capítulos de este libro presentamos un amplio espectro de experiencias de este tipo. Todas ellas pueden servir de orientación y ayuda a la hora de planificar el sistema de evaluación formativa que mejor se ajusta a nuestra propia práctica.

1.6 Nuestra propuesta: la evaluación formativa y compartida. Evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación.

En este apartado vamos a presentar una propuesta genérica de evaluación formativa y compartida en educación, basada en las evidencias recogidas tras 20 años de investigación sobre esta temática.

1.6.1 Aspectos positivos de la evaluación formativa. Ventajas de evaluar para aprender

En el apartado anterior ya vimos como en la literatura especializada pueden encontrarse numerosos trabajos que defienden el desarrollo de sistemas de evaluación más formativos en educación, por las numerosas ventajas que poseen en la mejora de la calidad de la enseñanza y los niveles de aprendizaje. En obras anteriores (López-Pastor et al, 2006, 2009) hemos recopilado algunas de estas ventajas:

(1) Suele mejorar considerablemente la motivación e implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje;

(2) Ayuda a corregir a tiempo las lagunas y problemáticas que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que permite mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en el aula;

(3) Constituye una experiencia de aprendizaje en sí misma;

(4) Es la forma de evaluación más lógica y coherente cuando la docencia se basa en sistemas de aprendizaje dialógico y/o en los modelos centrados en el aprendizaje del alumnado y en el desarrollo de competencias;

(5) Facilita el desarrollo de la capacidad de análisis crítico y la autocrítica;

(6) Desarrolla la responsabilidad y autonomía del alumnado en los procesos de aprendizaje, con lo que adquiere un gran potencial de cara al desarrollo de estrategias de aprendizaje permanente;

(7) Suele mejorar el rendimiento académico, como efecto lógico de las ventajas enunciadas anteriormente.

Fuertemente relacionado con ello, la investigación internacional e internacional también ofrece numerosos trabajos, propuestas y experiencias sobre la participación del alumnado en los procesos evaluativos, tal como hemos visto en los apartados anteriores.

1.6.2 Una propuesta concreta de evaluación formativa y compartida

Durante los últimos veinte años hemos estado trabajando en una propuesta genérica para el diseño y desarrollo de sistemas de evaluación formativos y compartidos, que han sido experimentados en todas las etapas y niveles educativos (infantil, primaria, secundaria y universidad). Tal como hemos ido comentando, los cinco últimos capítulos de este libro presentan ejemplos prácticos de cómo llevarlo a cabo, basados en diferentes casos reales de cada una de las etapas educativas. En este apartado vamos a presentar la propuesta general de intervención para poder organizar un sistema de evaluación formativa y compartida en cualquier contexto educativo.

De las diferentes experiencias y procesos de evaluación que hemos generado en todos estos años, los dos aspectos que consideramos más importantes son: (a) el esfuerzo por desarrollar una Evaluación eminentemente Formativa; (b) el interés por desarrollar procesos e instrumentos que faciliten la realización de una Evaluación Compartida.

Como explicamos anteriormente, ello implica poner el énfasis en utilizar la evaluación para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar, así como implicar al alumnado en el proceso de evaluación, de manera que la mayor parte del tiempo dedicado a la evaluación se convierta en un proceso de diálogo y toma de decisiones mutuas, orientadas a la mejora. En este sentido supone una clara alternativa a los modelos tradicionales de evaluación, únicamente dirigidos a la calificación del alumnado.

La propuesta se ha desarrollado a través de tres pasos sucesivos y encadenados:

(1) Elaborar unos Criterios de Calidad Evaluativa que debían cumplir un sistema de evaluación para poder considerarle “evaluación formativa y compartida”.

(2) Fijar algunas líneas de actuación (técnicas e instrumentos), de modo que cada docente pueda encontrar el sistema de evaluación adecuado para su caso.

(3) Ponerlo en práctica e iniciar ciclos de investigación-acción (plan, acción, observación, análisis) para irlos mejorando progresivamente, curso a curso.

1.6.3 Los Criterios de Calidad Educativa. Unos posibles “Principios de Procedimiento”

Hemos establecido siete criterios de calidad educativa que debería intentar cumplir todo sistema e instrumentos de evaluación que diseñemos y utilicemos en nuestras asignaturas. Por tanto, funcionan como “Principios de Procedimiento”, puesto que nos orientan a la hora de decidir cómo poner en práctica los sistemas de evaluación concretos en cada contexto y asignatura. Son los siguientes:

(1) Adecuación. Existe un triple nivel de adecuación: (a) respecto al diseño curricular de la asignatura (objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje, etc.); (b) respecto a las características del alumnado y el contexto; y, (c) respecto a los planteamientos educativos, a las convicciones propias que tengamos cada docente.

(2) Relevancia. Hace referencia a evaluar lo más importante del aprendizaje, lo esencial. Parte del hecho de que es imposible evaluar todos los aspectos de todo nuestro alumnado (salvo que tengamos muy pocos, como podría ocurrir en una escuela unitaria). Por tanto, es necesario seleccionar muy bien cuáles son los aspectos más relevantes a evaluar.

(3) Veracidad. Es un criterio de rigor, hace referencia a asegurar la credibilidad y fiabilidad de la evaluación, de disponer de suficientes evidencias en que apoyar nuestro juicio.

(4) Formativa. Es lo hablando durante todo este capítulo; que la evaluación sirva sobre todo para mejorar el proceso y aprender más.

(5) Integrada. En un triple sentido: (a) integrar el proceso de evaluación en los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje (ya visto en anteriores apartados); (b) integrar al alumnado en los procesos de evaluación educativa; (c) integrar los diferentes ámbitos, contenidos y competencias en los mismos instrumentos y procesos de evaluación.

(6) Viable. Que sea un sistema viable en las condiciones reales de docencia de cada profesora o profesor. Esto depende de varias cosas: número de alumnos a los que atender cada semana, situación personal, carga de trabajo acumulada por otros motivos, etc. Los sistemas de evaluación formativa tienen el peligro de suponer una fuerte sobrecarga de trabajo si no se calcula bien las implicaciones de cada instrumento y técnica utilizada. En este sentido, siempre aconsejamos ser prudentes e ir experimentando los sistemas poco a poco y sobre seguro. Entendemos que es fundamental que el profesorado no se queme intentando hacer un cambio de sistema de forma tan radical que le genere una excesiva sobrecarga de trabajo.

(7) Ética. Hace referencia a dos aspectos: (a) el tratamiento de la información obtenida, que tiene que ver sobre todo con la confidencialidad con la que utilizamos los datos e información que facilita el alumnado; (b) el uso del poder que implica la calificación. Esto es, la superación de la vieja tradición de utilizar la calificación como arma de poder en el aula, de amenaza, castigo, venganza o coacción.

1.6.4 Las cinco líneas de intervención: grandes bloques de técnicas e instrumentos que podemos utilizar

Entendemos que existen cinco grandes líneas de actuación, cinco grandes tipos de técnicas, instrumentos y dinámicas de evaluación para llevar a cabo estos sistemas. Entendemos que estas líneas pueden y deben ser complementarias entre sí. Esto es, cada docente debe seleccionar las más adecuadas para su contexto y circunstancias, complementando entre dos o más de ellas. Cuidado, pueden utilizarse dos, tres, cuatro o las cinco, pero nunca sentirse obligado ni creer necesario usar las cinco. Cada contexto educativo es tan singular y especial que no existen

fórmulas mágicas; cada docente tiene que encontrar su solución personal para cada una de sus asignaturas.

Son las siguientes:

(1) El cuaderno del profesor, desde los muy estructurados hasta los poco o nada estructurados.

(2) Actividades de aprendizaje específicas, como: prácticas de laboratorio, proyectos de aprendizaje, estudios de caso, prácticas de campo, talleres, etc.

(3) Las producciones del alumnado y las fichas de seguimiento del alumnado (fichas de observación utilizadas por el profesorado para realizar un seguimiento sistemático del proceso de aprendizaje del alumnado).

(4) Los procesos de autoevaluación, evaluación entre iguales y evaluación compartida. Normalmente requieren elaborar instrumentos concretos, adaptados para cada unidad didáctica y/o cada asignatura.

(5) Dinámicas y ciclos de investigación educativa y/o evaluación del sistema de evaluación (meta-evaluación). Son dinámicas de formación permanente del profesorado y desarrollo profesional. Este tipo de procesos los lleva a cabo el profesorado que participa en seminarios permanentes o grupos de trabajo de profesores, en dinámicas de investigación sobre la propia práctica, en proyectos de formación en centros, etc. A veces, también se llevan a cabo en Trabajos de Fin de Grado, Trabajos de Fin de Master o Tesis doctorales. Por último, también hace referencia a la evaluación del propio sistema de evaluación que se utiliza al finalizar cada trimestre y/o cada curso, para irlo perfeccionando poco a poco.

En los últimos cinco capítulos de este libro pueden encontrar numerosos ejemplos de profesoras y profesores que seleccionan dos o más de estas líneas y de los instrumentos concretos que utilizan en cada caso. Muchas veces los docentes necesitamos ver ejemplos de cómo lo hacen otros compañeros para comprender mejor la propuesta. Esperamos que los numerosos ejemplos presentados les ayuden en ese proceso de aprendizaje y desarrollo profesional.

1.7 Evidencias recopiladas en 20 años de experimentación e investigación educativa

En el apartado anterior hemos explicado las ventajas que tiene la evaluación formativa y compartida, según los resultados acumulados por la investigación educativa. Desde hace tres décadas es habitual encontrar estudios y ensayos que defienden el desarrollo de sistemas y procesos de evaluación formativa y

compartida en la educación, así como propuestas de aplicación práctica y estudios de caso sobre experiencias llevadas a cabo en diferentes etapas y contextos educativos (Ballester et al, 2000; Biggs, 2005; Black & Williams, 1998; Black, McCormick, James & Pedder, 2006; Brown & Glasner, 2003; Fernández-Balboa, 2005; López-Pastor, 1999, 2006, 2009; Panadero & Jonnson, 2013; Panadero, Alonso-Tapia & Huertas, 2014; Jonnson, 2013, Sanmartí, 2007; Sanmartí, Jorba & Ibañez, 2002; Santos, Martínez & López, 2009; Santos-Guerra, 1993, 2003; Taras, 2002; Torrance, 1994).

Los resultados de numerosas investigaciones también parecen indicar que este tipo de sistemas de evaluación favorecen la mejora de los resultados de aprendizaje del alumnado, así como las tasas de éxito y el rendimiento académico (Black & Williams, 1998; Fraile et al, 2013; Panadero, Alonso-Tapia & Huertas, 2012; Romero et al 2014) y que no suponen una sobrecarga de trabajo tan grande como se suele creer (Julián, Zaragoza, Castejón & López, 2010; López, Pintor, Muros & Webb, 2013; Romero et al 2015).

Hay una línea de investigación interesante que analiza los efectos de la autoevaluación mediante el uso de rúbricas y guiones en la autoregulación, el aprendizaje, la autoeficacia y el rendimiento del alumnado. Por ejemplo, Panadero, Alonso-Tapia y Huertas (2012) encuentran que tanto los guiones de autoevaluación como las rúbricas generan más aprendizajes que en el grupo control, aunque los guiones parecen ayudar más a la autorregulación que las rúbricas. En cambio, el alumnado prefiere las rúbricas, porque les aporta más información y orientan mejor el aprendizaje. Similares resultados en diferentes etapas educativas parecen encontrarse también en Panadero, Alonso-Tapia y Huertas (2014) y Panadero, Alonso-Tapia y Reche (2013). Respecto al uso de rúbricas de puntuación, Panadero y Jonsson (2013) realizan un metaanálisis en el que comprueban que suelen usarse fundamentalmente con fines sumativos y calificativos, aunque también puede utilizarse desde un enfoque formativo. Es precisamente cuando se utilizan con finalidad formativa cuando parecen tener un mayor impacto potencial en el aprendizaje. La clave parece estar en la forma de utilizarlas.

Los resultados acumulados por diferentes estudios parecen mostrar que para el profesorado suele ser más fácil avanzar hacia sistemas de evaluación alternativa a través de grupos de investigación-acción (López-Pastor, Monjas y Manrique, 2011), proyectos colaborativos de innovación educativa y congresos o jornadas de intercambio de experiencias (Córdoba, 2015; Córdoba et al, 2015). Por tanto, es importante trabajar en esta línea si hay un deseo real de avanzar hacia modelos de evaluación formativa en el aula.

En este libro hemos recopilado muchas experiencias que demuestran que es posible llevar a cabo sistemas de evaluación formativa y compartida en educación y que estos sistemas suelen generar mejores resultados y un mejor funcionamiento del proceso de aprendizaje. Por todo ello, invitamos a los lectores a iniciar este tipo de procesos en sus aulas; poco a poco, con seguridad y buscando siempre el mejor y mayor aprendizaje de todos los implicados en los procesos educativos que compartimos. Ánimo con ello.

1.8 Bibliografía

Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. Bruxelles: De Boeck.

Álvarez-Méndez, J. M. (1993). El alumnado: la evaluación como actividad crítica de aprendizaje. *Cuadernos Pedagogía*, (219), 28-32.

Álvarez-Méndez, J. M. (2000). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Álvarez-Méndez, J. M. (2001). *Didáctica, currículum y evaluación*. Buenos Aires Miño y Dávila.

Álvarez-Méndez, J. M. (2003). *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Madrid: Miño y Dávila.

Ballester, M., Batalloso, J. M., Calatayud, M. A., Córdoba, I., Diego, J., Fons, M., et al. (2000). *Evaluación como ayuda al aprendizaje. Claves para la Innovación Educativa*. Barcelona: Laboratorio Educativo.

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

Black, P. & Williams, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 4 (1), 7-71.

Black, P., McCornick, R., James, M., & Pedder, D. (2006). Learning how to learn and assessment for learning: a theoretical inquiry. *Research Papers in Education*, 21(2), 119-132.

Bonsón, M. & Benito, Á. (2005). Evaluación y aprendizaje. En Á. Benito y A. Cruz (Eds.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio europeo de educación superior* (pp. 87-100). Madrid: Narcea.

Boud, D. & Falchikov, N (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. Oxon: Routledge.

Boud, D. & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.

Brown, G., Race, P. & Smith, B. (1996). *500 tips on Assessment*. London: Kogan Page.

Brown, S. & Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.

Cano-García, E. (2005). *El portafolio del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro – ICE Universidad de Barcelona.

Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66.

Carless, D., Joughin, G. & Mok, M. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398.

Castejón, F. J., López-Pastor, V. M., Julián, J. & Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la Formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 42, 328-346. Obtenido de: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista42/artevaluacion163.htm>

Córdoba, C. (2015). La aventura de aprender: Relato autobiográfico del viaje a Ítaca de un docente reflexivo. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 28, 285-290.

Córdoba, C.; Carbonero, L.; Sánchez, D.; Inglada, S.; Serra, M.; Blasco, M.; Sáez, S.; Ivanco, P. (2016). “Educación Física Cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional. De la escritura colectiva a un relato de vida compartido”. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 29, 264-269.

De Miguel, M. (2005). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de Convergencia Europea*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

De Miguel, M (coord) (2006) *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Universidad de Oviedo.

Desrosiers, P., Genet-Volet, Y. & Godbout, P. (1997). Teachers' Assessment Practices Viewed Through the Instruments Used in Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(2), 211-228.

Dochy, F. & McDowell, L. (1997). Assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 279-298.

Dochy, F., Segers, M. & Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una era de evaluación. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(2), 13-30.

Fernández-Pérez, M. (1986) *Evaluación y cambio educativo: análisis cualitativo del fracaso escolar*. Madrid. Morata.

Fernández-Sierra, J. (1996). ¿Evaluación? No, gracias, calificación. *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 92-97.

Fernández-Balboa, J. M. (2005). La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En Sicilia, A. y Fernández-Balboa, J. M. (eds.). *La otra cara de la educación física: la educación física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: Inde.

Fernández-Pérez, M. (1989). *Así enseña nuestra universidad*. Salamanca: Hispagraphis.

Fernández-Sierra, J. (1996). ¿Evaluación? No, gracias, calificación. *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 92-97.

Fraile-Aranda, A.; López-Pastor, V. M. & Castejón-Oliva, F. J. y Romero-Martín, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Revista Aula Abierta*, 41-2, 23-34.

Freire, P. (1970). *La educación como práctica de libertad*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la Educación: Cultura, Poder y Liberación*. Barcelona: Paidós-MEC.

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Cassell: Londres.

Gibbs, G. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En S. G. Brown, A. (ed.) (Ed.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 61-75). Madrid: Narcea.

Hamodi, C. & López, A.T. (2012). La evaluación formativa y compartida en la Formación Inicial del Profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados. *Psychology, Society, & Education*, 4-1, (99-112).

Hargreaves, E. (2007). The validity of collaborative assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(2), 185-199.

Harris, D. & Bell, C (1986). *Evaluating and Assessing for Learning*. London: Kogan Page.

Herranz, M. & López-Pastor, V.M. (2014a). ¿Es Viable Llevar a Cabo Procesos de Autoevaluación y Evaluación Compartida en Educación Física en la Etapa de Educación Primaria? Un Estudio de Caso Longitudinal (1ª parte). *Revista de Educación Física, Renovar la teoría y la práctica*, 133 (30,1), 11-18.

Herranz, M. & López-Pastor, V.M. (2014b). ¿Es Viable Llevar a Cabo Procesos de Autoevaluación y Evaluación Compartida en Educación Física en la Etapa de Educación Primaria? Un Estudio de Caso Longitudinal (2ª parte). *Revista de Educación Física, Renovar la teoría y la práctica*, 134 (30,2), 29-36.

Jorba, J. & Sanmartí, N. (2000). La función pedagógica de la evaluación. En Ballester, M. et al. *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 21-42). Barcelona: Graó.

Julián, J.; Zaragoza, J.; Castejón, F.J. & López-Pastor, V.M. (2010). Carga de trabajo en diferentes asignaturas que experimentan el sistema ECTS. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 10 (38) pp. 218-233. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artcarga151.htm>.

Knight, P., (ed.) (1995). *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page-SEDA.

Knight, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.

López-Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

López-Pastor, V. M. (2004). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en educación física. En A. Fraile Aranda, *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal* (265-291). Biblioteca Nueva. Madrid.

López-Pastor, V. M. (Coord.) (2006). *La Evaluación en Educación Física: Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

López-Pastor, V. M. (2008). Implementing a Formative and Shared Assessment System in Higher Education Teaching. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 293-311.

López-Pastor, V. M. (coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.

López-Pastor, V. M. (2010) El papel de la Evaluación Formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9-1, 159-173. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU>

López-Pastor, V. M.; (2012) Evaluación Formativa y Compartida en la Universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Educación*, 4-1 (113-126).

López-Pastor, V. M. (2013). Evaluación en Educación Física. Revisión internacional de la temática. *Revista de Educación Física. Renovar la teoría y la práctica*, 29(3), 4-13.

López, V. M., Fernández-Balboa, J. M., Santos, M.L. & Fraile, A. (2011). Students' self-grading, professor's grading and negotiated final grading at three university programmes: analysis of reliability and grade difference ranges and tendencies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, (e-first).

López-Pastor, V. M.; Manrique, J.C. & Vallés, C. (2011). La evaluación y la calificación en los nuevos estudios de Grado. Especial incidencia en la Formación Inicial del Profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(14.4), 1-20. (Enlace web: <http://www.aufop.com>).

López-Pastor, V. M., Monjas, R. & Manrique, J. C. (2011). Fifteen years of action-research as professional development. Searching more collaborative, useful and democratic systems for teachers. *Educational Action-Research*, 19(2), 153-170.

López-Pastor, V.M.; Pintor, P.; Muros, B. & Webb, G. (2013). Formative assessment strategies and their effect on student performance and on student and tutor workload: the results of research projects undertaken in preparation for greater convergence of universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA), *Journal of Further and Higher Education*, 37(2), 163-180. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2011.644780>

Silva Rodríguez, I. & López-Pastor, V. M. (2015). ¿Cómo vive el alumna-do la evaluación en formación inicial del profesorado? @tic. *Revista d'innovació educativa*, 14, 90-100. DOI: 10.7203/attic.14.4171.

Lorente, E. & Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18(1), 77-96. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2012.713859>.

Lorente, E. & Kirk, D. (2015). Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. *European Physical Education Review, e-print*, 1-17. DOI: 10.1177/1356336X15590352

MacEllan, E. (2004). How convincing is alternative assessment? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(3), 311-321.

Manrique Arribas, JC., López Pastor, VM., Gea Fernández, JM., Barba Martín, J. & Monjas Aguado, R. (2010) La evaluación formativa, las metodologías activas y el desarrollo de competencias profesionales en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: un Proyecto de investigación sobre docencia universitaria. En *Actas V Congreso Internacional de Educación Física. Docencia e investigación en Educación Física* (CD-Rom). INDE: Barcelona.

Marshall, B. & Drummond, M. J. (2006). How teachers engage with Assessment for Learning: lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21(2), 133-149.

Moraza, J. I. (2007). *Utilidad Formativa del Análisis de Errores Cometidos en Exámenes*. (Tesis doctoral). Burgos. Universidad de Burgos.

Nunziatti, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.

Palacios, A. & López-Pastor, V. M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305. MEC. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-143.-

Panadero, E. Alonso-Tapia, J. & Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22, 802-813.

Panadero, E. Alonso-Tapia, J. & Huertas, J. A. (2014). Rúbricas y guiones de autoevaluación: efectos sobre la autorregulación y el rendimiento de estudiantes universitarios de primer año, *Infancia y Aprendizaje*, 37 (1),149-183, DOI: 10.1080/02103702.2014.881655

Panadero, E., Alonso-Tapia, J. & Reche, E. (2013). Rubrics vs. self-assessment scripts effect on self-regulation, performance and self-efficacy in pre-service teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 39, 125-132.

Panadero, E. & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144.

Rivera, E. & de la Torre, E. (2005). Democratizar el aula universitaria. Una propuesta alternativa de formación inicial universitaria desde la participación del alumnado. *Investigación en la Escuela*, 57, 85-96.

Romero-Martín, R.; Fraile-Aranda, A.; López-Pastor, V. M. & Castejón-Oliva, F. J. (2014). Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 1-32.

Romero-Martín, R., Castejón-Oliva, F. J. & López-Pastor, V. M. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. *Relieve*, 21(1), 1-16. Doi:10.7203/relieve.21.1.5169

Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Grao.

Sanmartí, N., Jorba, J. & Ibañez, V. (1999). Aprender a regular y a autorregularse. En J. I. Pozo & C. Monereo. *El aprendizaje Estratégico* (pp. 301-325). Madrid. Santillana.

Santos-Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Malaga: Aljibe.

Santos-Guerra, M. A. (2003). *Una Flecha en la diana: la evaluación como Aprendizaje*. Madrid Narcea.

Santos, M.; Martínez, L. F. & López, V. M. (coords.) (2009). *La Innovación docente en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Almería: Universidad de Almería.

Sommerwell, H. (1993). Issues in assessment enterprise and higher education: the case of self peer and collaborative assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(3), 221-233.

Taras, M. (2002). Using assessment for learning and Learning from Assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(6), 501-510.

Tejedor, F. J. (Dir.). (1998). *Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos*. Madrid: CIDE-Informe.

Tonucci, F. (2010). Apuntes sobre el manifiesto. *Educar(nos)*, 49, 9-11.

Torrance, H. (ed) (1994). *Evaluating Authentic Assessment: Problems and Possibilities in New Approaches to Assessment*. Buckingham: Open University Press.

Veal, M. L. (1988). Pupil Assessment Perceptions and Practices. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7(4), 327-342.

Watts, F. & García-Carbonell, A. (2006). *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Zhu, W. (1997). Alternative assessment: What, why, how. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68(7), 17-18.

CAPÍTULO 2 ACLARACIÓN DE LOS TÉRMINOS IMPLICADOS EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

Ángel Pérez Pueyo. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León.

Víctor Manuel López Pastor. Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid).

David Hortigüela Alcalá. Facultad de Educación. Universidad de Burgos.

Carlos Gutiérrez García. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León.

2.1 Introducción

El presente capítulo intenta proporcionar algo de luz a la falta de coherencia entre la terminología de evaluación empleada en el contexto universitario y la utilizada en el ámbito no universitario.

Desde 1990, la trayectoria de la terminología en el contexto educativo ha permitido comprobar la incoherencia de términos empleados durante los estudios universitarios y, más concretamente, en la formación inicial de los futuros docentes (Pérez-Pueyo, Julián & López-Pastor, 2009; Pérez-Pueyo, 2015; Pérez-Pueyo, Hortigüela & Gutiérrez-García, 2017).

En este sentido, se presentan una serie de términos que, al ser utilizados en ambos contextos, deberían ser equivalentes, concordantes y transferibles. Dicho de otro modo, aquellos que se apliquen en las asignaturas que cursa el alumnado durante su formación inicial como docente deberían ser los mismos que los que estos deben aprender en algunas de ellas para su posterior aplicación en su futura labor profesional docente.

Por ello, aclarados en el capítulo anterior conceptos como evaluación y calificación o evaluación formativa, entre otros, es el momento de centrarnos en los

más cotidianos y no por ello menos determinantes en el proceso de concreción como requisitos, técnicas, procedimientos, instrumentos, producción, actividad, etc., pero que están implicados y asociados a la evaluación en cualquier etapa educativa y, en algunas ocasiones, a la calificación.

En la tabla 4 resumimos los diferentes términos que vamos a ir explicando a lo largo del capítulo, así como la estructura del mismo.

Tabla 4. Esquema de los conceptos a explicar en el capítulo.

Introducción a la temática. Los “criterios de evaluación”: un término confuso.	
1-Conceptos relacionados con los procesos de evaluación continua, formativa y compartida	1.1-Introducción a la temática. Los “criterios de evaluación”: un término confuso
	1.2-Criterios de evaluación de curso
	1.3-Requisitos para la evaluación
	1.4-Actividades de aprendizaje y actividades de evaluación
	1.5-Producción
	1.6-Procedimientos y/o técnicas de evaluación
	1.7- Instrumentos de evaluación
2-El obligado salto a la calificación: conceptos relacionados con la calificación y los procesos de evaluación sumativa y final.	2.1-Requisitos para la calificación
	2.2-Actividades de calificación
	2.3- Procedimientos o técnicas de calificación
	2.4- Instrumentos de calificación
	2.5- Criterios de calificación
2.6- La porcentualización de las actividades de calificación	
3-Ejemplo para ver la relación entre los diferentes conceptos explicados	

2.2 Conceptos relacionados con los procesos de evaluación continua, formativa y compartida

Comenzamos presentando los conceptos que se vincula al proceso de evaluación continua, así como para la evaluación formativa y compartida. Sin embargo, como veremos, en algunos casos será necesario realizar matices y aclaraciones con su significado según la Real Academia de la Lengua, pues parece que no siempre la administración utilizó el término más adecuado.

2.2.1 Introducción a la temática. Los “criterios de evaluación”: un término confuso.

Hemos decidido comenzar por el término que más confusión genera. En el ámbito universitario, el término *criterios de evaluación* suele ser en un cajón de sastre que sirve para definir todo aquello que el profesorado considera relacionado

tanto con la evaluación como con la calificación, al vincularlo al carácter fundamentalmente sumativo y finalista del proceso de aprendizaje (Ibarra, Rodríguez, Cotrina, García & Del Barco, 2006; Ibarra & Rodríguez, 2010). El origen del problema parece ser la falta de un vocabulario amplio que distinga los diferentes conceptos. Vamos a presentar algunos ejemplos: (a) Ibarra y Rodríguez (2010) muestran significativas diferencias de interpretación y concepción, en un enfoque de que relacionan este término con las condiciones para que la actividad sea de calidad; (b) Buscà, Pintor, Martínez y Peire (2010) lo vinculan con la evaluación y calificación de las actividades; (c) por otra parte, Salinas y Cotillas (2007, p. 8) lo relacionan con los aspectos o características que deben poseer una actividad, como la entrega en el plazo previsto o atenerse al formato establecido.

Pero el problema no se encuentra sólo en la falta de coherencia en el marco universitario, sino que en el no universitario tiene una interpretación y definición muy diferente.

Ya en 1992, los criterios de evaluación son establecidos de manera prescriptiva por la administración educativa, permitiendo determinar los aspectos que deben tenerse en cuenta para valorar las capacidades expresadas en los objetivos (MEC, 1992, p. 32) y estableciendo el tipo y grado de consecución de los aprendizajes (MEC, 1996, pp. 49 y 64). En 2006, la LOE repite esta interpretación (RD 1631/2007), aunque en 2013 la LOMCE (art. 6,2,f) establece que los criterios de evaluación determinan el grado de adquisición de las competencias clave y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa. Estos aspectos son corroborados tanto el Real Decreto 276/2007, por el que se aprueba el acceso a la función pública para maestros y profesores de secundaria, como por las convocatorias de oposición de las comunidades autónomas.

Como se ha podido comprobar, y aunque en el marco universitario de la FIP existen algunos autores que sí presentan una propuesta terminológica relacionada directamente con el contexto escolar (Pérez-Pueyo, et al., 2008; Pérez-Pueyo, Julián & López-Pastor, 2009), éstas están poco extendidas. Por ello, es evidente el problema que genera la utilización de una terminología no homogénea en relación a este concepto (Pérez-Pueyo, Hortigüela & Gutiérrez-García, 2016).

Por todo ello, el término de *criterio de evaluación*, al haber sido definido por el Ministerio y tener su propia conceptualización, ésta debería ser a la que remitirse. Si buscamos la coherencia y transferibilidad del aprendizaje del alumnado universitario durante la formación inicial del profesorado, deberíamos no genera confusión y mantener la misma interpretación en ambos contextos. Por ejemplo, esto implicaría que deberíamos buscar esta coherencia también en las guías docentes.

2.2.2 Criterios de evaluación de curso

Como hemos podido comprobar, en el ámbito educativo no universitario el criterio de evaluación establece el tipo y grado de aprendizaje. En este sentido, en el ámbito universitario lo deberíamos entender como la concreción de las competencias que se establecen en cada materia/asignatura. Sin embargo, ya existe un término que lo determina y son los denominados actualmente “*resultados de aprendizaje*”, los cuales permiten concretar el aprendizaje que debe adquirir y demostrar el alumnado en relación a las competencias específicas (no transversales o genéricas) que concretan la materia en un determinado curso. Dicho de otro modo, las competencias específicas de las materias serían la equivalencia de los antiguos objetivos de las mismas. Por ello, los criterios de evaluación (entendidos como los que anteriormente establecían el tipo y grado de aprendizaje) ahora se podrían equiparar a los resultados de aprendizaje.

Y entonces, ¿qué son los criterios de evaluación? Lo que parece claro es que, en ningún caso, se deberían vincular a los porcentajes de las actividades de calificación (como es habitual) o a aquellos que determina la calificación de la materia. De hecho, si fuera los primeros se les debería denominar “*porcentualización de las actividades de calificación*” y si se refiriese a los segundos, se les debería denominar “*criterios de calificación*”; aunque este término es más correcto para aquellos que concretan los instrumentos que sirven para calificar una actividad.

Por lo tanto, quizás deberíamos no utilizar este concepto cuando hablamos en la actualidad de una materia y usar aquellos que realmente identifican lo que pretendemos que el alumnado alcance.

2.2.3 Requisitos para la evaluación

Los *Requisitos para la evaluación* son aquellos aspectos o condiciones cuyo cumplimiento proporciona al alumnado la posibilidad de que le sean valoradas las siguientes actividades.

Ejemplos de requisitos de evaluación los encontramos cuando (a) el alumnado debe asistir a clase de manera regular para que el docente le proporcione feedback en las actividades que se llevan a cabo cada día, (b) cuando la asistencia a prácticas es imprescindible para tener derecho a la realización de una determinada actividad de evaluación, o (c) cuando el alumnado debe realizar una autoevaluación a la entrega de un trabajo para su revisión en un proceso de evaluación formativa.

2.2.4 Actividad de aprendizaje y evaluación

En nuestro caso, no diferenciamos entre las actividades de aprendizaje y las de evaluación, más allá de que algunas de las actividades de aprendizaje son utilizadas posteriormente para la evaluación, con la intención de mejorar y aprender; incluso, en algunos casos, las actividades sirven también para la calificación. De hecho, los instrumentos que utilizamos durante los procesos de evaluación formativa pueden servir también para dar el salto a la calificación al final del proceso de aprendizaje.

Por ello, la *Actividad de evaluación* es aquella actividad de aprendizaje que se evalúa para comprobar los conocimientos, capacidades y competencias que se van adquiriendo, así como los requisitos y condiciones que debe cumplir. Esta información puede utilizarse para mejorar y aprender más (evaluación formativa) o bien para calificar, si también se utilizan al final del proceso de aprendizaje, para llegar a la calificación que nos pide la administración. Las Actividades de Evaluación se diseñan con la intención de comprobar si las competencias y/u objetivos planteados son alcanzados por el alumnado y, en muchos casos, están estrechamente relacionadas con unas determinadas metodología.

Por otra parte, las *Actividad de evaluación* pueden ir ligadas a una *producción* que se va a solicitar al alumnado. En este sentido, la actividad concreta el tipo de producción solicitada a través de una serie de condiciones y posibles requisitos que debe cumplir.

2.2.5 Producción

La producción es el resultado que evidencia el aprendizaje y es solicitada al alumnado a través de su concreción en una actividad de aprendizaje y/o de evaluación. Ejemplos de producciones pueden ser: un trabajo escrito, una exposición oral con power point, un resumen, una recensión, un informe, una coreografía, una práctica de laboratorio, etc.

En el ámbito no universitario, y como consecuencia de una publicación inicial del Ministerio (MEC, 1992), es muy habitual que estas sean consideradas instrumentos. Sin embargo, un trabajo escrito o un informe no son más que producciones que han sido concretadas en sus respectivas actividades de aprendizaje y que se le solicitan al alumnado para comprobar los objetivos planteados y las competencias requeridas.

En el ámbito universitario, otros ejemplos de producciones, que no instrumentos y que se concretan en la actividad solicitada al alumnado, son: (a) el traba-

jo escrito de una investigación en relación a una determinada temática; (b) la exposición oral que se hace tras realizar un trabajo monográfico o un proyecto de aprendizaje o de investigación; (c) una grabación audio o video de un debate, para demostrar la capacidad para justificar y argumentar desde diferentes puntos de vista; (d) un video-tutorial de un aprendizaje adquirido, etc.

En este sentido, es muy habitual que muchas de estas producciones se cofundan tanto con instrumentos como con las actividades; sin embargo, no es lo mismo.

En ocasiones se pide una recopilación de evidencias y/o producciones en un portafolio o en una carpeta. A veces los portafolios son considerados “producciones”, aunque realmente son más bien “recopilaciones de producciones y/o evidencias acumuladas a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Por ello, suelen utilizarse para dar el salto a la calificación final, después de un proceso más o menos largo de evaluación formativa.

2.2.6 Procedimiento o técnica de evaluación

En este caso, el conflicto entre los conceptos utilizados parece ser una cuestión de etapas educativas. Desde 1992, el Ministerio de Educación optó por denominarlos *procedimientos* (MEC, 1992), por lo que es el término que suele ser más utilizado en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria. El concepto continúa utilizándose igual en la actualidad, en los diferentes documentos legislativos de las CCAA (Orden EDU/362/2015, Orden ECD/1361/2015, *Resolución de 22 de abril de 2016, de la Consejería de educación y Cultura*).

En cambio, en el ámbito universitario es más habitual denominarlos *técnicas* (Hamodi, López-Pastor & López, 2015; Rodríguez & Ibarra, 2011). Hay dos razones básicas: (a) en investigación este tipo de procedimientos se les denomina “técnicas de recogida de datos”; dado que la evaluación comparte muchos pasos y aspectos con la investigación educativa, la transferencia de conceptos entre una y otra es bastante lógica y habitual; (b) al concepto “procedimiento” se le da otro significado; indica una serie de pasos para resolver algo; por ejemplo, un procedimiento judicial, el proceso de validación de un cuestionario, la realización de una experiencia de laboratorio o de un calentamiento en un deporte de competición, etc.

Por ello, y con la intención de dar coherencia a la conceptualización, hemos decidido consultar la RAE (2014), la cual define procedimiento como “método de ejecutar algunas cosas”. Sin embargo, la técnica es definida como “conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o arte”. Y es en este punto

encontramos uno de los primeros problemas entre la definición académica de *procedimiento* y *técnica* y su utilización en el ámbito educativo.

Por ello, y con la intención de ser coherentes tanto con la trayectoria seguida desde 1990 por el término *procedimiento* como por la utilización del concepto *técnica* en el campo de la investigación educativa, hemos optado por definir el *Procedimiento de evaluación* (o “*técnica de evaluación*”) como el “marco o ventana” a través del cual miramos (valoramos) la producción generada en la actividad propuesta y que condicionará el/los instrumentos (documentos/herramientas) necesarios para conseguir comprobar el grado de consecución de las competencias y/u objetivos planteados. Entre los diferentes procedimientos o técnicas encontramos la *observación sistemática*, *el análisis de las producciones*, *los intercambios orales con el alumnado o las pruebas específicas*, entre otras; sin embargo, la bibliografía especializada los ha denominado de diferentes maneras.

Como se puede comprobar, hemos optado por utilizar la doble denominación en este apartado, de modo que los estudiantes de formación inicial del profesorado sean conscientes de que denominación reciben en cada etapa y sepan entenderlos como sinónimos en su ejercicio docente o cuando hablen con otros docentes. A continuación explicaremos los más habituales. En la Tabla 5 presentamos un resumen de ellos y de su relación con los instrumentos más adecuados para cada procedimiento/técnica, para poder tener una visión más global de todo el proceso.

2.2.7 Observación sistemática

La *observación sistemática*, en general, es utilizada para analizar actividades cuya producción no es tangible. En este sentido, nos referimos a aquellas que requieren de su valoración o toma de información prácticamente en el momento que se producen por no poder retener de forma tangible y sistemática su realización. Ejemplos de ello se producen en situaciones de aprendizaje como: la participación diaria en los trabajos de grupo o en las prácticas de laboratorio, la intervención en clase, las aportaciones que se hacen en contextos de participación grupal, etc. En estos casos, lo importante son los instrumentos que se pueden utilizar para registrar esa observación; por ejemplo, listas de control, escalas numéricas, escalas verbales o rúbricas sencillas. En el capítulo 3 explicamos con detalle como diseñar este tipo de instrumentos e incluimos ejemplos.

2.2.8 Intercambios orales

Los *Intercambios orales* se refieren a todas aquellas situaciones de aula en las que predominan las relaciones interpersonales y el diálogo que requieren de ser valoradas, como ocurre en los debates, mesas redondas, cuestionarios orales, asambleas, etc. En general, no suelen tener un soporte físico que el docente se puede llevar a casa para valorarlo y debe ser tomada la información en el momento de producirse. En todos estos casos, la información que se obtiene puede ser de mucha relevancia si se consigue utilizar un instrumento de evaluación adecuado y eficaz para recopilar la información. De hecho, con determinados alumnos poco participativos, si la temática les interesa, nos puede permitir valorar el grado de competencia lingüística en relación a la expresión oral, pues en situaciones más individualizadas o programadas es difícil lograr una participación voluntaria en la que demuestren toda su capacidad. En este caso, los instrumentos son del mismo tipo que en la observación sistemática, debiendo ser sencillos y ágiles en su manejo, por la rapidez en la que se producen los acontecimientos, la inmediatez en la que se debe registrar para no olvidar la aportación y la falta de soporte físico para poder revisarlos en otro momento.

2.2.9 Pruebas específicas

Las *Pruebas específicas* son las situaciones más conocidas y habituales y que se circunscriben a los exámenes escritos (tipo test, de respuestas cortas, largas, de comparación,...), las ejecuciones de dominio técnico, por ejemplo ciertas técnicas de laboratorio, la realización de una RCP (reanimación cardiopulmonar), una interpretación de una pieza musical, una prueba física, etc.

El concepto “examen escrito” puede generar cierta confusión, dado que en todas las etapas educativas se utiliza con una doble acepción: como procedimiento/técnica y como “producción”. Esto es, el examen es un procedimiento/técnica (concretamente una “*prueba específica*”) cuando se utiliza como una prueba para evaluar un tipo de conocimientos o competencias (y la diseña y elabora el docente); pero es una “producción” cuando nos referimos al soporte físico (normalmente papel) que ha escrito cada alumno y en el que se recoge la información aportada por dicho alumno en un medio tangible, en este caso el papel; aunque desde hace muchos años existe también la posibilidad de realizar exámenes por vía virtual, especialmente los tipo test (exámenes de opción múltiple). Ahora bien, para evaluar y/o calificar el examen, el docente necesita tener un instrumento (plantilla o documento) que establezca las respuestas correctas (y su valor si se califica) y los criterios para evaluación necesarios para poder corregir y decidir cuándo una respuesta es correcta o en qué grado. El problema es que la mayoría de los docen-

tes sólo tienen este tipo de instrumentos de corrección cuando aplican pruebas tipo test (plantilla de corrección), pero no en el resto de exámenes (preguntas cortas, problemas, exámenes a desarrollar, etc.).

En cualquier caso, los exámenes escritos o pruebas han sido utilizados tradicionalmente como sistema de evaluación sumativa orientado claramente (o únicamente) a la calificación del alumnado. Lo que aquí estamos planteando es que se le pueda dar un uso formativo, enfocado a mejorar el aprendizaje del alumnado. Para ello lo más importante es qué hacemos posteriormente con la información que nos aporta el examen. Algunas opciones formativas son las siguientes:

a. Utilizarlo como procedimiento de evaluación inicial y diagnóstica, bien al principio de curso o al principio de una unidad didáctica; por ejemplo, se pueden establecer una serie de preguntas relacionadas con la unidad didáctica al inicio de la misma, con la intención de conocer qué saben los alumnos al comenzar.

b. Realizar procesos colectivos de corrección y revisión del examen tras su realización (el profesor devuelve a cada alumno su examen ya corregido y se van explicando los errores más generales cometidos por la clase, o van saliendo los alumnos a resolver los problemas en la pizarra, etc.). Este tipo de procesos ayuda a los alumnos a ser conscientes de sus errores y aprender de ellos.

c. Realizar procesos de autoevaluación o coevaluación de los exámenes; por ejemplo, a los alumnos se les entrega el examen de un compañero y se le proyecta en la pizarra las respuestas correctas a cada pregunta; además, se les proporcionan los posibles niveles de respuesta (desde la correcta a la errónea) proporcionando los criterios para valorarlas. Este proceso coevaluador permite que los alumnos realicen un proceso de reflexión y comprensión de lo escrito por su compañero, que se traslada de manera más o menos consciente a su propio examen. De este modo, parece lógico que cuando termina la coevaluación el examen vuelva a alumno que realizó el examen y se lleve a cabo un proceso de autoevaluación. La comparación de ambas valoraciones, en caso de no ser coincidentes, establece la posibilidad de un careo interesantísimo, en el que se deben argumentar las razones de dicha valoración en ambos casos, con la posibilidad de llegar a un acuerdo final. Será el docente el que, en último término, resolverá el conflicto. Este proceso formativo es tan enriquecedor que rara vez se llega al conflicto, más allá de un diálogo constructivo.

2.2.10 Análisis de las producciones del alumnado

El *Análisis de las producciones del alumnado* consiste en la valoración que se realiza de las producciones comentadas anteriormente (cuaderno del alumno, informe, trabajo monográfico, recensión, etc.). En general, suelen tener un soporte físico que el docente puede valorar; por ejemplo, si relacionamos los conceptos comentados hasta el momento, la *actividad* sería "la realización de un informe tras realizar una búsqueda bibliográfica con una serie de *requisitos* (debe tener una extensión mínima de 500 palabras y máxima de 1000 palabras, o utilizar, al menos, 5 referencias) donde el informe físico es la *producción*". Este procedimiento (el análisis de las producciones) se concretará para su valoración en un *instrumento* que, en este caso, podría ser una rúbrica, una escala de valoración o una lista de control... En el siguiente capítulo de este libro explicaremos cómo se elaboran y una cierta variedad de los tipos de instrumentos que existen. En la tabla 5 se presenta un resumen que relaciona actividades, procedimientos e instrumentos; sin embargo, estos últimos no son exclusivos de ningún procedimiento ni actividad aunque sí más adecuados.

Tabla 5. Resumen de procedimientos/técnicas y su relación con los instrumentos de evaluación.

Procedimiento/técnica	Actividad de evaluación	Instrumento
Observación sistemática	-Participación diaria en Los trabajos de grupo -Prácticas de laboratorio -Intervención en clase y aportaciones que se hacen en contextos de participación grupal	-Listas de control -Escala numéricas -Escala verbales -Rúbricas sencillas -Diario (registro) para el trabajos de un grupo
Intercambios orales	-Debates -Mesas redondas -Cuestionarios orales -Asambleas y puestas en común	-Igual que en la observación sistemática
Pruebas específicas	-Exámenes escritos (tipo test, de respuestas cortas, largas, de comparación,...) -Ejecuciones de dominio técnico (técnicas de laboratorio, realización de una RCP, interpretación de una pieza musical, prueba física, etc.)	-Soluciones de los exámenes con graduaciones del valor de las respuestas -Igual que en la observación sistemática -Escala de valoración -Escala graduadas -Rúbricas
Análisis de las Producciones del alumnado	En general, cualquier cosa que tenga un soporte físico realizada por el alumnado (trabajo escrito, informe, cuaderno de clase, power point de presentación...)	-Escala numéricas -Escala verbales -Escala de valoración -Escala graduadas -Rúbricas

2.2.11 Instrumentos de evaluación

En relación a este concepto, la RAE establece dos acepciones. La primera, “objeto fabricado, relativamente sencillo, con el que se puede realizar una actividad” y la segunda, “escritura, papel o documento con que se justifica o prueba algo”. En este sentido, se entiende la confusión generalizada en relación al mismo, pues es habitual establecer que el instrumento es el examen en soporte papel, aunque también el documento que permite la corrección del mismo y donde se establece los aspectos a valorar y los criterios de calificación del mismo. Como es comprensible, dos cosas diferentes no deben ser identificadas por el mismo término. En este sentido, hemos apostado por la segunda opción, puesto que en otros ejemplos es evidente que el instrumento es el documento de valoración (rúbrica, escala de valoración, lista de control, escala graduada...).

Así, los *Instrumentos de evaluación* son aquellos documentos o recursos que se vinculan a una actividad de evaluación, para establecer en ellos los requisitos y los aspectos a valorar, indicando con claridad los niveles de logro de cada uno. De hecho, algunas comunidades autónomas como Castilla y León definen el término como “*todos aquellos documentos o registros utilizados por el profesorado para la observación sistemática y el seguimiento del proceso de aprendizaje del alumno*” (Orden EDU/888/2009, art. 3.1). En este sentido, quizás la inclusión de los términos “*documentos*” o “*registros*” podría generar confusión, puesto que puede entenderse por *documento* aquello que presenta el alumnado para evidenciar su aprendizaje (por ejemplo, un trabajo, un cuaderno...) y *registro*, aquel que registra la valoración (por ejemplo, la plantilla de observación que utiliza el profesor). Sin embargo, si los interpretásemos de esta manera serían dos cosas diferentes y no corresponderían al término “*instrumento*”. Ejemplos de instrumentos de evaluación pueden ser: (a) lista de control; (b) escalas verbales; (c) escalas numéricas; (d) escalas descriptivas o rúbricas; (e) escalas gráficas; (f) fichas de seguimiento individual; (g) fichas de seguimiento grupal; etc. En el siguiente capítulo hemos realizado explicaciones detalladas para la elaboración de los mismos, aportando ejemplos. También pueden encontrar numerosos ejemplos de diferentes instrumentos de evaluación en todos los capítulos de experiencias prácticas. Por otra parte, se pueden descargar y analizar múltiples ejemplos en las siguientes páginas web: (a) para el contexto escolar en: www.grupoactitudes.es ; y (b) para el contexto universitario en ifahe.unileon.es .

2.3 La calificación. ¿Cómo dar el salto a la calificación tras un proceso de aprendizaje y evaluación compartida? Clarificando los conceptos implicados

Como ya hemos explicado en el capítulo anterior y en algún párrafo del primer apartado, el profesorado de primaria, secundaria y universidad también tiene que calificar. El profesorado de primaria y secundaria una vez por trimestre y al finalizar el curso, mientras que el de universidad tiene que hacerlo al final del cuatrimestre y en los plazos dedicados a la segunda convocatoria. Por tanto, tenemos que ser capaces de traducir tres o cuatro meses de trabajo y aprendizaje en una calificación final que refleje de la forma más justa y rigurosa posible el proceso de aprendizaje del alumnado. En el capítulo 1 ya explicamos cómo puede darse este salto o aplicación de una forma coherente, eficaz y lógica, y en los capítulos de experiencias veremos muchos ejemplos de ello. En cambio, en este apartado vamos a centrarnos en aclarar los diferentes conceptos que intervienen en el proceso de calificación.

2.3.1 Requisitos para la calificación

Son los requisitos que deben ser tenidos en cuenta para la calificación final. Por ejemplo: (a) La superación de un mínimo de puntos en cada parte de una prueba, examen o actividad de calificación para poder optar a la calificación global; (b) Cuando la superación de una primera actividad, condiciona la posibilidad de entrega y calificación de la siguiente.

2.3.2 Actividades de calificación

Denominamos *Actividad de calificación* a la actividad de aprendizaje y/o evaluación que también sirven para calificar. En muchos casos coinciden con algunas de las actividades de evaluación ya explicadas. La diferencia es que las actividades de evaluación se usan durante el proceso de aprendizaje (a lo largo de todo el trimestre), para dar feedback al alumno y ayudarle a aprender más y mejor; pero al finalizar el proceso (final de trimestre, cuatrimestre o curso) se utilizan también como actividades de calificación, para poder fijar la parte de la calificación que se ha acordado para dicha actividad.

2.3.3 Procedimientos o técnicas de calificación

El *Procedimiento o técnica de calificación* es la actividad a través del cual valoramos la producción generada en la actividad de calificación propuesta; lógicamente, condicionará el/los instrumentos de calificación a utilizar para comprobar el grado de consecución de las competencias y/o conocimientos requeridos. La más habitual y extendida en colegios, institutos y universidades es, con mucha diferencia, el examen o prueba, en sus diferentes modalidades. Pero también pueden servir para ello el resto de procedimientos y técnicas de evaluación ya explicadas anteriormente. La diferencia es que en este caso se utilizan para asignar la calificación que cada alumno merece en dicha actividad.

En realidad, no existen procedimientos de calificación específicos, puesto que son los mismos que los de evaluación. De hecho, para llegar a la calificación, las actividades han tenido que pasar por un proceso previo de evaluación. En este sentido, debemos recordar que el mismo instrumento con el que se evalúa puede ser convertido en calificación cuando se le asocian valores numéricos a los niveles de logro y son utilizados para la calificación.

2.3.4 Instrumentos de calificación

Son aquellos documentos utilizados al final del proceso de aprendizaje para identificar con claridad los niveles de logro alcanzados por cada alumno, que asociados a una serie de *criterios de calificación* y su correspondiente porcentualización, facilitan el salto a la calificación global final (Pérez-Pueyo, Julián & López-Pastor, 2009; Pérez-Pueyo, 2010). Como hemos comentado antes, si bien se suele considerar instrumentos aquellos soportes papel o digital, en realidad son producciones finales, que requieren de verdaderos instrumentos que el profesor utilizará para calificar.

Quizás, una manera de entender con claridad esta diferencia sea cuando ese documento que determina los criterios de calificación (rúbrica, escala, lista...) es entregado a los alumnos para autoevaluar o coevaluar, además del examen propiamente dicho (producción), al que se le debe aplicar el instrumento para poder triangular las valoraciones desde los tres agentes implicados (alumno, docente y compañero). En nuestro caso, instrumentos propiamente dichos son las *rúbricas de puntuación*, las *escalas de valoración diferenciada* y las *escalas graduadas*. En el capítulo 3 se explica con detalle cómo se elabora cada una de ella, aportando ejemplos y en los capítulos de experiencias pueden encontrarse más ejemplos en este sentido.

2.3.5 Criterios de calificación

Los *criterios de calificación* son aquellos “indicadores de logro” que se relacionan con un valor y que sirven para establecer qué nota tiene cada alumno en una actividad de calificación concreta. Estos deberían estar claramente reflejados tanto en la programación como en el instrumento de calificación utilizado para cada actividad de calificación. Dichos criterios deben ser conocidos por el alumnado por anticipado. En este sentido, instrumentos como las rúbricas de puntuación, las escalas de valoración diferenciada y las escalas graduadas son sumamente útiles para clarificar y mejorar este tipo de procesos.

Veamos un ejemplo. A continuación se presenta una escala de valoración para los trabajos escritos (Tabla 6) y en la que profundizaremos en el capítulo de secundaria. En ella se puede comprobar que en la columna de la izquierda se establecen los aspectos a valorar en un trabajo escrito en la ESO. Y en las filas asociadas a cada aspecto y de arriba abajo se identifica los diferentes niveles de logro y asociado a los mismos, la ponderación establecida. De este modo, la valoración de cada aspecto en relación al análisis de la producción (el trabajo escrito) se establecerá una calificación. La suma de los conseguidos en cada aspecto a valorar determinará la calificación final del trabajo. Además, se puede comprobar que en algunos aspectos aparece el mínimo resaltado en negrita; en este caso, establece un requisito mínimo para la calificación positiva. Dicho de otro modo, aunque la suma final de todos los apartados sea superior al cinco, en el caso de no superar uno de los mínimos establecidos, no será posible alcanzar la misma.

Tabla 6. Escala de Valoración para Trabajos Escritos (EVTE) en 1º ESO.

1º ESO	Niveles o indicadores de logro y valoración
Tamaño, extensión y criterios previos (5)	El documento cumple estrictamente con los requisitos establecidos (5)
	Sobrepasa menos de un media página (2)
	El documento presenta un número de páginas diferente al exigido (0)
Índice (5)	Todos los apartados están representados en el documento y no se aprecian errores ni en los títulos ni en los números de páginas (5)
	Todos los apartados del documento están representados en el índice pero existen errores relacionados con los números de páginas (no coinciden) (4)
	El documento contiene un índice, pero éste posee errores: alguno de los apartados no ha sido incluido en el índice (o se le ha cambiado el nombre), los números de página no coinciden, etc. (2)
	El documento no contiene un índice (0)
Presentación (5)	El documento cumple con los requisitos pero además posee una presentación estética especialmente cuidada (contiene estilos llamativos para imágenes, tablas, títulos, etc.) de manera habitual (5)
	El documento cumple con los requisitos establecidos y además incluye puntualmente algún elemento creativo (un adorno, un título llamativo, etc.) (4)

	El documento está limpio, presentable y cumple con los requisitos establecidos (tamaño y tipo de letra, numeración de páginas, etc.) (3)
	El documento está limpio, presentable y cumple con los requisitos establecidos (tamaño y tipo de letra, etc.) aunque no contiene números de página (2)
	El documento presenta tachaduras, está arrugado, roto, poco cuidado, etc. y no se cumplen los criterios establecidos (Arial, 12 pts, interlineado doble, márgenes de 2 cm, encabezado y pie 4 cm) (0)
Organización de la información (15)	La información y las ideas aparecen organizadas en los diferentes apartados exigidos con coherencia y claridad (15)
	El documento presenta los apartados exigidos aunque la información recogida en ellos no es acorde al título del apartado (10)
	No aparece alguno de los apartados del esquema general (ver documento adjunto) o la información recogida en el trabajo aparece de manera general desorganizada, sin orden, inconexa, etc.(5)
Aportación personal al trabajo (30)	Se aprecia una gran carga de trabajo personal no sólo organizando, presentando y relacionado la información, sino también aportado nuevas ideas, reflexiones, argumentos, que complementan a la perfección la información aportada por otros autores (si es que la hay) (30)
	Se aprecia un esfuerzo notable por dar continuidad y uniformidad al texto, enlazando las ideas... (25)
	Se apreciar un esfuerzo por dar continuidad y uniformidad al texto, enlazando las ideas de manera natural y existiendo un adecuado equilibrio entre el texto original y el texto citado (20)
	La aportación personal al trabajo aún es bastante pobre (ya que aún sigue predominando el texto literal sobre la aportación personal), pero se empieza a apreciar un esfuerzo por intentar dar continuidad al texto, enlazar alguna idea, etc (15)
	La mayor parte del trabajo se basa en textos literales extraídos de otras obras o sitios web, aunque se aprecian pequeños esfuerzos por organizar y presentar ordenadamente la información (8)
	No existe ningún tipo de aportación personal al trabajo ya que el documento es un compendio de textos copiados literalmente (citados o no) de otras obras (5)
Plagios, copias y formato de citas (10)	Todos los fragmentos literales aparecen citados con el nombre del autor y la fecha en la que fueron publicados (10)
	Sólo en uno o dos casos no se cumplen los requisitos (4)
	Existen más de 2 fragmentos literales extraídos de obras de otros autores sin referenciar (en el texto y/o en el apartado de bibliografía) (1)
Cuestiones de redacción (20)	No se aprecian errores de redacción en todo el documento (20)
	Existen errores muy puntuales de redacción (puntuación, vocabulario, etc.) pero estos no impiden la lectura fluida del texto escrito (15)
	Existen bastantes errores de redacción (puntuación, vocabulario, etc.) pero estos no impiden la lectura fluida del texto escrito (10)
	En el texto se aprecian ostensibles problemas de redacción y expresión (frases demasiado largas, ausencia de signos de puntuación, lenguaje poco adecuado, etc.) que hacen difícil seguir la lectura del texto escrito (5)
	En el texto se aprecian ostensibles problemas de redacción y expresión (frases demasiado largas, ausencia de signos de puntuación, lenguaje poco adecuado, etc.) que hacen imposible entender el texto escrito (2)
Bibliografía (Formato) (5)	Todas las referencias incluidas en el documento aparecen referenciadas sin errores bajo el estilo APA (5)
	La mayoría (más de la mitad) de las referencias incluidas en el apartado de bibliografía

	cumplen el formato APA (4)
	La mitad de las referencias incluidas en el apartado de bibliografía cumplen el formato APA (3)
	Al menos una de las referencias incluidas en el apartado de bibliografía cumple el formato APA (2)
	Ninguna de las referencias incluidas en el apartado de bibliografía cumple el formato APA (1)
Bibliografía (Número) (5)	El documento presenta tres referencias bibliográficas más que el número mínimo establecido por el docente (5)
	El documento presenta dos referencias bibliográficas más que el número mínimo establecido por el docente (4)
	El documento presenta una referencia bibliográfica más que el número mínimo establecido por el docente (3)
	El documento presenta exactamente el número mínimo de referencias establecido por el docente (2)
	El documento no presenta apartado de bibliografía o éste contiene menos referencias que el número mínimo establecido por el docente (0)

Los criterios de calificación se pueden relacionar con diferentes aspectos: la asignatura anual, los trimestres, una unidad didáctica o con una actividad concreta. Veremos ejemplos de todo ello a lo largo de este libro.

2.3.6 La porcentualización de las actividades de calificación

La *Porcentualización de las actividades de calificación* es, generalmente, el valor que se le otorga a cada “actividad de calificación” en una escala de 0 a 100 puntos. El sumatorio de todas las actividades de calificación debe ser 100. Es muy importante que esté perfectamente reflejado en el programa de la asignatura y que sea público. También es importante que los alumnos conozcan esta distribución desde principio de curso e, incluso, realizar un proceso de negociación curricular sobre el reparto de la porcentualización al principio del curso, para que asuman una mayor responsabilidad en su proceso de aprendizaje y evaluación formativa. Por ejemplo: en la asignatura “x” de la facultad de educación los porcentajes de calificación se distribuyen de la siguiente manera: proyecto de aprendizaje tutorado (30 %), informes de sesiones prácticas (20%), examen teórico (20%), elaboración de dossier de preguntas y respuestas (10%), recensiones (20%).

Si queremos lograr la máxima coherencia posible entre nuestros objetivos educativos y el sistema de calificación, deberíamos repartir los porcentajes de calificación en función de la importancia que tenga cada actividad de aprendizaje en la consecución de dichos objetivos.

En los capítulos de experiencias prácticas pueden encontrarse numerosos ejemplos, con una gran diversidad de opciones y combinaciones, en función de cada contexto.

2.4 Ejemplo de relación conceptual entre los diferentes términos

Pensemos que al alumnado se le ha solicitado un trabajo escrito tras la realización de una investigación sobre una temática. En este caso, hemos elegido este tipo de producción porque tiene carácter competencial (la expresión escrita es una dimensión de una competencia genérica como es la competencia lingüística) y es un ejemplo válido para la mayoría de las etapas y asignaturas.

Para que el alumno presente esta producción (trabajo escrito), el docente debe concretar el tipo de documento y las condiciones del mismo, estableciendo una actividad adecuada para un determinado curso y materia.

El curso elegido como ejemplo es 4º de la ESO, y la materia Lengua y literatura castellana. En Castilla y León, la Orden 362/2015 establece en el currículo de la materia, en el bloque 4, el criterio de evaluación 6 que establece: “*Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas para realizar un trabajo académico en soporte papel o digital sobre un tema del currículo de literatura, adoptando un punto de vista crítico*” (p. 32188).

Por ello, en la unidad didáctica, el docente ha establecido como *actividad (de calificación)*: “*Realizar un informe de tres autores de novela del siglo XX: las diferencias y similitudes*”. Éste debe tener una extensión máxima de 1500 palabras, al menos 8 referencias bibliográficas, tener introducción, descripción de la temática, valoración-conclusión.

En este caso, para poder valorar la actividad se elegirá un *procedimiento de evaluación*, que en este caso será el *análisis de la producción del alumno*. Y para poder llevar a cabo el trabajo y orientarlo adecuadamente, el alumnado debería conocer cuáles son los aspectos a valorar, por lo que se le proporciona un *instrumento de evaluación* que en este caso es una *escala de valoración* (la tabla 7 es la misma que la escala de valoración de trabajos escritos vista antes –Tabla 6–, pero con diseño horizontal, más parecido a una rúbrica; esta estructura suele ser menos funcional que la presentada en la tabla 6).

Sin embargo, para involucrarlos en un proceso de evaluación formativa durante el proceso de aprendizaje necesitarán conocer los diferentes *niveles de logro* de cada aspecto (que son las diferentes casillas que están en la fila, a la derecha de cada aspecto a valorar, en los que se gradúan los diferentes niveles de logro). Este instrumento permite valorar con objetividad cómo se está realizando el trabajo, qué aspectos son correctos y cuáles se pueden mejorar y en qué grado.

Tabla 7. Escala de valoración del informe

1º ESO		Niveles o indicadores de logro y valoración					
Tamaño, extensión y criterios previos (5)	El documento presenta un número de páginas diferente al exigido (entre 3 y 4) (0)		Sobrepasa menos de un media página (2)		El documento cumple estrictamente con los requisitos establecidos (5)		
Índice (5)	El documento no contiene un índice	El documento contiene un índice, pero este posee errores: alguno de los apartados no ha sido incluido en el índice (o se le ha cambiado el nombre), los números de página no coinciden, etc. (2)		Todos los apartados del documento están representados en el índice pero existen errores relacionados con los números de páginas (no coinciden) (4)		Todos los apartados están representados en el documento y no se aprecian errores ni en los títulos ni en los números de páginas (5)	
Presentación (5)	El documento presenta tachaduras, está arrugado, roto, poco cuidado, etc. y no se cumplen los criterios establecidos (Arial, 12 pts, interlineado doble, márgenes de 2 cm, encabezado y pie 4 cm) (0)	El documento está limpio, presentable y cumple con los requisitos establecidos (tamaño y tipo de letra, etc.) aunque no contiene números de página (2)	El documento está limpio, presentable y cumple con los requisitos establecidos (tamaño y tipo de letra, numeración de páginas, etc.) (4)	El documento cumple con los requisitos establecidos y además incluye puntualmente algún elemento creativo (un adorno, un título llamativo, etc.) (4)	El documento cumple con los requisitos pero además posee una presentación estética especialmente cuidada (contiene estilos llamativos para imágenes, tablas, títulos, etc.) de manera habitual (5)		
Organización de la información (15)	No aparece alguno de los apartados del esquema general (ver documento adjunto) o la información recogida en el trabajo aparece de manera general desorganizada, sin orden, incoherente, etc. (5)		El documento presenta los apartados exigidos aunque la información recogida en ellos no se acorde al título del apartado (10)		La información y las ideas aparecen organizadas en los diferentes apartados exigidos con coherencia y claridad (15)		
Aportación personal al trabajo (30)	No existe ningún tipo de aportación personal al trabajo ya que el documento es un compendio de textos copiados literalmente (citados o no) de otras obras (5)	La mayor parte del trabajo se basa en textos literales extraídos de otras obras o sitios web, aunque se aprecian pequeños esfuerzos por organizar y presentar ordenadamente la información (8)	La aportación personal al trabajo aún es bastante pobre (ya que aún sigue predominando el texto literal sobre la aportación personal), pero se empieza a apreciar un esfuerzo por intentar dar continuidad al texto, enlazar alguna idea, etc. (15)	Se apreciar un esfuerzo por dar continuidad al texto, enlazando las ideas de manera natural y existiendo un adecuado equilibrio entre el texto original y el texto citado (20)		Se aprecia un esfuerzo notable por dar continuidad y uniformidad al texto, enlazando las ideas... (25)	Se aprecia una gran carga de trabajo personal no sólo organizado, presentado y relacionado la información, sino también aportado nuevas ideas, reflexiones, argumentos, que complementan a la perfección la información aportada por otros autores (si es que la hay) (30)
Plagios, copias y formato de citas (10)	Existen más de 2 fragmentos literales extraídos de obras de otros autores sin referenciar (en el texto y/o en el apartado de bibliografía) (1)		Sólo en uno o dos casos no se cumplen los requisitos (4)		Todos los fragmentos literales aparecen citados con el nombre del autor y la fecha en la que fueron publicados (10)		
Cuestiones de redacción (20)	En el texto se aprecian ostensibles problemas de redacción y expresión (frases demasiado largas, ausencia de signos de puntuación, lenguaje poco adecuado, etc.) que hacen imposible entender el texto escrito (2)	En el texto se aprecian ostensibles problemas de redacción y expresión (frases demasiado largas, ausencia de signos de puntuación, lenguaje poco adecuado, etc.) que hacen difícil seguir la lectura del texto escrito (5)	Existen bastantes errores de redacción (puntuación, vocabulario, etc.) pero éstos no impiden la lectura fluida del texto escrito (10)	Existen errores muy puntuales de redacción (puntuación, vocabulario, etc.) pero éstos no impiden la lectura fluida del texto escrito (15)		No se aprecian errores de redacción en todo el documento (20)	
Bibliografía (Formato) (5)	Ninguna de las referencias incluidas en el apartado de bibliografía cumple el formato APA (1)	Al menos una de las referencias incluidas en el apartado de bibliografía cumple el formato APA (2)	La mitad de las referencias incluidas en el apartado de bibliografía cumplen el formato APA (3)	La mayoría (más de la mitad) de las referencias incluidas en el apartado de bibliografía cumplen el formato APA (4)		Todas las referencias incluidas en el documento aparecen referenciadas sin errores bajo el estilo APA (5)	
Bibliografía (Número) (5)	El documento no presenta apartado de bibliografía o éste contiene menos referencias que el número mínimo establecido por el docente (0)	El documento presenta exactamente el número mínimo de referencias establecido por el docente (2)	El documento presenta una referencia bibliográfica más que el número mínimo establecido por el docente (3)	El documento presenta dos referencias bibliográficas más que el número mínimo establecido por el docente (4)		El documento presenta tres referencias bibliográficas más que el número mínimo establecido por el docente (5)	

También habrá que establecer si se permite, o no, al alumno alguna entrega mejorada tras la revisión hecha por el profesor; así como si se pide al alumnado, o no, la realización de algún proceso de autoevaluación, adjuntando a su trabajo una ficha de autoevaluación previamente diseñada y facilitada, etc. Cuando se tenga que dar el salto a la calificación se podrá dar una puntuación concreta a cada aspecto a valorar. Además, a cada uno de los niveles de logro de cada aspecto a valorar también se les puede proporcionar un valor de manera decreciente desde el máximo otorgado al aspecto a valorar al que pertenecen. Estos determinarán los *criterios de calificación de la actividad*. De esta manera, como se realice la calificación final del trabajo, el docente podrá proporcionar una valoración objetiva y concreta a cada trabajo. Por ejemplo, en el caso explicado anteriormente (tabla 6), la calificación máxima del trabajo es de 100 puntos. Los aspectos a valorar de la columna de la izquierda tienen entre paréntesis el valor máximo que puede obtenerse, y la suma de todos establece 100 puntos. Sin embargo, a la derecha de cada aspecto, en las filas horizontales, se establecen de manera descriptiva los niveles de logro que se pueden identificarse durante la valoración. Estos también tienen entre paréntesis en valor asignado a cada uno para la calificación. Además, algunos aparecen en rojo, remarcando los aspectos que determinan la no superación del trabajo, aunque la suma final de todos los aspectos fuese superior a 5; por ejemplo, si en el trabajo incumple algunos de los siguientes requisitos: (a) El do-

cumento presenta un número de páginas diferente al exigido, (b) El documento no contiene un índice, (c) El documento presenta tachaduras, está arrugado, roto, poco cuidado, etc. y no se cumplen los criterios establecidos (Arial, 12 pts, interlineado doble, márgenes de 2 cm, encabezado y pie 4 cm), (d) Existen más de 2 fragmentos literales extraídos de obras de otros autores sin referenciar (en el texto y/o en el apartado de bibliografía); o, (e) el documento no presenta apartado de bibliografía o éste contiene menos referencias que el número mínimo establecido por el docente.

La figura 2 intenta aclarar la relación entre todos los términos explicados en este capítulo a través del ejemplo que acabamos de presentar. Esperamos que sirva para una mejor comprensión de los mismos.

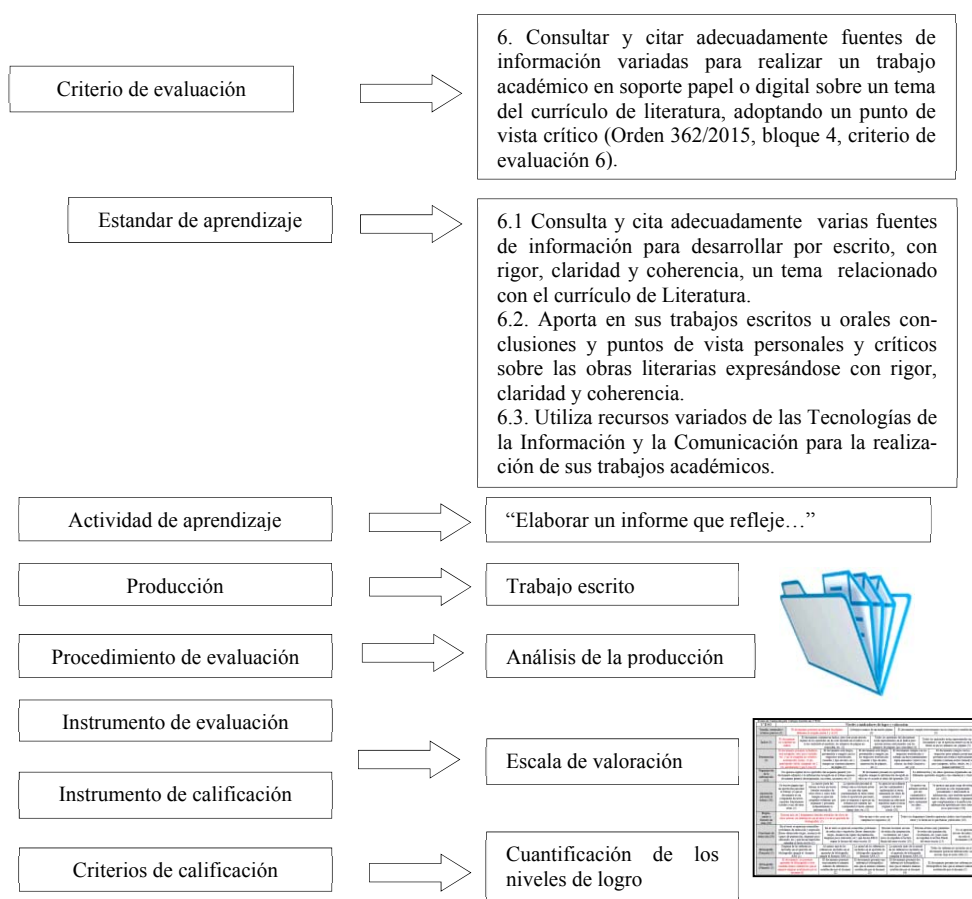


Figura 2. Conceptos relacionados con el proceso de evaluación y calificación

2.5 Bibliografía

Buscà, F., Pintor, Martínez, L. & Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de evaluación formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *Estudios sobre Educación* 18, 255 - 276.

Hamodi, C., López-Pastor, V. M. & López-Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 147(27), 146-171.

Ibarra, M. S. & Rodríguez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407.

Ibarra, M.S., Rodríguez, G., Cotrina, M., García, M.C. & Del Barco, L. (2006). *Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Ministerio de Educación y Ciencia y la Universidad de Cádiz. Cádiz: Universidad de Cádiz.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (B.O.E., 4 de Mayo).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (B.O.E., 10 de Diciembre).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid. (B.O.E. de 4 de octubre).

M.E.C. (1992). *Materiales para la Reforma. Proyecto curricular. Primaria*. Madrid: Servicio de publicaciones.

Orden EDU/888/2009, de 20 de abril, por la que se regula el procedimiento para garantizar el derecho del alumnado que cursa enseñanzas de educación secundaria obligatoria y de bachillerato, en centros docentes de la Comunidad de Castilla y León, a que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad (B.O.C.y.L, 27 de abril).

Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León (B.O.C.y L., 8 de mayo).

Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y se regula su implantación, así

como la evaluación continua y determinados aspectos organizativos de las etapas (B.O.E., 9 de julio).

Pérez-Pueyo, A. (2010). *El Estilo Actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física*. Madrid: Editorial CEP S.L.

Pérez-Pueyo, A., Tabernero, B., López-Pastor, V. M., Ureña, N., Ruiz, E., Caplloch, M,... Castejón, F. J. (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, 435-451

Pérez-Pueyo, A. & López-Pastor, V.M. (2010). La evaluación de las unidades didácticas de educación física: base legal, análisis de tópicos y ejemplificación. *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 33, 109-120.

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela Alcalá, D. & Gutiérrez-García, C. (2017). Reflexión sobre la evaluación en la formación inicial del profesorado en España. En búsqueda de la concordancia entre dos mundos. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 2(2), 39-75.

M.E.C. (1996). *Programación. Secundaria*. Madrid: Servicio de publicaciones.

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed. Madrid: Espasa. Recuperado de <http://dle.rae.es/>

Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley (B.O.E., 2 de Marzo).

Real Decreto 1631/2006, de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación secundaria obligatoria (B.O.E., 5 de enero).

Resolución de 22 de abril de 2016, de la Consejería de educación y Cultura, por la que se regula el proceso de evaluación del aprendizaje del alumnado de la educación secundaria obligatoria y se establecen el procedimiento para asegurar la evaluación objetiva y los modelos de los documentos oficiales de evaluación (B.O.P.A., 29 de abril).

Rodríguez, G. & Ibarra, M. S. (2011). *e-Evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en educación superior*. Madrid: Narcea.

Salinas, B. & Costilla, C. (2007). *Evaluación de los estudiantes en la educación superior. Apuntes de buenas práctica*. Valencia: Servicio de Formación Permanente. Universidad de Valencia.

CAPÍTULO 3 INTRODUCCIÓN A LA CREACIÓN Y USO DE ESCALAS DESCRIPTIVAS Y RÚBRICAS

Víctor Manuel López Pastor. Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid).

Ángel Pérez Pueyo. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León.

3.1 ¿A qué llamamos rúbricas? Neologismos y modas

En el mundo anglosajón se ha generalizado el uso del término “rubric” para referirse a lo que España hemos llamado tradicionalmente: “escalas descriptivas”. Se trata de escalas que establecen diferentes grados o niveles, normalmente 4 ó 5. En cada nivel aparecen descripciones lo más precisas posibles de las características que puede tener una producción de un alumnado, o de las posibles conductas del alumnado, o de las posibles respuestas a una pregunta o actividad de aprendizaje.

En la siguiente tabla presentamos un ejemplo de una escala descriptiva básica (o rúbrica) utilizada para evaluar la calidad de una actividad de aprendizaje en formación inicial del profesorado (realización de sesiones prácticas e informe posterior de análisis de la misma) (tabla 8).

Tabla 8. Ejemplo de escala descriptiva o rúbrica para sesiones prácticas de educación física e informe posterior.

Aspectos	NIVEL A (90-100)	NIVEL B (70-89)	NIVEL C (50-69)	NIVEL D (30-49)
1- Presentación y estructura	Muy buena presentación y estructura correcta y claramente observable	Buena presentación y estructura correcta y claramente observable	Mala presentación, cumple la estructura de forma muy justa y no se puede observar de forma clara	Mala presentación y/o ni siquiera cumple la estructura pedida. Faltan apartados o están mezclados

2-Análisis	Muy buena calidad de análisis de los aspectos didácticos y de las competencias docentes. Interesante valoración global	Buena calidad de análisis de los aspectos didácticos y de las competencias docentes. Incluye valoración global de cierto valor reflexivo	Análisis muy simples de los aspectos didácticos y/o de las competencias docentes. Aparecen algunos errores de orden menor.	Análisis erróneos de los aspectos didácticos y/o de las competencias docentes. Faltan aspectos, los confunde y/o realiza análisis demasiado simples
3-Implicación en la sesión	Alta implicación en la sesión, empatía y colaboración con los demás.	Buena implicación en la sesión; habitualmente colabora y empatiza con los demás	Poca implicación en la sesión, no suelen colaborar con los demás, ni relacionarse con todos	Baja o nula implicación en la sesión; no suelen colaborar con los demás y/o muestran problemas de relación
4-Aportaciones en la puesta en común	Interesantes y habituales aportaciones en el análisis final de la sesión	Alguna aportación interesante en el análisis final de la sesión, o habituales pero normales	Casi nunca realizan aportaciones en el análisis final de la sesión o son de baja calidad	Nunca realiza aportaciones en el análisis final de la sesión o son para hacer comentarios fuera de lugar

En la segunda parte de este libro, podremos ver una serie de experiencias desarrolladas tanto en el ámbito universitario como en el no universitario. Presentamos experiencias de todos los niveles educativos no universitarios: educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional. Su finalidad es presentar experiencias, actividades e instrumentos de evaluación que permitan comprobar su utilización desde una perspectiva formativa, claramente orientada al aprendizaje.

En los últimos años, se está imponiendo en nuestro país la utilización del anglicismo “rúbrica”, a partir de una traducción simplista del término inglés (“rubric”). Esto genera un problema, dado que en castellano el término “rúbrica” significa “firma”. En el diccionario de la RAE podemos encontrar la siguiente acepción:

Rasgo o conjunto de rasgos, realizados siempre de la misma manera, que suele ponerse en la firma después del nombre y que a veces la sustituye (<http://dle.rae.es/?id=Wn1CJ46>).

Por su parte, el término “escala”, es definido de la siguiente manera:

Sucesión ordenada de valores distintos de una misma cualidad. Escala de colores, de dureza (<http://dle.rae.es/?id=G67txjD>).

En el siguiente apartado vamos a ir presentado una serie de instrumentos de evaluación y explicando cuáles son los principales tipos de escalas suelen utilizarse en educación como instrumentos de observación y evaluación.

3.2 Los diferentes tipos de escalas y su utilidad en la evaluación educativa

Existen diferentes instrumentos para realizar procesos de evaluación educativa, tanto si tienen una finalidad formativa como sumativa. Las más habituales son: (1) lista de control; (2) escalas verbales; (3) escalas numéricas; (4) escalas descriptivas o rúbricas; (5) rúbricas de puntuación; (6) escala es de valoración diferenciada; (7) escalas graduadas; (8) escalas gráficas; (9) fichas de seguimiento individuales; (10) fichas de seguimiento grupal.

Vamos a ir explicándolas una por una, señalando en qué experiencias de la segunda parte de este libro pueden encontrarse ejemplos de cada tipo de instrumento.

Listas de control. Se trata de un listado de aspectos a evaluar, conductas, ítems o descriptores a observar (o a comprobar si se cumplen o no). Existen listas de control que solo tienen dos opciones (“sí” o “no”) y otras que tienen tres (sí / no / a veces). El profesor tiene que marcar con una X la casilla que más se aproxime a la conducta o cualidad que muestra cada alumno. A nosotros nos gusta más la de tres opciones, porque permite ajustarse mejor a lo que ocurre en las aulas, donde las conductas de nuestro alumnado no son siempre fijas ni absolutas. Además, en nuestro caso nos gusta incluir una columna extra de “observaciones”, donde el docente pueda añadir comentarios específicos si en algún momento lo considera necesario. También nos gusta dejar alguna fila extra en blanco, por si el docente se da cuenta durante la propia práctica que es importante añadir nuevos aspectos a observar. En la tabla siguiente podemos ver un ejemplo de este tipo de listas de control, en relación a la observación del comportamiento habitual del alumnado en las sesiones de educación física, en 1º de primaria. Sin embargo, este instrumento es poco útil cuando se pretende utilizar para la calificación, pues la información que refleja no diferencia más allá de la consecución, o no, del logro.

Tabla 9. Ejemplo de Lista de control del trabajo en clase en 1º de primaria.

Alumno:	Curso y grupo:			Fecha:
	SI	NO	AV	OBSERVACIONES
Permanece atento durante la explicación				
Realiza la ficha con limpieza y claridad				
Es autónomo en la realización de actividades				
Requiere de la ayuda del docente				
Recoge el material al finalizar				
...				

En la segunda parte del libro, dedicada a la presentación de experiencias reales de evaluación formativa llevadas a cabo en diferentes centros y contextos educativos, pueden encontrarse ejemplos de listas de control en las siguientes experiencias:

- a) En Educación Infantil: *experiencia sobre procesos de evaluación formativa en el aprendizaje de la lectoescritura en educación infantil* (Castro, Casado y Pérez-Pueyo).
- b) En Secundaria. *Experiencia sobre la preparación de exámenes a través de la evaluación formativa y la redacción colectiva de preguntas y respuestas* (Lozano, Casado y Pérez-Pueyo).
- c) En Formación Profesional. *Experiencia sobre la contribución de la autoevaluación y la heteroevaluación en la adquisición de habilidades prácticas el ciclo formativo de grado medio de cuidados auxiliares de enfermería* (Núñez y Pérez-Pueyo).

Escalas Verbales. La base es la misma que la lista de control: un listado de aspectos a evaluar, conductas, ítems o descriptores a observar. La diferencia con la lista de control es que, en vez de las dos o tres opciones donde poner la X, ahora se añade una escala de cuatro o cinco opciones donde poner la X, cada una de las cuales corresponde con una palabra, normalmente un adverbio de cantidad o de frecuencia. Por ejemplo: “nada / muy poco / algo/ mucho / todo” o “nunca / casi nunca / a veces/ habitualmente / siempre”, etc.

Al igual que antes, a nosotros nos gusta añadir una columna extra de “observaciones”, donde el docente pueda añadir comentarios específicos si en algún momento lo considera necesario. También nos gusta dejar alguna fila extra en blanco, por si el docente se da cuenta durante la propia práctica que es importante añadir nuevos aspectos a observar. En la tabla siguiente podemos ver un ejemplo de este tipo de escala verbal para la valoración del cuaderno de clase en 2º de primaria.

Tabla 10. Ejemplo de Escala Verbal para valoración de cuaderno de clase (con columna de observaciones y filas finales abiertas)

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO						
GRUPO:		CENTRO:				
	Mucho/ siempre	Bastan- te	Poco	Muy Poco	Nada	Observaciones
Trae el cuaderno a clase						
Respeto los márgenes						
La letra es cuidada y regular						
Las actividades aparecen...						
Las actividades están correc-						

tas						
Hay tachaduras y/o manchas						
Se han corregido las faltas de ortografía						

En la segunda parte del libro, dedicada a la presentación de experiencias reales de evaluación formativa llevadas a cabo en diferentes centros y contextos educativos, pueden encontrarse ejemplos de listas de control en las siguientes experiencias:

- a) En Educación Infantil. *Experiencia sobre procesos de evaluación formativa en el aprendizaje de la lectoescritura en educación infantil* (Castro, Casado y Pérez-Pueyo).
- b) En Secundaria. *Experiencia sobre la preparación de exámenes a través de la evaluación formativa y la redacción colectiva de preguntas y respuestas* (Lozano, Casado y Pérez-Pueyo).
- c) En Formación Profesional. *Experiencia sobre la contribución de la autoevaluación y la heteroevaluación en la adquisición de habilidades prácticas el ciclo formativo de grado medio de cuidados auxiliares de enfermería* (Núñez y Pérez-Pueyo).

Escalas Numéricas. La base es la misma que en la lista de control y la escala verbal: un listado de aspectos a evaluar, conductas, ítems o descriptores a observar. La diferencia con la lista de control y la escala verbal es que las diferentes opciones son una escala numérica. La más sencilla es de 1 a 4, pero puede haberlas de cualquier longitud. Por ejemplo, 1-5, 1-7, 1-10. Dado que la escala de calificación en España es de 1-10, nosotros entendemos que es mejor utilizar escalas difícilmente traducibles a 1-10, como la 1-7, o 1-6. De esa manera es más fácil que el alumnado se centre en la evaluación formativa, en vez de en la nota.

Al igual que en las anteriores, a nosotros nos gusta añadir una columna extra de “observaciones”, donde el docente pueda añadir comentarios específicos si en algún momento lo considera necesario. También nos gusta dejar alguna fila extra en blanco, por si el docente se da cuenta durante la propia práctica que es importante añadir nuevos aspectos a observar. Podemos ver un ejemplo de este tipo de listas de control en la tabla siguiente. En dicho ejemplo, la escala numérica se utiliza dentro de una ficha de autoevaluación del alumnado.

El mayor problema del uso de este instrumento radica en que el alumnado no suele tener un referente claro de lo que significa cada número y posee un marcado nivel subjetivo de difícil transferencia a la calificación cuando se utilizan

con esta intención. En cambio, para algunos procesos de evaluación formativa puede ser muy útil.

Tabla 11. Ficha de autoevaluación del alumnado para un documento (trabajos, libros, reflexiones). Ejemplo de Escala Numérica 1-7 con columna de observaciones y filas finales abiertas

	poco			mucho				Observaciones
	1	2	3	4	5	6	7	
CALIDAD (del contenido)								
PRESENTACIÓN (y organización)								
TRABAJO (dedicación, tiempo, esfuerzo)								
OTROS (a lo mejor te sirve alguno de los indicadores de la sesión de clases)								
Comentarios, aclaraciones, opiniones, dudas...								

En la segunda parte del libro, dedicada a la presentación de experiencias reales de evaluación formativa llevadas a cabo en diferentes centros y contextos educativos, pueden encontrarse ejemplos de listas de control en las siguientes experiencias:

- a) En Primaria. *La evaluación formativa en los centros bilingües: una experiencia en la asignatura de educación física* (Barrientos).
- b) En Universidad. *Una experiencia de evaluación formativa en la asignatura educación física en la enseñanza secundaria* (Gutiérrez-García); *la evaluación de competencias y subcompetencias a través de procesos de evaluación formativa con portafolio y rúbricas en el máster de formación del profesorado* (Alonso, Díez, Pérez-Pueyo, Domínguez, González, Fernández, García y Gutiérrez-García); *coevaluación y heteroevaluación del practicum a través de rúbricas en la formación inicial del profesorado* (Martínez-Mínguez).

Escalas Descriptivas o Rúbricas. Como hemos explicado al principio de este capítulo, las escalas descriptivas (o “rúbricas”) son escalas con diferentes grados o niveles diferentes, en las que aparecen descripciones lo más precisas posibles de las características que puede tener una producción de un alumnado, de las posibles conductas del alumnado, o de las posibles respuestas a una pregunta o actividad de aprendizaje. Ya hemos presentado un ejemplo en la Tabla 8.

En relación a este tipo de instrumento y dejando de lado su importante utilidad en los procesos de evaluación, cada vez se comienzan a encontrar más rúbricas para calificar, que algunos denominan **Rúbricas de Puntuación**. En muchas ocasiones, lo que se hace es asignar un valor numérico a los niveles de logro. En estos casos, lo difícil es que esas puntuaciones se ajusten realmente al proceso de realización de la producción.

Además, en la segunda parte del libro pueden encontrarse varias escalas descriptivas en algunas de las experiencias reales de evaluación formativa llevadas a cabo en diferentes centros y contextos educativos. Son las siguientes:

- a) En Primaria. *El aprendizaje de la ortografía a través de evaluación formativa* (Casado y Pérez-Pueyo).
- b) En Secundaria. *Experiencia sobre la preparación de exámenes a través de la evaluación formativa y la redacción colectiva de preguntas y respuestas* (Lozano, Casado y Pérez-Pueyo).
- c) En Formación Profesional. *Contribución de autoevaluación y heteroevaluación a la adquisición de habilidades prácticas el ciclo formativo de grado medio de cuidados auxiliares de enfermería* (Núñez y Pérez-Pueyo).
- d) En Universidad. *El pacto en el aprendizaje desde la negociación de la rúbrica de evaluación* (Santos Pastor y Martínez Muñoz) y *La evaluación de competencias y subcompetencias a través de procesos de evaluación formativa con portafolio y rúbricas en el máster de formación del profesorado* (Alonso-Cortés, Díez, Pérez-Pueyo, Domínguez, González, Fernández, García y Gutiérrez-García).

Rúbricas de puntuación. La base es la misma que la rúbrica, pero cada uno de los niveles descritos tiene una puntuación diferente, de forma que sumando la puntuación obtenida en cada uno de los aspectos a valorar se obtiene una puntuación global. Se utilizan normalmente para realizar una evaluación sumativa o para obtener una calificación de una producción del alumnado. Podemos ver un ejemplo de este tipo de rúbricas de puntuación en la misma rúbrica del apartado 1. Como se puede comprobar la escala es la misma pero se han sustituido los valores cualitativos (A, B, C, D) por cuantitativos (del 1 al 10), que permite obtener una representación numérica final que podremos vincular a la calificación (tabla 12).

Tabla 12. Ejemplo de rúbrica de puntuación para sesiones prácticas de educación física e informe posterior.

Aspectos	(9-10)	(7-8)	(5-6)	4 o menos
1- Presentación y estructura	Muy buena presentación y estructura correcta y claramente observable	Buena presentación y estructura correcta y claramente observable.	Mala presentación, cumple la estructura de forma muy justa y no se puede observar de forma clara.	Mala presentación y/o ni siquiera cumple la estructura pedida. Faltan apartados o están mezclados.
2-Análisis	Muy buena calidad de análisis de los aspectos didácticos y de las competencias docentes. Interesante valoración global	Buena calidad de análisis de los aspectos didácticos y de las competencias docentes. Incluye valoración global de	Análisis muy simples de los aspectos didácticos y/o de las competencias docentes. Aparecen algunos errores de orden	Análisis erróneos de los aspectos didácticos y/o de las competencias docentes. Faltan aspectos, los

		cierto valor reflexivo.	menor.	confunde y/o realiza análisis demasiado simples.
3- Implicación en la sesión	Alta implicación en la sesión, empatía y colaboración con los demás.	Buena implicación en la sesión; habitualmente colabora y empatiza con los demás.	Poca implicación en la sesión, no suelen colaborar con los demás, ni relacionarse con todos.	Baja o nula implicación en la sesión; no suelen colaborar con los demás y/o muestran problemas de relación.
4- Aportaciones en la puesta en común	Interesantes y habituales aportaciones en el análisis final de la sesión	Alguna aportación interesante en el análisis final de la sesión, o habituales pero normales	Casi nunca realizan aportaciones en el análisis final de la sesión o son de baja calidad	Nunca realiza aportaciones en el análisis final de la sesión o son para hacer comentarios fuera de lugar.

Este tipo de instrumento es razonablemente eficaz para la calificación pero también puede utilizarse para realizar procesos de evaluación formativa, a pesar de tener valores numéricos. La experiencia acumulada nos indica que tanto este instrumento como el siguiente (“Escala de Puntuación Porcentuada) pueden ser tremendamente útiles para el alumnado en el proceso formativo, para ser conscientes de cuánto vale momentáneamente lo que está realizando y lo qué le queda por hacer y mejorar durante el resto del proceso de aprendizaje. No debemos olvidar que aunque el proceso de aprendizaje formativo no es calificable, el alumno siempre tiene la preocupación de cuánto valdrá al terminar. De este modo, la inquietud y la incertidumbre disminuyen, y permite al alumno decidir sobre cuánto les queda por hacer y mejorar en ese trabajo para llegar a la puntuación que desean obtener.

Escalas de valoración diferenciada. Se trata de una escala que establece puntuaciones concretas para cada aspecto y nivel de logro, pero que tiene diferentes grados o niveles en función de la complejidad de cada aspecto a evaluar. Son diferentes de una rúbrica y también de una rúbrica de puntuación. Una posible definición de este instrumento podría ser: *“Instrumento de calificación, en el que se reparte el 100% de la calificación entre los diferentes aspectos y, además, cada aspecto se subdivide en tantos niveles de logro como sea posible identificar en la producción a valorar. A cada uno de estos niveles se le otorga un valor decreciente, desde el máximo establecido para ese aspecto hasta el mínimo observable. También se pueden establecer niveles mínimos o requisitos imprescindibles para una evaluación positiva (apto o aprobado)”*.

Surgen para dar solución al problema generado por las rúbricas de niveles fijos e iguales para todos los aspectos, cuando no todos los aspectos tienen la misma importancia. Por ello, se porcentualizan los aspectos a valorar según su

importancia en la actividad y, posteriormente, se aumenta el número de niveles de logro de los aspectos que tengan un mayor porcentaje de calificación. Por ejemplo, en los aspectos que supongan sólo un 10% de la calificación solo hay 2-3 niveles de logro, mientras que en el aspecto que supone el 40% hay 5 niveles de logro o más. A cada uno de estos niveles se le otorga un valor decreciente, desde el máximo establecido para ese aspecto hasta el mínimo observable. También se pueden establecer niveles mínimos o requisitos imprescindibles para una evaluación positiva (apto o aprobado).

Podemos ver un ejemplo de este tipo de escala en la tabla siguiente. En este caso, se presenta una escala relacionada con la evidencia de aprendizaje del tensado de puente para el franqueamiento de obstáculos en el medio natural. Para realizar esta tarea, es imprescindible aprender u dominar unos nudos básicos que permitirán resolver la realización del franqueamiento a través del tensado del puente. La escala contiene dos partes claramente diferenciadas, primero el dominio de los nudos y segundo la resolución del tensado.

Tabla 13. Escala de puntuación porcentuada para el tensado de un puente (franqueamiento de obstáculos)

Realización del As de guía	10
Realizar con rapidez y soltura el nudo en diferentes posiciones	10
Realiza el nudo correctamente	8
Titubea a realizar el nudo pero lo consigue hacer	5
No lo consigue realizar	0
Realización del Ballestrinque	10
Realizar con rapidez y soltura el nudo en diferentes posiciones	10
Realiza el nudo correctamente	8
Titubea a realizar el nudo pero lo consigue hacer	5
No lo consigue realizar	0
Realización del Siete y medio	10
Realiza el nudo correctamente	10
Titubea a realizar el nudo pero lo consigue hacer	6
No lo consigue realizar	0
Realización del tensado del puente	70
Coloca los nudos adecuados en cada zona del tensado, los ejecuta y sitúa correctamente y tensa la cuerda realizando el ajuste y cierre final perfectamente	70
Coloca los nudos adecuados en cada zona del tensado, los ejecuta con algún titubeo o no los sitúa exactamente en el lugar correcto y tensa la cuerda realizando el ajuste y cierre final	55
Coloca los nudos adecuados en cada zona del tensado, los ejecuta con algún titubeo y no	45

los sitúa exactamente en el lugar correcto, y tensa la cuerda aunque el ajuste y cierre final es mejorable	
Duda en la colocación de los nudos adecuados en cada zona del tensado, los ejecuta con algún titubeo y no los sitúa en el lugar correcto; y, además, tensa la cuerda aunque no ajustándola y el cierre final es mejorable o se olvida	30
Aunque parece que está tensado, hay nudos mal realizados	20
No consigue que la cuerda se tense o montar el puente	0

Ahora bien, tanto una “Rúbrica de Puntuación” como una “Escala de Puntuación Porcentuada” tienen un carácter analítico, que cuantifica la valoración de cada aspecto por separado. Esto hace que en algunas ocasiones la calificación final (sumatorio de la valoración de cada aspecto), no corresponda con la valoración global del profesor de dicha producción. Por ello, cuando la producción a valorar tiene un cierto componente creativo, puede ser más interesante utilizar otro tipo de escala, que permite valorar una producción con mayor acierto como son las rúbricas o las escalas graduadas.

En la segunda parte del libro, dedicada a la presentación de experiencias reales de evaluación formativa llevadas a cabo en diferentes centros y contextos educativos, pueden encontrarse ejemplos de listas de control en las siguientes experiencias:

- a) En Secundaria. *El proceso de evaluación formativa en la realización de un “video tutorial” de estiramientos en inglés* (Hernando, Hortigüela y Pérez-Pueyo).
- b) En Bachillerato. *El proceso de autoevaluación grupal en el desarrollo de sesiones prácticas en el aula* (Hernando, Hortigüela y Pérez-Pueyo).

Escalas Graduadas. Se trata de escalas en las que cada grado tiene una única columna, dentro de la cual aparecen una serie de descriptores, lo más precisos posibles, de la calidad de un trabajo, producción o de los logros del proceso de aprendizaje de un alumno. Normalmente sirven también para dar el salto entre evaluación y calificación al final de un trimestre, cuatrimestre o año. Podemos ver un ejemplo de este tipo de escala en la siguiente tabla, que puede utilizarse en formación inicial del profesorado.

Tabla 14. Ejemplo de Escala Graduada (en formación inicial del profesorado).

Calificación	Descriptorios
Sobresaliente	-Asistencia constante y habitual. Pocas faltas de asistencia y todas correctamente justificadas -Habituales e interesantes aportaciones en las situaciones de debate y puesta en común. -Elevada calidad de todos los documentos entregados y en todas las actividades

	<p>de aprendizaje realizadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Suele realizar alguna actividad de aprendizaje extra y voluntaria. -Sacar más de 1.60/2 en el examen parcial. -Proyecto de aprendizaje tutorado (PAT) muy bueno, tanto en el desarrollo de la sesión práctica como en la exposición oral del marco teórico y en los documentos entregados a lo largo del mismo.
Notable	<ul style="list-style-type: none"> -Asistencia constante y habitual. Algunas faltas de asistencia y todas correctamente justificadas -Algunas aportaciones en las situaciones de debate y puesta en común, normalmente interesantes. -Buena calidad de todos los documentos entregados y en todas las actividades de aprendizaje realizadas. -No suele realizar actividad extra de aprendizaje y si las hace tienen poca calidad. -Sacar más de 1.20/2 en el examen parcial. -Proyecto de aprendizaje tutorado (PAT) correcto, tanto en el desarrollo de la sesión práctica como en la exposición oral del marco teórico y en los documentos entregados a lo largo del mismo. O bien muy bueno en alguno de los aspectos pero flojo en otros.
Aprobado	<ul style="list-style-type: none"> -Asistencia habitual. Algunas faltas de asistencia y no todas claramente justificadas. -Pocas aportaciones en las situaciones de debate y puesta en común, o habituales pero de escaso interés o denotando bajo conocimiento de la temática. -Calidad muy justa en la mayoría de los documentos entregados y en las actividades de aprendizaje realizadas. -No realiza actividades extra de aprendizaje y si las hace tienen muy poca calidad. -Sacar más de 1.00/2 en el examen parcial. -Proyecto de aprendizaje tutorado (PAT) muy justito, tanto en el desarrollo de la sesión práctica como en la exposición oral del marco teórico y en los documentos entregados a lo largo del mismo.
Suspense	<ul style="list-style-type: none"> -Habituales faltas de asistencia a clase o algunas faltas de asistencia sin justificar. -Ninguna o escasas aportaciones en las situaciones de debate y puesta en común. Las pocas veces que interviene demuestra no tener un bajo conocimiento de la temática. -Mala calidad en muchos de los documentos entregados y en las actividades de aprendizaje realizadas, o ni siquiera realiza algunos documentos o actividades. -Sacar menos de 1.00/2 en el examen parcial. -Proyecto de aprendizaje tutorado (PAT) malo, insuficiente en cualquiera de los tres aspectos o en los tres (desarrollo de la sesión práctica, exposición oral del marco teórico y documentos entregados a lo largo del mismo). Deficiente preparación del PAT, sin cumplir los criterios básicos.

Este tipo de instrumento puede servir tanto para realizar procesos de evaluación formativa como procesos de calificación. Normalmente suele ser más utilizada para realizar el salto entre 3-4 meses de evaluación formativa y la obligada calificación final, o incluso en procesos de negociación curricular y contratos pedagógicos con los estudiantes a principio de curso.

Una escala graduada establece valoraciones cualitativas y/o cuantitativas por horquillas (tramos), en las que se evalúan el mismo conjunto de aspectos en todos los tramos pero con diferentes niveles de realización. Es como si incorporásemos en la horquilla todos los indicadores de un mismo nivel de una rúbrica. Cuando la horquilla se usa con valoraciones numéricas, se establece entre dos números; por ejemplo, entre el 5 y el 6,9, o entre el 7 y el 8,9. En función de cuantos aspectos se cumplen de la misma horquilla y la calidad de los mismos hay un margen de “discrecionalidad técnica” que queda en manos del docente. Podríamos decir que la “discrecionalidad técnica” es la capacidad del docente de ofrecer una valoración una vez establecidos los niveles de logro en la horquilla.

En la segunda parte del libro pueden encontrarse varias escalas graduadas en algunas de las experiencias reales de evaluación formativa llevadas a cabo en diferentes centros y contextos educativos. Son las siguientes:

- a) En Primaria: *La participación del alumnado* en los procesos de evaluación en educación primaria: autoevaluación y evaluación compartida (Herranz-Sancho).
- b) En Secundaria: *El proceso de evaluación formativa en la realización de un “video tutorial” de estiramientos en inglés* (Hernando, Hortigüela y Pérez-Pueyo).
- c) En Bachillerato: *El proceso de autoevaluación grupal en el desarrollo de sesiones prácticas en el aula* (Hernando, Hortigüela y Pérez-Pueyo) y *El proceso de evaluación formativa en bachillerato en la realización de un proyecto interdepartamental basado en el desarrollo de competencias: el teatro de sombras* (Herrán, Casado y Pérez-Pueyo).
- d) En Universidad: *La utilización de escalas graduadas de autoevaluación en la enseñanza universitaria* (Pérez-Pueyo, Barba, López-Pastor, Lorente-Catalán).

Escalas gráficas. La base es la misma que cualquier otra escala: un listado de aspectos a evaluar, conductas, ítems o descriptores a observar. La diferencia con el resto de escalas es que las diferentes opciones son una escala gráfica. Suelen utilizarse mucho en educación infantil y primeros cursos de Primaria. Las más habituales son las de las tres caritas (sonriente, neutra y triste), o los colores del semáforo (verde, naranja y rojo). A veces los aspectos a evaluar están acompaña-

dos de un pictograma, para que los alumnos que no sepan leer todavía puedan identificar cuál es el aspecto a evaluar. También existen otro tipo de escalas gráficas, por ejemplo las tipo “diana” o “tela de araña”, donde cada radio es una característica a evaluar y está graduado en varios números (escala numérica), de forma que se puede marcar con un punto o X la valoración en cada aspecto y luego unirles mediante rayas, que es lo que genera al final la tela de araña o la zona de diana que queda pintada. También puede hacerse lo mismo con una gráfica de barras, en la que cada aspecto (barra) es más o menos alta en función de la puntuación recibida. Podemos ver diferentes ejemplos de escalas gráficas a continuación. En la figura 3 podemos observar en la diana la representación de la autoevaluación que realiza el niño del portafolio.

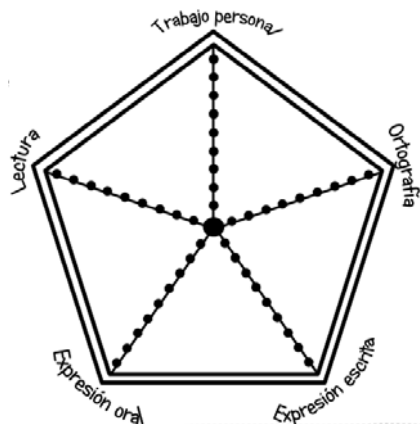


Figura 3. Ejemplos de Escala Gráfica (Diana para la evaluación del portafolio)

Si bien las escalas gráficas, en este caso la Diana de evaluación para el portafolio, pueden valorarse desde la percepción del alumno. En este caso, se ha añadido una tabla que permite conocer al alumnado los referentes o criterios bajo los que puede realizar la valoración de su portafolio.

Tabla 15. Criterios para la valoración y utilización de la Diana de evaluación del Portafolio (elaborada por Casado y Pérez-Pueyo. Material del grupo Actitudes)

Ámbito	Suma un punto cada vez que....
Expresión escrita	-Logras +7 puntos en Escala de valoración de Escritura Creativa - Contenido
Lectura	-Entregas una ficha de lectura válida. -Obtienes +7 puntos en Escala de valoración de Lectura en Parejas
Ortografía	-Obtienes + 7 puntos en Escala numerada de Dictados en pareja -Completa un bloque de palabras en la ortografía de sobres. -Obtienes +7 puntos en Escala de valoración de Escritura Creativa - Ortografía
Expresión oral	-Obtienes +7 puntos en Escala de valoración de Expresión Oral
Trabajo personal	-Sumas +7 puntos en Escala de valoración de Trabajo Personal – Cuaderno de clase -Suma +7 puntos en un Examen. -Ganas un rosco del Pasapalabra del tema

La figura 4 es una escala gráfica muy utilizada en Educación Infantil y primeros cursos de Primaria. Con 3 grados de valoración, representados por caritas (alegre, neutra, triste). Puede encontrarse información sobre toda la experiencia y sus ejemplos en la segunda parte del libro, en el capítulo de Educación Infantil titulado: *Una experiencia de evaluación formativa y compartida en educación infantil: aprendiendo a evaluar con los iguales y con la maestra* (Silva y Fernández).



Figura 4. Ejemplo de Escala Gráfica para Educación Infantil (pictogramas y caritas). Elaborada por Silva y Fernández.

Fichas de seguimiento individual (FSI). Se trata de una escala verbal o numérica en la que a escala con los códigos de valoración se presenta al principio o final del instrumento, de forma que en las diferentes columnas con espacios en blanco se pone directamente el código que corresponda en vez de una X. Existe una columna en blanco para cada día, de forma que se use la misma ficha diferentes días, permitiendo realizar un seguimiento de la evolución del aprendizaje o comportamiento del alumno. Al igual que en los casos anteriores, nos gusta incluir una columna extra de “observaciones”, donde el docente pueda añadir comentarios específicos si en algún momento lo considera necesario. También nos gusta dejar alguna fila extra en blanco, por si el docente se da cuenta durante la propia práctica que es importante añadir nuevos aspectos a observar. Podemos ver un ejemplo de este tipo de ficha de seguimiento individual en la tabla siguiente en la que se identifican algunas dimensiones de diferentes competencias clave. En este caso se trata de una FSI para x días, pero puede diseñarse para más o menos días, según lo que se necesite en cada momento.

Tabla 16. Ejemplo de Ficha de Seguimiento Individual para la valoración de algunas dimensiones de diferentes competencias clave.

CURSO Y GRUPO		MATERIA:				
ALUMNO:						
ASPECTOS A EVALUAR	DIAS (FECHA)					OBSERVACIONES
1.Responsabilidad						

2. Autoconfianza						
3. Conciencia de los valores éticos						
4. Habilidades Comunicativas						
5. Comprensión interpersonal						
6. Flexibilidad						
7. Trabajo en equipo						
8. Iniciativa						
9. Planificación						
10. Innovación / creatividad						
OTROS ASPECTOS						

En la segunda parte del libro, dedicada a la presentación de experiencias reales de evaluación formativa llevadas a cabo en diferentes centros y contextos educativos, pueden encontrarse ejemplos de listas de control en las siguientes experiencias:

- a) En Educación Infantil: *una experiencia de evaluación formativa y compartida en educación infantil: aprendiendo a evaluar con los iguales y con la maestra* (Silva y Fernández).
- b) En Primaria: *La participación del alumnado en los procesos de evaluación en educación primaria: autoevaluación y evaluación compartida* (Herranz-Sancho) y *El papel de la evaluación formativa en los grupos interactivos en una comunidad de aprendizaje* (Jiménez-Yuste, Martín, Llorente, Peinador, Gutiérrez, Domínguez y Duque).

Fichas de seguimiento grupal (FSG). La base es la misma que una ficha de seguimiento individual, pero está diseñada para poder recoger el seguimiento de todos los alumnos del mismo grupo en una única hoja. Para ello, en la primera columna se recogen los nombres del alumnado, uno en cada fila. En el resto de filas se reflejan los aspectos o ítems a evaluar, dejando para cada aspecto 4-5 columnas diferentes. Cada una de estas columnas es para un día diferente de observación. La escala a utilizar puede ser verbal o numérica, y se refleja en la parte baja de la ficha, o bien al principio. De esta manera se puede realizar un seguimiento de la evolución del aprendizaje o comportamiento del alumno. Al igual

criptiva. La utilización sistemática de este tipo de instrumentos como fichas de autoevaluación del alumnado permite dar un feedback rápido y detallado al profesor tras la corrección del documento o actividad.

3.3 Cómo diseñar escalas descriptivas (rúbricas)

Diseñar cualquier tipo de escala para evaluar una actividad solicitada al alumnado requiere seguir un proceso claro y sistemático, que garantice la coherencia con las intenciones del docente. Además, si se pretende utilizar en un proceso de evaluación formativa, hay que cumplir los principios de procedimiento que se explicaron en el capítulo I, sobre la evaluación formativa en educación (Adecuación, Relevancia, Viabilidad, Veracidad, Formativa, Integrada y Ética).

Los pasos a seguir para diseñar una escala son los siguientes:

a)-Elegir los objetivos y contenidos de aprendizaje que se pretenden alcanzar

Tienen que estar estrechamente relacionados con la actividad o tarea que se solicita al alumnado y el tipo de producción que se va a realizar.

b)-Identificar la actividad de aprendizaje y seleccionar aquellos aspectos que se desean valorar

Es importante que el profesor concrete qué quiere comprobar con la escala, identificando con claridad los aspectos que ayudan a definir el grado de calidad que tiene la producción elaborada por los alumnos. En muchos casos, coinciden con aquellas cuestiones generales que se establecen como condiciones del trabajo, por ejemplo: introducción, bibliografía, explicación del contenido, etc.

c)-Definir con claridad y de manera sintética los niveles o grados en que se puede clasificar el logro de los aspectos a valorar

Dependiendo del tipo de instrumento, deberá tener tantos niveles de logro como puedan ser identificables en la producción del alumnado. Por ejemplo, en una escala descriptiva (rúbrica), lo ideal es trabajar con cuatro niveles por cada aspecto a valorar. Siguiendo el sistema anglosajón, serían las letras A, B, C, D. Con una escala verbal, podrían ser: “Excelente, Bueno, Mediocre, Insuficiente”. Con la nomenclatura española de calificación: “sobresaliente, notable, aprobado, suspenso”. Pero si la escala es numérica o verbal, se suele trabajar con más grados (del 1 al 7, del 1 al 5, etc.). Se busca que las frases generen una información inequívoca o lo más exacta posible para identificar el aspecto en la producción del alumnado.

Sin embargo, si la escala descriptiva es del tipo *Rúbrica de puntuación*, cada aspecto a valorar puede estar identificado generalmente en cuatro niveles. Si la escala es de valoración diferenciada se deberán identificar tantos niveles de logro (y valores) como se considere que se podría observar en el resultado de la producción del alumnado. O si la escala es de tipo *Graduada*, entonces las descripciones de los niveles se organizarían en horquillas o tramos de valor, por ejemplo, de 5 a 6,9, de 7 a 8,9, etc.

d-Determinar el tipo de valoración de cada indicador o nivel de logro

En este sentido, pueden tener carácter cualitativo (de manera descriptiva) o cuantitativo (de forma numérica). En este punto es importante tener en cuenta que un instrumento con una escala numérica no implica necesariamente que sea utilizado para calificar; muy al contrario, puede ser utilizado en procesos de autoevaluación y coevaluación, sin repercusión en la calificación, pero sirviendo para la mejora de la producción durante el proceso o como orientación para su utilización por parte de docente en la calificación final, en un intento de triangulación de la información.

e-Evaluar el diseño del instrumento a través de un instrumento

En este punto parece necesario aplicar un instrumento del mismo tipo, aunque sea por coherencia con el proceso que se intenta llevar a cabo con el alumnado. En este caso, presentamos una escala descriptiva del tipo escala de valoración que permite la evaluación al docente del instrumento elaborado, antes de pasar al siguiente paso. Como se puede observar en la tabla siguiente, se han identificado los aspectos básicos a la hora de valorar una escala descriptiva y se han establecido tantos niveles de logro por aspecto como se ha considerado conveniente.

Tabla 18. Escala de valoración del instrumento de evaluación (modificada de Pérez-Pueyo, Sobejano & Casado, 2015).

Aspectos a valorar	EXCELENTE	BIEN	REGULAR	MAL
Selección y claridad de los aspectos a valorar	Todos los aspectos a valorar identifican de manera sencilla las partes de la actividad que son importantes y se relacionan claramente con estándares/indicadores educativos establecidos para la asignatura. Es muy útil para evaluar la actividad	En general, los aspectos a valorar identifican razonablemente las partes de la actividad que son importantes y se relacionan con estándares/indicadores educativos establecidos para la asignatura. Permiten evaluar suficientemente la actividad.	Aparecen varios aspectos a valorar que no identifican suficientemente las partes de la actividad que son importantes y se no relacionan adecuadamente con los estándares/indicadores educativos establecidos para la asignatura. En general, no permiten evaluar bien la actividad.	Los aspectos a valorar no son claros o faltan algunos importantes que deberían relacionarse con los estándares/indicadores educativos establecidos para la asignatura.

				No permiten valorar la actividad.
Distinción entre niveles de logro	-Todos los niveles de logro describen perfectamente las actuaciones del alumnado.	-Algún nivel de logro debería ajustarse para identificar aquellos que mejor diferencian los modos de actuación del alumnado.	-Faltan algunos niveles de logro necesarios para poder identificar todas las posibles actuaciones del alumnado.	-Apenas se diferencian unos niveles de otros para que pueda valorar la producción del alumnado. Faltan niveles. No es útil.
Orden de los niveles de logro	El orden de todos los niveles de logro de cada uno de los aspectos a valorar es perfectamente claro, jerarquizado y lógico.	Algún aspecto a valorar es mejorable en cuanto a la claridad con la que se han ordenado los niveles de logro.	El orden en los distintos niveles de logro de casi todos los aspectos a valorar es mejorable y no hace útil el instrumento.	El orden propuesto en los distintos niveles de logro es mejorable en todos o casi todos los aspectos.
Redacción de los niveles de logro	-La redacción de los niveles de logro es comprensible para el alumnado. -Lenguaje claro y específico; permite que se pongan de acuerdo sobre la puntuación en los distintos niveles, por lo que se pueden llevar a cabo coevaluaciones grupales.	-Redacción comprensible para todos los docentes que usan el instrumento, pero no tanto para los estudiantes. Aparecen términos demasiado técnicos. -Cierta dificultad para establecer acuerdos en la valoración de los criterios. Dificulta realizar autoevaluaciones y coevaluaciones	-Redacción confusa, tanto para docentes como para el alumnado. Lenguaje demasiado técnico. -Dificultad para ponerse de acuerdo en la valoración de los distintos criterios. Dificulta mucho la realización de autoevaluaciones y coevaluaciones	-Redacción no comprensible. Lenguaje vago y poco claro. -Dificulta mucho el poder llegar a acuerdos sobre la valoración en los distintos criterios.
Uso formativo del Instrumento	-Sirve como instrumento de evaluación formativa durante todo el proceso. -Se facilita al principio, como referencia y guía para elaborar la actividad. -Útil para evaluar el trabajo final.	El instrumento de evaluación formativa se comparte con los estudiantes una vez iniciada la actividad.	El instrumento de evaluación formativa se comparte con los estudiantes cuando la actividad prácticamente se ha completado.	El instrumento de evaluación formativa sólo se utiliza al final del proceso para justificar la calificación, por lo que su utilidad formativa es nula.

f-Aplicar el instrumento en “modo de prueba” para valorar su idoneidad

Creemos importante que el instrumento diseñado sea puesto en “modo de prueba” antes de aplicarlo al alumnado. Es necesario tener producciones anteriores del alumnado, para poder comprobar la funcionalidad e idoneidad de la escala

y, de no ser así, corregirla. Las modificaciones pueden estar condicionadas por su utilidad para la evaluación y/o para la calificación, según cuál sea el uso principal que se las da. Es importante tener en cuenta que no siempre un instrumento que es útil para la evaluación lo es también para la calificación. Si la finalidad del instrumento es fundamentalmente la evaluación formativa, la mayoría de las correcciones pueden deberse a dos razones: (a) los aspectos elegidos para valorar no son los más adecuados o relevantes de esa actividad de aprendizaje; (b) la redacción de los niveles de logro no proporciona una información clara acerca de lo realizado por el alumnado.

En cambio, si la finalidad del instrumento es dar el salto a la calificación final, las correcciones suelen deberse más a las siguientes razones: (a) la errónea valoración o porcentaje proporcionada a cada aspecto a valorar; (b) incoherente asignación de valoración o puntos a los diferentes niveles de logro.

g-Ponerla en práctica en situación real y reflexionar con el alumnado sobre su utilidad, idoneidad y claridad. Aunque consideremos que el instrumento cumple los requisitos que pretendemos, la puesta en práctica con alumnado y una fase de posterior de puesta en común con ellos nos proporcionarán información fundamental. En todo caso, es importante tener en cuenta que la experiencia o inexperience del alumnado en el manejo de este tipo de instrumentos puede influir en su mejor o peor uso.

Finalmente, es preferible elegir una actividad que se haya puesto en práctica anteriormente por el profesor y de la que se tengan producciones físicas (trabajos, informes, proyectos, etc.)

Buscamos un marco de referencia sobre el qué se espera del alumnado para poder seleccionar con claridad los aspectos importantes que queremos evaluar. El análisis de la producción anterior del alumnado nos facilitará identificar qué realizaron y, en consecuencia, ajustar la definición de aquello que pretendemos que demuestren y lo que son realmente capaces de hacer. En este sentido, conocer la calificación que les asignamos sin haber utilizado un instrumento tan sistemático y claro nos permitirá, una vez elaborada la escala, establecer la fiabilidad del instrumento diseñado antes de la puesta en práctica inicial con el alumnado. Además, si no consideramos suficientemente ajustado el instrumento, podremos retocarlo hasta acercarnos a la fiabilidad y concreción requerida.

3.4 Posibles usos y utilidades de las escalas

Vamos a centrarnos en aquellos instrumentos que aparecen habitualmente en los cinco capítulos finales, donde se presentan numerosas experiencias de evaluación formativa y compartida en las diferentes etapas educativas.

Las escalas descriptivas o rúbricas se pueden utilizar con muchas finalidades: como simple evaluación formativa, para llevar a cabo proceso de autoevaluación del alumno (individual o en grupo), en procesos de evaluación entre iguales (individual o en grupo), etc. Pero también pueden ser utilizadas para llegar a una calificación, bien sea una calificación directa del profesor, bien un proceso de auto-calificación del alumno o de calificación dialogada entre profesor y alumno.

En este último sentido, cada vez se comienzan a encontrar más rúbricas para calificar. A estas escalas se las suele denominar “**Rúbricas de Puntuación**”, como hemos explicado anteriormente. En otras ocasiones, lo que se hace es asignar porcentajes de calificación a cada uno de los aspectos a valorar. En estos casos, lo difícil es que esas puntuaciones se ajusten realmente al proceso de realización de la producción. Una de las soluciones a este problema puede ser aumentar el número de niveles de logro de los aspectos que tengan un mayor porcentaje de calificación. Por ejemplo, en los aspectos que supongan sólo un 10% de la calificación solo hay 2-3 niveles de logro, mientras que en el aspecto que supone el 40% hay 5 niveles de logro o más. A este tipo de escala, que establece puntuaciones concretas para cada aspecto y nivel de logro, y que puede tener diferentes grados en función de la complejidad de cada aspecto, las hemos denominado “**Escalas de Valoración Diferenciada**”.

Como explicamos antes, tanto la rúbrica de puntuación como la escala de valoración diferenciada tienen un carácter analítico, que cuantifica la valoración de cada aspecto por separado. Esto hace que en algunas ocasiones la calificación final (sumatorio de la valoración de cada aspecto), no corresponda con la valoración global del profesor de dicha producción. Por ello, cuando la producción a valorar tiene un cierto componente creativo, puede ser más interesante utilizar otro tipo de rúbrica, que permite valorar una producción con mayor acierto. En estos casos es mejor utilizar una **Escala Graduada**.

3.5 Las escalas descriptivas y la participación del alumnado en la evaluación y en los procesos de aprendizaje

La utilización de este tipo de escalas con el alumnado puede potenciar considerablemente el aprendizaje y la adquisición de algunas competencias cuando se

utilizan para fomentar procesos de autoevaluación y coevaluación de su aprendizaje. Suelen ser más útiles cuando más detalladas (rúbricas, rúbricas de puntuación, escalas de valoración diferenciada), aunque no siempre es así. Para algunos tipos de producciones o procesos de aprendizaje puede ser más aconsejable utilizar escalas más abiertas (listas de control, escalas numéricas o verbales). Este tipo de instrumentos suele ir ligado a actividades de aprendizaje muy concretas, o bien trabajos o producciones a elaborar por el alumnado, como pueden ser los Proyectos de Aprendizaje Tutorados.

Nuestra recomendación es que los instrumentos se faciliten al alumnado al principio del proceso o de la actividad de aprendizaje diseñada (principio de curso, principio de trimestre, de unidad didáctica, etc.). Es una estrategia sumamente útil para que el alumnado entienda lo que se espera de él, cuáles son los niveles de calidad que puede tener su trabajo y cuáles son los criterios con los que se le va a evaluar y/o calificar. Esto hace que el alumno centre su atención desde el principio en los aspectos más relevantes del trabajo y asuma la responsabilidad que tiene en su aprendizaje.

También es conveniente utilizarlos durante el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, como ficha de autoevaluación junto con cada borrador del marco teórico de un proyecto de aprendizaje, o junto a la primera entrega de un ensayo, o al final de cada documento o producción que se entregue al profesor (informes o fichas de sesiones, trabajos monográficos, producción audiovisual, etc.). La realización de este tipo de fichas de autoevaluación durante el proceso de aprendizaje, tras algunas actividades de aprendizaje realizadas, tiene al menos dos ventajas: (1) obliga al alumnado a realizar un proceso de reflexión sobre la calidad de su trabajo o aprendizaje; (2) si la valoración del profesor no coincide con la del alumno, el instrumento permite dar un feedback específico de una forma fácil y rápida, dado que sólo tiene que señalarlo en la escala descriptiva previamente diseñada, o anotar su valoración en la escala verbal o numérica. Cuando el docente devuelve al alumnado el trabajo corregido, el alumnado puede ver la valoración que ha realizado el profesor, compararla con la suya, y saber cuáles son los puntos fuertes y débiles del trabajo y si tiene que mejorar o rehacer algo.

Cuanto más detallada está la ficha de autoevaluación, más información puede dar el profesor en menos tiempo. Dado que no tiene que escribirla, sino solo seleccionar y marcar entre las descripciones que ya están escritas.

Un aspecto clave en estos procesos de evaluación formativa y compartida es si se da, o no, al alumnado la posibilidad de mejorar su trabajo tras recibir feedback por parte del profesor. Entendemos que dar esta oportunidad es la única forma de mejorar la calidad de los trabajos y permitir al alumnado aprender de sus

errores. Ahora bien, el límite de cuantas veces se puede mejorar un mismo trabajo debe pensarse y establecerse claramente desde principio de curso porque, como todo en la vida, tiene pros y contras. Bajo nuestro punto de vista, el límite de veces tiene que estar en función de la capacidad del docente para corregir los trabajos del alumnado de forma rápida, del número de alumnos que tenga cada trimestre-cuatrimestre y del tiempo que tenga disponible para este tipo de correcciones. En cuanto al margen de tiempo que dar al alumnado para corregir y mejorar su trabajo, nuestro consejo es que sea breve y limitado, con un plazo de entrega fijo y cerrado. Normalmente es suficiente y adecuado una semana; sólo en casos muy concretos se puede ofrecer algo más. De forma general, cuanto antes mejor, porque tanto alumnado como profesorado tienen más reciente la información compartida y se comprende mejor todo el proceso.

Para dar el salto final entre los 3-4 meses de aprendizaje y la obligatoria calificación final, suelen ser muy útiles las “Escalas Graduadas”. También pueden ser útiles las “Rúbricas de Puntuación” y las “Escalas de valoración diferenciada”; en función del sistema de aprendizaje y calificación que se haya diseñado y de la edad y madurez del alumnado.

En cualquier caso, involucrar al alumnado en su proceso de aprendizaje se antoja imprescindible cuando se llevan a cabo metodologías de carácter participativo. Además, cuando se pretende que los procesos de evaluación y calificación sean más objetivos y se elaboran instrumentos adecuados para cada tipo de actividad o producción ¿qué sentido tiene no compartirlos con el alumnado desde el primer momento, cuando se busca que el tiempo de aprendizaje sea útil para el cometido con el que se planteó?

3.6 Conclusiones

Las rúbricas son un tipo de instrumento de evaluación que se está poniendo muy de moda en los últimos 4-5 años. Como todos los instrumentos, estos tiene ventajas e inconvenientes. A lo largo del capítulo hemos ido realizando las siguientes aportaciones sobre el tema de las rúbricas y otros instrumentos de evaluación que pueden ser utilizados en educación para desarrollar procesos de evaluación formativa y compartida en el aula:

1-Aclaración del concepto de “rúbrica”, que tan de moda parece haberse puesto en la evaluación educativa, y que no deja de ser un anglicismo.

2-Explicación detallada y con ejemplos de los diferentes tipos de escalas que existen, así como de su posible utilidad en la evaluación educativa. Han sido las siguientes: Listas de control, Escalas Verbales, Escalas Numéricas, Escalas

Descriptivas (o Rúbricas), Rúbricas de puntuación, Escalas de Valoración Diferenciada, Escalas gráficas, Fichas de seguimiento individual (FSI), Fichas de seguimiento grupal (FSG).

3-Explicar cómo se diseñan las rúbricas y qué aspectos hay que tener en cuenta para disponer de una rúbrica que realmente será relevante, útil y fiable para evaluar una actividad de aprendizaje, unidad didáctica, trimestre, etc.

4-Analizar los posibles usos y utilidades que pueden tener los diferentes tipos de escalas, según la finalidad para las que queramos utilizarlas y el contexto educativo en que trabajemos. Fundamentalmente diferenciamos entre cuando la finalidad principal es realizar procesos de evaluación formativa o si más bien se quiere realizar procesos de evaluación sumativa y final, para dar el salto a la calificación, aunque algunos instrumentos puedan servir para los dos fines.

5-En el último punto analizamos la utilidad que pueden tener las rúbricas para favorecer y potenciar la participación del alumnado en la evaluación de sus propios procesos de aprendizaje. Ponemos varios ejemplos de cuándo y cómo puede utilizarse y cuándo es mejor realizarlo de una u otra forma.

Esperamos que este capítulo haya sido útil para entender la diversidad de herramientas que existen para llevar a cabo procesos de evaluación formativa y compartida en el aula. También confiamos en haber dado algunas ideas para hacer más sencillo y organizado el obligado salto que la mayoría del profesorado tenemos que dar al final de cada trimestre-cuatrimestre, cuando nos toca resumir con una nota numérica todo el proceso de aprendizaje y evaluación acumulado durante esos meses.

Las experiencias que se presentan en los capítulos finales pueden resultar muy útiles para ver ejemplos concretos de cómo todas estas ideas y herramientas pueden utilizarse en la práctica educativa.

BLOQUE II: EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN INFANTIL.

Coordinadores de Bloque II: Víctor M. López Pastor y Sofía García Herranz.

CAPÍTULO 4 UNA EXPERIENCIA DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA Y EVALUACIÓN FORMATIVA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Sofía García Herranz. C.E.I.P. “Marqués de Lozoya” (Torrecaballeros, Segovia)

4.1 Definición del contexto y objetivos de la experiencia

Esta experiencia se ha llevado a cabo en un centro situado a 20 km de la ciudad de Segovia. El centro es la cabecera de un Centro Rural Agrupado (CRA) formados por las escuelas de dos pueblos más. Durante el último curso escolar 2013/14, el CRA ha atendido a un total de 219 alumnos, con edades comprendidas entre los 3 y los 14 años de edad. El centro cuenta con una línea por curso, con un total de 17 unidades, divididas en 6 unidades de educación infantil (2º ciclo), 10 unidades de educación primaria (1º, 2º y 3º ciclo) y una única unidad de educación secundaria (2º de la ESO).

La experiencia se ha llevado a cabo con el primer y tercer curso de segundo ciclo de educación infantil (3-4 años y 5-6 años), en dos cursos escolares diferentes. El nivel sociocultural de las familias es medio-alto, de forma general, con alguna excepción, la mayoría de actividades agrícolas y ganaderas, que están muy involucradas en la formación de sus hijos. El cómputo total de horas lectivas es de 25 horas semanales. Una hora semanal se dedica a la lengua extranjera inglés y otra hora semanal a la enseñanza de la religión/alternativa.

4.1.1 Principales actividades de aprendizaje

Dado el carácter globalizador e integrador del modelo curricular en educación infantil, no se contempla una distribución por áreas. Por esa razón, la organización temporal del aula está organizada por lo que denominamos “momentos”. Estos “momentos” son los responsables de la creación de hábitos y rutinas muy

marcados, los cuales proporcionan a los alumnos autonomía, seguridad y en consecuencia autoestima; especialmente en edades tan tempranas. De forma general, el día a día sigue una serie de actividades rutinarias y estándar, como podemos observar en la tabla.

Tabla 19. Momentos y rutinas de cada día lectivo.

MOMENTOS	EXPLICACIÓN
Atuendo	Vestido y desvestido de forma autónoma (quitar abrigo/chaquetas y otras prendas, poner babi y colocación del almuerzo)
1ª Asamblea	Programa de estimulación infantil y aprendizaje de lecto-escritura de forma grupal.
Actividad individual de mesa	Trabajo individual en mesa y puesta en práctica de la evaluación formativa y compartida.
Juego por rincones	Cada alumno decide a que rincón jugar, la única condición es no repetir el juego del día anterior.
Almuerzo saludable	Programa para trabajar buenos hábitos alimenticios, puesto en práctica en todo el 2º ciclo de educación infantil.
Recreo	Momento de ocio.
2ª Asamblea	Segundo programa de estimulación infantil y aprendizaje lógico-matemático de forma grupal.
Actividades grupales	Se tiende del trabajo individual al trabajo grupal, actividades lúdicas y grupales.
Despedida	Vestido y desvestido de forma autónoma (quitar babi, poner abrigo/chaquetas y otras prendas y recoger bosa del almuerzo) y despedida.

Aquellas actividades de aprendizaje más significativas, serán explicadas de forma más exhaustivas a continuación.

1-Compartimos lecturas: se pretende poner en contacto el fomento de la lectura y el uso de la biblioteca escolar, la música y las actividades llevadas a cabo mes a mes (Navidad, día de la no violencia y la paz, carnavales, día del libro,... entre otras) por cada grupo de alumnos, fomentando las relaciones ciclo-internivel.

2-Programa de estimulación infantil: García (2012, p. 2) señala que “los primeros años de vida en la formación y desarrollo de la persona son trascendentales. Es en este periodo cuando tiene lugar un desarrollo más rápido y, por consiguiente, una estimulación infantil de calidad puede reportar unos beneficios importantísimos en el desarrollo de a nuestros alumnos”.

3-Asambleas: se llevan a cabo dos asambleas diarias, donde se realizan programas de estimulación infantil a través de bits de inteligencia y, además, se trabaja la lecto-escritura y el pensamiento lógico-matemático a través de actividades grupales y lúdicas.

4.1.2 Explicación sistema de evaluación

Entendemos que en el segundo ciclo de educación infantil debemos basarnos en una metodología vivencial, partiendo de experiencias que proporcionen aprendizajes significativos a nuestros alumnos. Por ello, creemos que debe existir una clara coherencia entre el tipo de metodología utilizada y el sistema de evaluación empleado.



Foto 1. Escritura

Foto 2. Lógico matemáticas

Por ello, apostamos por una evaluación formativa y compartida, una evaluación que genere aprendizaje, en palabras del Decreto 122/2007 que establece el currículo en el 2º ciclo de E.I.

la evaluación cumple una función reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje porque aporta información relevante sobre el mismo, facilita al profesorado la toma de decisiones para una práctica docente adecuada y posibilita a los niños iniciarse en la autoevaluación y aprender a aprender (Decreto 122/2007, introducción).”

Planteamos la evaluación en nuestra aula, dando a nuestros alumnos la oportunidad de elegir la forma de elaborar sus producciones (fichas, actividad en mesa, trabajos,...): (a) sencilla (realizando la tarea lo mejor posible); (b) más compleja (realizar la tarea lo mejor posible y por el reverso de ésta, demostrar sus conocimientos realizando de forma adicional otras tareas que ellos decidan), para conseguir una valiosa cara sonriente, otorgada por la maestra a juicio de todo el aula.

En las fotos 1 y 2 puede observarse un ejemplo de tareas adicionales realizadas en el reverso de una ficha cuyo eje motivador gira en torno a los dinosaurios (ver foto 1) y los medios de transporte (ver foto 2).

En la primera asamblea de cada día se explica la ficha a realizar y son los propios alumnos quiénes eligen que opción seguir (sencilla o compleja). De la misma manera, a lo largo de la segunda y última asamblea, se dialoga sobre lo acontecido y explicando las razones que han llevado a la maestra a otorgar la cara sonriente, en el caso contrario razonamos de qué manera podríamos haberla conseguido, aportando feedback sobre cómo ir mejorando y avanzando.

Previamente, en la primera reunión con las familias, se habló con los padres informándoles de esta propuesta. La experiencia fue acogida con gran aceptación y ganas de ponerla en práctica también desde casa.

Los principales procedimientos, actividades y/o producciones solicitadas para el proceso de evaluación formativa han sido cuatro: (1) observación directa, (2) grabación en vídeo, (3) fotografías, y (4) el “tendero de los deseos”.

Como novedad, nos detendremos a explicar la actividad de “el tendero de los deseos” (ver foto 4). Para desarrollarla los alumnos (1) cuentan con el doble de pinzas que alumnos hay en el aula, con sus nombres escritas en ellas; (2) se plantea a los alumnos que dibujen o escriban aquellos “deseos” donde expliquen qué actividad, ficha, momento a lo largo del día... les ha gustado más o, por el contrario, lo que les ha gustado menos; (3) una vez escrito los deseos y expuestos de forma dialogada en la asamblea grupal, los alumnos pondrán una pinza en aquellos deseos en los que estén de acuerdo (ver foto 3).

Esta valiosa información nace de los propios alumnos de educación infantil, mostrando el grado de satisfacción e insatisfacción. Esta actividad nos da la oportunidad de cambiar aquellos aspectos que no cuentan con la aceptación de los alumnos y de la misma manera, seguir por la línea de aquellos que cuentan con un número significativo de pinzas (feedback).



Foto 3.- Alumnos colocando la pinza de los de-



Foto 4. Tendero de los deseos

De la misma manera, en la tabla 20 podemos ver los instrumentos y recursos empleados en la toma de recogida de datos: (1) cuaderno/anecdotario del profesor, sirve para registrar los aspectos más significativos de la experiencia; (2) hoja de registro, es útil para tener constancia de la evolución de aquellos aspectos más interesantes que buscamos conseguir, producciones y elaboraciones de nuestros alumnos a lo largo de toda la experiencia; (3) cámara de fotos y video que nos permite realizar de forma periódica las filmaciones y captura de imágenes oportunas.

Tabla 20.: Técnicas e instrumentos utilizados y utilidad en el proceso de evaluación formativa.

TÉCNICAS Y ACTIVIDADES EMPLEADAS	INSTRUMENTOS Y RECURSOS EMPLEADOS	UTILIDAD EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN FORMATIVA
Observación directa	Cuaderno anecdótico	Permite modificar, cambiar o/y profundizar en alguno de los aspectos claves del proceso de enseñanza-aprendizaje, con objeto de ir mejorando la calidad del proceso.
Filmaciones y fotografías	Cámara digital de vídeo y disco duro	Nos ayuda a tener un registro de la evolución de las producciones de nuestro alumnado y, en muchas ocasiones, también facilita dar feedback al alumno, mostrándole una evidencia de alguna de sus producciones para reforzar algún aprendizaje o para explicarle que se puede mejorar.
Tendero de los deseos	Pinzas, cuerda y folios colores.	Permite conocer el grado de satisfacción o insatisfacción de los alumnos a lo largo del proceso de aprendizaje y mejorar aquellos aspectos que no han cumplido las expectativas del alumnado.

En la siguiente tabla resumen de actividades aprendizaje y evaluación formativa explicamos la relación que existe entre nuestras finalidades educativas, las actividades de aprendizaje que realizamos y el papel que juega la evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 21. Coherencia interna entre los elementos curriculares. Alineación curricular.

Finalidades y/o Competencias	Actividades Aprendizaje	Evaluación formativa
- Motivación - Autonomía -Compromiso hacia la tarea -Superación personal	Tarea diaria del aula	Desde edades tempranas (3 años) enseñar a elegir a los alumnos; deciden realizar las tareas del aula de forma más sencillas o más complejas.
	Asambleas dialogadas	Al finalizar el día, en la última asamblea, se dialoga sobre quién es merecedor de una cara sonriente, el motivo y en caso contrario que podríamos hacer para conseguirla.
	Tendero de los deseos	Permite evaluar tanto el proceso de enseñanza del docente como el propio proceso de enseñanza aprendizaje, por parte de los alumnos.
	Tarea de los viernes	Se entrega el viernes y es devuelta el lunes. Mediante la coordinación familia-escuela se sigue la dinámica del aula, elegir entre la vía sencilla o vía más compleja.

4.1.3 Resultados de aprendizaje del alumnado

A lo largo del curso, observamos como las producciones de los alumnos han ido mejorando y evolucionando conforme transcurría la experiencia. Todos los alumnos han alcanzado con éxito todos los contenidos establecidos por el Decreto 122/2007, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de educación infantil en la comunidad de Castilla y León; en algunos casos, a pesar de la barrera idiomática. En todo este proceso, la evaluación formativa y compartida ha tenido un peso decisivo.

Esta experiencia nos ha permitido que los niños mejoren y evolucionen significativamente en su proceso de aprendizaje y además que desarrollen importantes actitudes:

“... el trabajo autónomo, la capacidad de superación personal y su dedicación a la tarea son actitudes que se están dando en el aula desde que inicié la experiencia. Es increíble los logros conseguidos hasta el momento” (diario de aula 23/05/11).

El enorme potencial educativo que posee este tipo de experiencia se ve reforzado por la responsabilidad que adquieren los alumnos al aprender a elegir desde el inicio:

“el ofrecerles dos vías de aprendizaje me está dando muy buenos resultados, por primera vez consigo que ellos decidan realmente lo que quieren hacer al ser conscientes de lo que su decisión conlleva” (diario de aula 11/04/11).

El ser escuchados y sentir valoradas sus propuesta hizo que poco a poco despertara en ellos un compromiso y dedicación hacia sus tareas, el gusto por superarse un poquito más cada día. Así lo mostraban no sólo en sus tareas individuales, sino incluso a la hora de jugar por rincones:

“Kimberlly se ha puesto a practicar con las regletas en el rincón de las mates, afán de superación” (diario de aula 12/05/11)

Sin embargo, la autonomía que todos y cada uno de los alumnos consiguieron al terminar la experiencia fue uno de los aspectos más destacados:

“gran autonomía por parte de todos a la hora de realizar la tarea individual. Hoy Tomás será encargado, todos sus compañeros así lo han decidido por conseguir todos los días una cara sonriente” (diario de aula 11/04/11).

El balance final muestra como la evaluación formativa y compartida otorga al proceso de enseñanza-aprendizaje una mayor calidad.

4.2 Principales ventajas encontradas

Los argumentos expuestos anteriormente muestran que la evaluación formativa y compartida genera efectos positivos en los alumnos, así como en los docentes y en el propio proceso de enseñanza aprendizaje.

Por un lado podemos apuntar que este tipo de evaluación permite que todo el mundo alcance los objetivos curriculares programados, además de despertar en nuestros alumnos actitudes tremendamente valiosas como son la autonomía, dedicación y compromiso hacia la tarea, además de superación personal y autoestima. En el caso de los docentes, el llevar a cabo este tipo de evaluación nos ha permitido dar un paso más, abrir los ojos ante una nueva forma de evaluar poco utilizada en estos tramos educativos (segundo ciclo de educación infantil), permitiéndonos evolucionar como docentes a nivel profesional, ampliar y mejorar nuestra formación, al entender que la evaluación como un instrumento al servicio del maestro para generar conocimientos y aprendizaje.

Es importante que comencemos a entender el error como posibilidad de aprendizaje, para redirigir nuestra acción docente y conseguir mejorar el propio proceso de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, conseguir una educación de calidad.

4.3 Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones

En la experiencia llevada a cabo no hemos encontrado ningún inconveniente como tal. Realmente, la organización del horario por momentos y no por materias en educación infantil nos permitía llevar a cabo este tipo de evaluación sin problemas. En cambio, cuando hemos intentado poner en práctica este tipo de sistemas de aprendizaje y evaluación en primaria sí nos surge el inconveniente de la organización del horario por materias, a veces con diferentes profesores, lo que dificulta trabajar por momentos.

El ofrecer una doble vía nos permite dar respuesta a los distintos ritmos de aprendizaje. En infantil, los alumnos con ritmo alto, una vez que acababan su tarea invertían gran parte del tiempo en mejorar su trabajo para conseguir la carita, lo que evita tener que aplicar fichas de ampliación, de las cuales no soy partidaria. Los niños con ritmo más lento, preferían invertir el tiempo de jugar en los rincones en conseguir la carita haciendo la ficha por detrás. En primaria, esta acti-

vidad necesita más tiempo de experimentación hasta que ha comenzado a dar resultados positivos. Por ejemplo en 2º y 3º de primaria ha tenido muy buenos resultados en el área de conocimiento del medio, en que el alumnado ha optado por realizar trabajos voluntarios extra: exposiciones, trabajos extras, elaboraron materiales, etc.

4.4 Conclusiones

Nos encontramos en un periodo educativo donde las ganas por aprender son insaciables. En los primeros años de vida es cuando se tiene más ganas de aprender que nunca y, por otro lado, el potencial que tienen los alumnos en estas edades (la rapidez, facilidad y precisión para aprender) nos hace pensar que es una edad idónea para poner en marcha nuevas experiencias como la aquí expuestas, para poder cambiar el concepto de evaluación.

Dar un salto de calidad, poder pasar de la evaluación entendida como calificación a una evaluación que genere conocimiento.

Las evidencias recogidas a lo largo de presente experiencia nos han demostrado que es perfectamente viable poner en práctica sistemas de evaluación formativa en la etapa de educación infantil. Animamos a nuestros compañeros y compañeras a mirar más allá de las verjas del colegio, superar las experiencias centradas únicamente en el aula e involucrar a las familias en la evaluación formativa, dado que son los principales interesados en la formación de sus hijos. Resulta lógico pensar que cuanto más pequeños son los alumnos más estrecha es la relación familia escuela. Así lo menciona nuestra legislación; por ello entendemos lógico plantear la familia como parte del proceso. En nuestro caso los resultados han sido sumamente esperanzadores.

Es por ello que presentamos una evidencia más, donde la evaluación genera motivación, autonomía, compromiso hacia la tarea, genera procesos de reflexión, mejora la propia práctica docente y en conclusión, proporciona calidad a la educación.

4.5 Bibliografía

Decreto 122/2007 del 27 de Diciembre por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. (B.O.E., 2 de enero).

García-Herranz, S. (2012). *La estimulación cognitiva en educación infantil: un programa de intervención en el segundo ciclo*. Segovia: Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid.

CAPÍTULO 5 LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Beatriz Castro Bayón. CRA “Ribera de Porma” (León).

Oscar M. Casado Berrocal. CEIP “Ponce de León” (León) y Universidad Isabel I de Castilla.

Ángel Pérez Pueyo. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León.

5.1 Definición del contexto y objetivos de la experiencia

La experiencia se desarrolla en el CRA Ribera del Porma situado en la provincia de León. El centro está conformado por 4 localidades en las que se imparten las etapas educativas de Infantil y Primaria, agrupando a los alumnos de varios niveles en una misma clase. El número total de alumnos es de 67.

Las cuatro localidades están cercanas entre sí y próximas a la capital de provincia. El alumnado proviene de los pueblos de la zona y no cuentan con transporte escolar. Esta situación, sumada a la cercanía de la capital leonesa, ha hecho disminuir el número de matrículas durante los últimos años.

La experiencia se ha desarrollado en la etapa de Educación Infantil con alumnado de 5 años en un grupo de 12 estudiantes. Aunque en la etapa de Infantil se trabajan las tres áreas de manera global, la presente experiencia se centra de manera más específica en contenidos del área de Lenguajes: Comunicación y Representación.

El objetivo principal de la etapa de Educación Infantil es que el alumnado adquiera un grado adecuado de autonomía en el trabajo diario. De manera más concreta, el área de *Lenguajes: comunicación y representación* pretende propor-

cionar al alumnado unas nociones básicas en lectoescritura que le permitan iniciar adecuadamente la siguiente etapa educativa.

5.2 Principales actividades de aprendizaje

Como ya se ha mencionado anteriormente, el trabajo en la etapa de Educación Infantil se afronta desde una perspectiva globalizada. Esto implica que a lo largo del día se desarrollan diferentes actividades, colectivas e individuales, de manera integrada. Entre las más habituales se podrían destacar: la asamblea inicial, actividades de lógica matemática, de lectoescritura, artísticas, de expresión oral y dramatización y la asamblea final.

La experiencia recogida se centrará exclusivamente en las cuestiones relacionadas con el aprendizaje de la lectoescritura en el tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil (5 años). Estas actividades son las siguientes:

- (1) *Escritura cooperativa* de palabras significativas en mayúsculas.
- (2) *Autodictados individuales* en cajas de tres espacios en mayúsculas.
- (3) *Autodictados individuales* a partir de pictogramas en minúsculas.

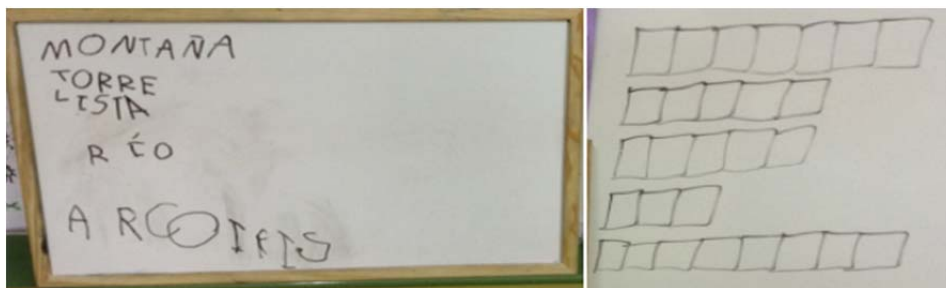


Figura 5. Ejemplo de palabras escritas a partir de la dinámica de *escritura cooperativa de palabras significativas*.

La primera actividad, *escritura cooperativa de palabras significativas en mayúsculas*, siempre se desarrolla tras realizar la rutina de la asamblea. La profesora solicita al encargado o encargada del día que escriba en una pizarra una palabra que resulte significativa para él o ella. Esta palabra es escrita en letra mayúscula dado que el alumnado conoce su grafía al haberlas trabajado en los cursos anteriores. Tras comprobar profesora y alumnado que la palabra es correcta, habitualmente se realizan una serie de actividades integradas para trabajar otros conceptos (figura 5).

Las palabras permanecen escritas en la pizarra durante toda la semana. Así, cada día, los encargados añadían una diferente y con ella, una nueva forma de aprender. Por ejemplo, al preguntarles “¿qué palabra es más larga?” no es de extrañar que señalen una palabra con pocas letras que esté escrita muy grande, por delante de otra con muchas letras que están escritas en un tamaño más pequeño.

Estos momentos se aprovechan para favorecer la construcción del concepto de número natural (Galán, 2009). Para ello, se les solicita que dibujen al lado de cada palabra tantos cuadraditos como letras tenga la palabra en cuestión (todos del mismo tamaño). Esto les ayudó a hacer visible la más larga (concepto de medida), los cuadraditos que faltan para igualar una palabra a otra (concepto de resta), etc.

Al llegar el viernes también se anima al alumnado a construir un cuento de manera oral entre todos, a partir de las palabras que ellos mismos hayan ido escribiendo en la pizarra durante la semana (Rodari, 2002).

La segunda actividad, *autodictados individuales en cajas de tres espacios en mayúsculas*, también se realiza diariamente, pero en este caso de manera individual y en papel. Consiste en la realización de un autodictado a partir de palabras significativas para cada alumno. Así pues, en las diversas fichas de trabajo que se van utilizando en clase se les incluye una caja con tres espacios (figura 6) en la que

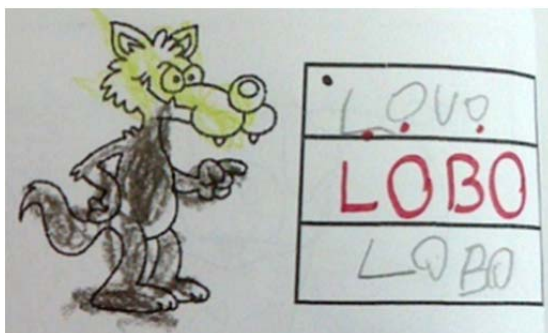


Figura 6. Ejemplo de una palabra escrita a partir de los autodictados en cajas de tres espacios.

deben incluir palabras relacionadas con la temática trabajada (también en mayúsculas). En la celda superior se escribe la palabra como ellos creen que se escribe; en la fila intermedia el docente escribe la palabra correcta si la anterior contiene errores; y en la fila inferior el alumno copia la palabra correcta.

La tercera actividad, *autodictados individuales a partir de pictogramas en minúsculas*, se realiza también diariamente y de manera individual. Sin embargo, en este caso, las palabras se escriben con letra minúscula (contenido nuevo en este curso). Debido a la complejidad que implica este aprendizaje (reconocimiento de las letras minúsculas, dominio de la realización del grafema, enlaces, etc.), esta actividad sólo se inicia con aquel alumnado que demuestra un nivel de conocimiento adecuado de las letras mayúsculas (comprobado a través de la actividad anterior). A partir de cuatro pictogramas proporcionados por la profesora y re-

lacionados con una letra concreta (por ejemplo, para la “t”: tía, tomate, tapa y tela), el alumnado debe conformar las palabras correspondientes. Para ello utiliza unas tablillas con las letras minúsculas representadas individualmente en cada una ellas. Una vez terminado este proceso se comprueban los errores dando la vuelta al pictograma para consultar la palabra escrita correctamente. Tras finalizar esta fase, el alumnado recoge los materiales y escribe las palabras, primero en el encerado y después en una ficha pautada de autodictados (figura 7).



Figura 7. Desarrollo de los autodictados a partir de pictogramas.

Tras finalizar esta fase, el alumnado recoge los materiales y escribe las palabras, primero en el encerado y después en una ficha pautada de autodictados (figura 7).

5.2.1 Sistema de evaluación

Las diferentes actividades descritas en el apartado anterior emplean la evaluación formativa como sistema de mejora de los aprendizajes de diferentes maneras.



Figura 8. La encargada del día escribe su palabra ante la mirada de sus compañeros durante la actividad de *escritura cooperativa de palabras significativas*.

Así pues, en lo que respecta a la actividad de *escritura cooperativa de palabras significativas* se emplea un sistema de coevaluación grupal, en el que los propios niños se informan unos a otros de la calidad de sus producciones. En este sentido, el alumno encargado de escribir la palabra inicia el proceso escribiendo la letra que considera adecuada. Sin embargo, en caso de error o duda son sus propios compañeros, los que le ayudan (figura 8), no diciéndole la letra correcta sino recordándole el fonema adecuado (por ejemplo: /k/k/k/k/... para que escriba la letra “C”). El encargado recibe así un feedback

inmediato de su realización, lo que favorece el aprendizaje de la conversión fonema-grafema. Al finalizar el proceso, leen entre todos la palabra realizando el proceso inverso; es decir, trabajando la conversión grafema-fonema.

El docente se limita a observar y sólo valorará la palabra escrita al final del proceso. Su intervención es necesaria en casos muy puntuales para solucionar alguna duda; por ejemplo, con fonemas homófonos (v-b, g-j, etc.) o con alguna cuestión más compleja que aún no se haya trabajado (el sonido “ch”, las letras “k” o “q”, la “h” inicial o intercalada, etc.).

Durante el desarrollo de la actividad de *autodictados individuales en cajas de tres espacios* también se utilizarán procesos de evaluación formativa. Así, después de que el alumnado escriba la palabra en la primera celda, la profesora proporciona un primer momento de feedback en el que le informa sobre los errores cometidos. Para ello, le señala con un punto las letras que haya acertado. Sin embargo,

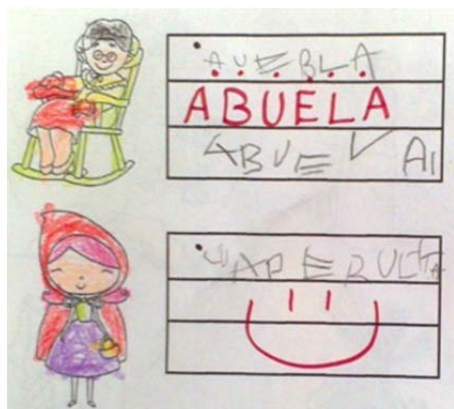


Figura 9. Ejemplo de palabras escritas a partir de la dinámica de *autodictados en cajas de tres espacios*

esto no significa que las letras estén escritas en el orden adecuado. Se inicia entonces un proceso de evaluación dialogada en el que profesor y alumnado van repasando juntos los errores. Tras comprobar que el alumnado ha comprendido e identificado los fallos, el docente escribe la palabra en rotulador rojo en la celda intermedia para que el niño la copie correctamente en el espacio inferior. Por el contrario, si el alumnado lo ha escrito bien a la primera, el proceso finalizará directamente y se le felicitará por su logro (figura 9).

Finalmente, durante el desarrollo de la actividad de *autodictados individuales a partir de pictogramas* también se utilizan estrategias de evaluación formativa para potenciar los aprendizajes del alumnado. En este sentido, cuando el alumno termina de colocar las tablillas con las letras correspondientes de cada palabra solicita al profesor una primera valoración. Del mismo modo que antes, el docente no proporciona la solución directamente, sino que señala la existencia de algún fallo para que sea el alumno quién repase de nuevo la palabra formada en busca del problema. Tras solucionarlo, vuelve de nuevo a solicitar la revisión de la profesora que, tras comprobar que es correcto, ordena al alumnado contrastar la palabra que ha escrito con la que está impresa por detrás del pictograma. En este último caso, la corrección es comple-

tamente autónoma lo que libera a la profesora y proporciona una mayor autonomía al alumnado.

En la segunda fase de esta actividad en la que el alumnado refleja por escrito las palabras trabajadas tanto en el encerado como en la ficha de autodictados, la identificación y corrección de errores también se realiza de manera indirecta. En este caso, el alumnado solicita una revisión para detectar los errores y si no era capaz de identificarlos de manera autónoma a partir de las orientaciones proporcionadas por el docente, se llevaba a cabo una revisión dialogada.

Para recoger las observaciones realizadas sobre el trabajo de cada alumno se utiliza un registro sencillo como el que aparece en la tabla siguiente. En él se anotan las letras que el alumnado va trabajando cada día. Si el trabajo final presenta errores tras las sucesivas correcciones, se marcan rayando las celdas. Si el trabajo es correcto, la celda se deja en blanco y se da permiso al alumnado para que en días sucesivos avance a la siguiente letra. Este registro permite comprobar el tiempo empleado por el alumnado en superar cada letra e identificar fácilmente aquellas en las que ha tenido mayores problemas.

Tabla 22. Ejemplo de registro de los avances experimentados por los alumnos en la actividad de autodictados a partir de pictogramas.

Nombres	Días												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	...
Alumno 1	p	p	l	l	l	m	m	s	s	s	n	n	..
Alumno 2	p	p	p	l	l	l	l	l	m	m	...	...	..
Alumno 3	p	l	l	m	m	m	s	s	...	...	...	...	..
....

Conviene aclarar que debido al carácter voluntario que posee la etapa de Educación Infantil y al hecho específico de que en esta etapa no existe calificación, en la presente experiencia no se incluye ningún procedimiento ni instrumento de calificación. En este sentido, como reflejan las diversas normativas educativas actuales, “*la valoración del proceso de aprendizaje de los niños se expresará en términos cualitativos, recogiendo la apreciación de su evolución en este proceso*” (Orden EDU 721/2008, art.13.5).

Con la intención de favorecer la comprensión de las actividades recogidas en el presente apartado, en la siguiente tabla aparecen resumidas las actuaciones e intenciones más importantes (tabla 23):

Tabla 23. Coherencia interna entre los elementos curriculares. Alineación curricular.

Finalidades y/o Competencias	Actividades Aprendizaje	Evaluación formativa
Reforzar la identificación de las letras mayúsculas y minúsculas y favorecer el inicio del proceso de lectoescritura.	Escritura cooperativa de palabras significativas.	Coevaluación grupal y refuerzo de feedback por el profesorado (figura 8)
	Autodictados individuales en cajas de tres espacios	Una revisión inicial del profesor más corrección dialogada a través del sistema de cajas con tres celdas (figuras 6 y 9).
	Autodictados individuales a partir de pictogramas.	Revisión inicial del profesor, corrección dialogada y autocorrección con solución por detrás de pictogramas.

5.3 Resultados-efecto en el rendimiento académico del alumnado

Los resultados obtenidos muestran una evolución adecuada en el proceso lecto-escritor. Si atendemos a los datos recogidos en la tabla 24, podremos comparar los resultados medios observados en la actividad de *escritura cooperativa de palabras significativas*:

Tabla 24. Resultados observados durante la puesta en práctica de la dinámica de escritura cooperativa de palabras significativas. (Se indica el porcentaje de alumnos de la clase que alcanza habitualmente cada uno de los logros en el cómputo de cada trimestre. Para su registro se utilizó una lista de control).

Descripción de lo sucedido	Porcentaje	
	1 ^{er} trimestre	3 ^{er} trimestre
El alumno escribe correctamente la palabra sin ayuda.	7%	25%
El alumno escribe correctamente la palabra con ayuda de compañeros	22%	35%
El alumno comete errores en la palabra, pese a la ayuda de los compañeros	36%	25%
El alumno comete errores al escribir la palabra y sus compañeros también.	35%	15%

Por su parte, en lo que respecta a los resultados recogidos en la tabla 25 acerca de la actividad de *autodictados en cajas de tres espacios*, también se observa una evolución bastante llamativa:

Tabla 25. Resultados observados durante la puesta en práctica de la dinámica de autodictados en cajas de tres espacios. (Se indica el porcentaje de alumnos de la clase que alcanza habitualmente cada uno de los logros en el cómputo de cada trimestre. Para su registro se utilizó una lista de control).

Descripción de lo sucedido	Porcentaje	
	1 ^{er} trimestre	3 ^{er} trimestre
Las letras escritas en el espacio superior son correctas y están en orden.	2%	11%

Las letras escritas en el espacio superior son correctas, pero no están en orden. Los errores se corrigen en el espacio inferior.	16%	25%
Las letras escritas en el espacio superior no son correctas (faltan o sobran). Los errores se corrigen en el espacio inferior.	63%	60%
Las letras escritas en el espacio superior no son correctas (orden, faltan o sobran) Los errores NO se corrigen tampoco en el espacio inferior.	19%	4%

Finalmente, en lo que respecta a la actividad de *autodictados a partir de pictogramas* los resultados observados a lo largo del curso aparecen recogidos en la tabla 26. Conviene señalar que estos se refieren a la fase de formación de palabras a partir de las tablillas con letras minúsculas:

Tabla 26. Resultados observados durante la puesta en práctica de la dinámica de autodictados a partir de pictogramas (Se indica el porcentaje de alumnos de la clase que alcanza habitualmente cada uno de los logros en el cómputo del trimestre. Para su registro se utilizó una lista de control).

Descripción de lo sucedido	Porcentaje	
	1 ^{er} trimestre	3 ^{er} trimestre
La revisión inicial no detecta errores. Todas las palabras se escriben correctamente a la primera.	13%	16%
La revisión inicial detecta algún error. El alumno repasa y los soluciona por sí mismo.	18%	23%
La revisión inicial detecta algún error. El alumno repasa pero no consigue solucionarlo solo y es necesaria la revisión dialogada con el profesor.	45%	42%
El alumno no es capaz de escribir por sí solo la palabra pese a la revisión dialogada con el profesor. Debe ayudarse de la solución del pictograma.	24%	19%

A la vista de los resultados recogidos en las tablas 24, 25 y 26 se pueden extraer varias conclusiones. En primer lugar, los datos parecen indicar que los procesos seguidos mejoran la autonomía de los alumnos, puesto que a medida que avanza el curso aprenden a utilizar mejor la información proveniente de las evaluaciones intermedias realizadas por el profesor.

También parece comprobado que los procesos de lectoescritura mejoran. Esto puede deberse a la progresiva familiarización que experimentan los niños hacia las letras trabajadas y al mejor conocimiento de la propia dinámica de trabajo.

Finalmente, se puede observar cómo los resultados en la actividad de *autodictados en cajas de tres espacios* mejoran mucho más significativamente que los de la actividad en la que los *autodictados* se realizan *a partir de los pictogramas*. Una posible explicación a este hecho podría ser la diferente familiarización del alumnado con el contenido de una y otra actividad. Así, en la primera, el alumnado ya conoce desde el comienzo del año todas las letras mayúsculas y la asociación con su fonema, por lo que su empleo durante esta tarea sirve como repaso de

las mismas, lo que conlleva una mejoría evidente en su conocimiento. Sin embargo, en la segunda, las letras minúsculas se van presentando a lo largo del curso por lo que los sucesivos autodictados con pictogramas que realizaron los alumnos siempre fueron sobre contenidos nuevos (una nueva letra minúscula). Todo ello permite afirmar que la leve mejoría experimentada en esta segunda actividad tiene que ver más con la familiarización con la tarea que con el incremento de los aprendizajes de lectoescritura (que habría que contrastar el curso siguiente, cuando los alumnos ya dominen todas las letras minúsculas).

5.4 Principales ventajas encontradas

La principal ventaja que ofrecen las estrategias descritas en el presente apartado, además de la mejora de la eficacia de los procesos de aprendizaje, tiene que ver con el incremento de la autonomía del alumnado. El empleo de sistemas de evaluación formativa que implican al alumnado en su propio proceso de aprendizaje genera un mayor aprovechamiento de la información proporcionada por el profesor y una menor dependencia del mismo. Ya sea a través de sus propios compañeros, de la profesora o incluso de algún sistema de autocorrección (como el de los pictogramas con la solución por detrás), el alumnado comienza a hacer uso de la información recibida para mejorar los resultados de su aprendizaje.

Otra segunda gran ventaja que ofrecen estas estrategias es la posibilidad de respetar los diferentes ritmos de trabajo y aprendizaje. En este sentido, la estructura de las actividades genera que el alumnado siempre trabaje en un ambiente libre de presión en el que pueda realizar una adecuada aclimatación a los procesos de lectoescritura. Por ejemplo, al elegir voluntariamente la palabra que desea escribir en la dinámica de *escritura cooperativa*, ellos mismos estarán estableciendo sus propias metas. A veces algo distantes (porque contienen alguna letra que no se ha trabajado), pero nunca imposibles (ya que comienzan a ser conscientes de lo que están capacitados para realizar y por lo tanto, respetan estos límites). Por otro lado, el trabajo de *autodictados a partir de pictogramas* y las condiciones establecidas para pasar a la siguiente letra generan que en la misma clase haya, por ejemplo, niños trabajando palabras con la “p” y niños trabajando palabras con la “s” (cuando entre ellas, según el orden establecido para trabajarlas, hay tres letras de diferencia).

5.5 Principales inconvenientes encontrados

Precisamente la última ventaja enumerada podría convertirse en un inconveniente si los niveles en el aula son demasiado dispares. La experiencia dice que

lo más habitual, en lo que a la iniciación de la lectoescritura se refiere, suele ser encontrar tres grupos de alumnos dentro de una misma clase: grupo avanzado (formado por alumnado con una gran facilidad para leer y escribir), grupo intermedio (formado por aquel con un ritmo normal de aprendizaje) y grupo rezagado (formado por el que más dificultades presenta para la lectoescritura).

Esta disposición del grupo-clase genera que al afrontar el trabajo de los autodictados con pictogramas sea habitual que cada grupo vaya a un ritmo diferente. Por ejemplo, los del avanzado en la “s”, los del intermedio en la “l” y los del rezagado en la “p”. Por ello, simultáneamente se estarían trabajando tres letras. Sin embargo, a veces puede ocurrir que los grupos no estén tan definidos y que el ritmo de aprendizaje del alumnado sea irregular. Esto podría generar problemas a la hora de gestionar el aula, ya que en una misma sesión podríamos encontrar alumnos trabajando hasta seis o siete letras distintas.

En este sentido, el enfoque basado en la autorregulación de los procesos de aprendizaje que estamos comenzando a aplicar en diversos centros educativos es una interesante alternativa. Esta metodología busca potenciar la autonomía del alumno proporcionándole diferentes herramientas de organización que se adaptan según los niveles educativos en los que nos encontremos (desde un panel de tareas en Educación Infantil en el que los alumnos se van apuntando, hasta planes de trabajo individualizados para cada alumno en las etapas superiores).

Mediante este enfoque se consigue que el alumnado establezca su propio ritmo de trabajo, decidiendo incluso sobre el orden en el que va a realizar las actividades propuestas, lo cual desarrolla y potencia su autonomía (Borras, Cuadras y Ollé, 1999; Fons y Weissman, 1999; etc.).

Otro posible inconveniente podríamos encontrarlo al plantear este trabajo con grupos demasiado dependientes del docente. Las constantes llamadas de atención o ayuda imposibilitarían la realización de correcciones inmediatas con la correspondiente formación de colas de espera. En estos casos lo más recomendable sería plantear soluciones intermedias. Por ejemplo, seguir trabajando con el sistema de cajas de tres celdas (incluso con las letras minúsculas) hasta que algunos alumnos hayan cogido más soltura y puedan iniciar el trabajo de autodictados con pictogramas con una mayor autonomía. Otra solución podría consistir en que algún alumno más avanzado ayude a compañeros más rezagados, implicándolos así en dinámicas de carácter cooperativo (Juan y Oliveras, 2012; Mendoza, 2011; Pujolàs y Lago, 2012; etc.). Por otro lado, la aplicación de nuevo de estrategias de autorregulación favorecería el incremento de la autonomía del alumno, con lo que una mayor heterogeneidad en el aula ya no sería un problema.

5.6 Conclusiones

A lo largo de esta experiencia se ha podido comprobar que es posible aplicar procesos de evaluación formativa en etapas tan tempranas como Educación Infantil. Los resultados demuestran que la utilización de estas técnicas no sólo mejoran el aprendizaje de la lectoescritura, sino que también proporcionan una mayor autonomía al alumnado, algo fundamental en las etapas iniciales.

En este sentido, es fundamental que el alumnado aprenda cuanto antes estrategias para utilizar la información proporcionada por el docente. Como se ha podido comprobar, cualquiera de las experiencias descritas en el apartado favorece este aprendizaje, ya que proporcionan al alumnado diferentes momentos y agentes de evaluación. Además, este proceso se realiza de manera integrada en la propia práctica diaria y con un carácter normalizador; fomenta el aprendizaje a partir del error, así como el establecimiento de metas y ritmos de trabajo adaptados a las necesidades de cada alumno. Por todo ello, se presenta la evaluación formativa como una estrategia muy favorecedora de los aprendizajes del alumnado, incluso desde edades muy tempranas.

5.7 Bibliografía

Borras, N., Cuadras, M., & Ollé, M. (1999). La autorregulación del aprendizaje: Experiencia de la etapa de educación infantil del CEIP El Pi. *Aula de Innovación Educativa*, 80, 68-70.

Fons, M. & Weissman, H. (1999). La autorregulación de los aprendizajes en el parvulario: un proceso hacia la autonomía. *Aula de Innovación Educativa*, 80, 58-59.

Juan, M., & Oliveras, A. M. (2012). ¡Juntos Mejor! *Cuadernos de pedagogía*, 428, 30-33.

Mendoza, A. (2011). Tutoría entre iguales en el aula de 3 años. *Cuadernos de pedagogía*, 410, 28-30.

Orden EDU/721/2008, de 5 de mayo, por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León (B.O.C.Y L., 12 de Mayo).

Pujolàs, P. & Lago, J. R. (2012). Un programa para cooperar y aprender. *Cuadernos de pedagogía*, 428, 24-26.

Rodari, G. (2002). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Ediciones del Bronce.

Webgrafía

Galán, R. (2009). *Números y operaciones en educación infantil*. Recuperado de <https://matematicasactivas.wikispaces.com/file/view/N%C3%BAmeros+y+operaciones+en+Educacion+Infantil.pdf>

CAPÍTULO 6 UNA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COM- PARTIDA EN EDUCACIÓN INFANTIL: APRENDIENDO A EVALUAR CON LOS IGUALES Y CON LA MAESTRA.

Irene Silva Rodríguez y Beatriz Fernández de Lucas. CEIP. “Arcipreste de Hita“. El Espinar (Segovia).

6.1 Definición del contexto y objetivos de la experiencia

La experiencia de evaluación ha sido desarrollada en el colegio público Arcipreste de Hita (El Espinar, Segovia). A pesar de que esté considerado un centro conjunto que abarca la etapa de infantil y primaria, físicamente está compuesto por dos edificaciones independientes (Infantil y Primaria). Se trata de un centro de 3 líneas en algunos cursos y en otros 4, contando en total con unos 700 alumnos; 270 de ellos de educación Infantil. Ambos edificios son bastante espaciosos y hace unos años fueron ampliados al darse un aumento considerable de alumnado.

La experiencia de evaluación se ha desarrollado en una de las aulas del segundo curso de Educación Infantil, contando con 21 alumnos y alumnas. La innovación de la evaluación se ha llevado a cabo únicamente en este grupo, introduciendo prácticas referentes a la evaluación formativa y compartida de manera paulatina a lo largo de la jornada escolar, tales como la evaluación entre iguales, coevaluación grupal, autoevaluación grupal y evaluación compartida. Estas técnicas se llevan a cabo de manera sistemática en algunos momentos del día: (1) en el trabajo individual se llevó a cabo la evaluación entre iguales y la coevaluación grupal; (2) en el juego por rincones la autoevaluación grupal; y, (3) en la asamblea final manejábamos algunos instrumentos relativos a la coevaluación y autoevaluación grupal.

En relación a los principales objetivos de la experiencia se presentan los siguientes:

(1) Analizar si la evaluación formativa y compartida es viable con alumnado de educación Infantil, siendo capaces de autoevaluarse, realizar evaluación entre iguales y una evaluación compartida con la maestra.

(2) Desarrollar en el alumnado la capacidad de observación y atención sobre los trabajos de los demás y los suyos propios.

(3) Fomentar actitudes de ayuda, colaboración y respeto entre el alumnado.

(4) Comprobar en qué medida los procesos de evaluación formativa y compartida mejoran los siguientes aspectos en el alumnado de Educación Infantil: el aprendizaje, la autorregulación, las relaciones inter e intrapersonales, la autonomía, la actitud crítica y la responsabilidad

(5) Conocer las ventajas y dificultades que conlleva el desarrollo de este tipo de procesos evaluativos en Educación Infantil y proponer posibles soluciones para cada una de las dificultades.

6.2 Principales actividades de aprendizaje

En un aula de Educación Infantil es fundamental trabajar mediante rutinas, por lo que las principales actividades de aprendizaje que se han llevado a cabo de manera sistemática son las siguientes:

(1) Asamblea inicial.

(2) Realización del trabajo individual del método “Proyecto de Suso” (Malagón & Brandi, 2012), que es el material curricular del alumnado, a excepción de un niño que precisaba de una adaptación curricular.

(3) Juego por rincones (lectoescritura, construcciones, juego simbólico, lógico-matemática y plástica);

(4) Actividades de expresión plástica, musical y corporal, en función del día.

(5) Asamblea final.

6.3 Explicación sistema de evaluación

Nuestro propósito era introducir en el aula una propuesta de evaluación formativa y compartida. Para ello se diseñaron una serie de procesos e instrumentos de “evaluación entre iguales”, “autoevaluación” y “evaluación compartida”.

Éstas han sido introducidas en el momento del trabajo individual, el juego por rincones y la asamblea final.

La evaluación entre iguales se llevaba a cabo durante el momento del trabajo individual, donde cada alumno evaluaba el trabajo de su pareja, aportándole información sobre el mismo y cómo podía mejorarlo. Esta evaluación ha sido utilizada como una evaluación formativa, dado que al proponer mejoras se genera que el alumnado realice fichas de mayor calidad. El feedback también era facilitado por parte de las maestras, supervisando la práctica y ofreciendo refuerzo positivo. Cada día en la asamblea inicial se establecían conjuntamente los criterios a evaluar de los trabajos individuales, para que el alumnado fuera capaz de autorregularse en la realización del mismo y en los procesos de evaluación.

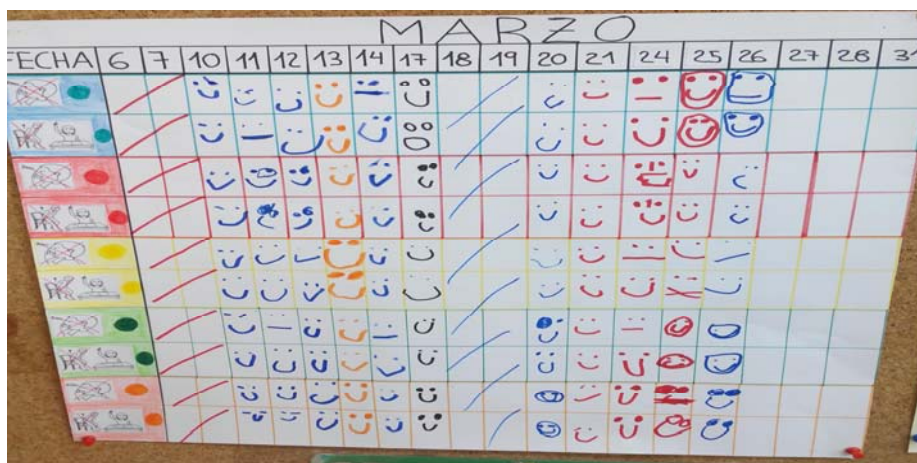
Durante la realización del trabajo individual, el alumnado debía estar pendiente del comportamiento del resto de equipos, pues en la asamblea final se valoraría en función de las normas acordadas en la presentación de la propuesta. Lo mismo sucedía con el juego por rincones.

Con respecto a la evaluación compartida, cada niño hablaba con la maestra sobre si estaba de acuerdo con la valoración de su pareja, cómo había sido el proceso, cómo creía que lo había hecho y cómo lo había mejorado. En este proceso, la maestra también aportaba su valoración, por lo que en este momento es cuando la maestra también aporta su feedback a cada alumnado.

Veamos algunos ejemplos de algunos de los instrumentos de evaluación utilizados.

Para realizar la evaluación entre grupos sobre el comportamiento del alumnado durante el trabajo individual se ha diseñado un instrumento denominado “Hoja de Registro de coevaluación grupal” (ver figura 10).

Se utiliza una escala gráfica y se lleva a cabo un registro diario y mensual. Esta hoja refleja en la primera fila los días del mes y en la primera columna las normas acordadas con pictogramas en lo referente al color del equipo correspondiente. Se coloca en la zona de la asamblea y se rellena por el propio alumnado, organizados por equipos, valorando cada grupo el comportamiento de otro de forma cíclica, es decir, el equipo azul evalúa al rojo, el rojo al amarillo y así sucesivamente, en función de las normas acordadas. Cada día un componente del equipo se encargaba de rellenar la hoja en la asamblea final. Previamente tenían que llegar a un acuerdo con su equipo sobre el comportamiento del que les correspondía evaluar. Posteriormente, los responsables transmitían su valoración a los equipos, justificando el porqué de dicha valoración y aportando sugerencias para poder mejorarlo.



ESCALA GRÁFICA: (😊) MUY BIEN/ (😐) REGULAR/ (😞) MAL

Figura 10. “Hoja de registro de coevaluación grupal”

Hemos llevado a cabo procesos de autoevaluación grupal para valorar comportamiento del alumnado durante el juego por rincones. Para ello se creó un instrumento denominado “Termómetro del día”, con la misma escala gráfica (ver figura).

FOTO DEL “TERMÓMETRO DEL DÍA”	ESCALA GRÁFICA
	<p>(😊) MUY BIEN</p> <p>/ (😐) REGULAR</p> <p>/ (😞) MAL</p>

Figura 11. “Termómetro del día”.

Este último funcionaba de una manera jerárquica manejando una flecha; es decir, desde una valoración positiva hasta una más negativa en función de la valoración que hicieran acerca de su comportamiento. Como el anterior, también fue colgado en la zona de la asamblea. Su rutina de uso consistía en que el responsa-

ble del día se encargaba de transmitir una valoración y manejar el termómetro al respecto. Para ello, debía justificar su valoración y dialogarlo con sus compañeros. Además, debía ofrecer sugerencias para mejorarlo el próximo día.

Los instrumentos explicados eran utilizados por el propio alumnado, pero para evaluar la experiencia utilizamos una hoja de registro individual y grupal con escala verbal para llevar a cabo un registro diario de la evaluación de cada niño y niñas individualmente y a nivel de grupo-clase. La primera se utilizó para valorar algunos aspectos clave referentes a la coevaluación, autoevaluación y evaluación compartida.

Tabla 27. Ficha de seguimiento individual

NOMBRE:					
Fecha de observación (días)					
Comprende el trabajo a realizar					
Respeto las normas acordadas					
Se preocupa por que su equipo cumpla las normas					
Valora adecuadamente a su compañero					
Ayuda adecuadamente a su compañero					
Respeto la valoración del compañero					
Se valora adecuadamente a sí mismo					
Se comunica de forma adecuada con sus compañeros					
Respeto el turno de palabra					
Comparte lo evaluado por su compañero con la maestra					
Aporta razones de su autoevaluación					
OBSERVACIONES:					
ESCALA VERBAL: (MP) MUY POCO/ (P) POCO/ (B) BASTANTE/ (M) MUCHO					

También se ha utilizado una tabla para realizar un seguimiento de la evolución del grupo, como colectivo. Con ésta se ha valorado tanto el clima de aula durante la práctica de evaluación como la utilización de la hoja de coevaluación grupal y el termómetro.




Tabla 28. Ficha de seguimiento del grupo-clase

NOMBRE:					
Fecha de observación (días)					
Hay un clima de ayuda					
Se respetan los unos a los otros en cuanto a sus valoraciones					
Se comunican adecuadamente entre ellos					
Se autoevalúan adecuadamente					
Se coevalúan adecuadamente					
Ofrecen propuestas de mejora					
Son conscientes de su comportamiento					

Aportan razones de su autoevaluación					
OBSERVACIONES:					
ESCALA VERBAL: (MP) MUY POCO/ (P) POCO/ (B) BASTANTE/ (M) MUCHO					

En la tabla siguiente recogemos un resumen de la experiencia que hemos llevado a cabo, estableciendo una coherencia entre las finalidades pretendidas, las actividades que se han realizado, cómo se ha enfocado la evaluación formativa y los instrumentos utilizados para tal fin.

Tabla 29. Coherencia interna entre los elementos curriculares. Alineación curricular.

Finalidades y/o Competencias	Actividades Aprendizaje	Evaluación formativa	Instrumento utilizado
Los 5 objetivos establecidos anteriormente y ya explicados	Trabajo individual. Hacer una ficha del material curricular	Evaluación entre iguales, por parejas, durante el trabajo individual, analizando qué cosas podían mejorarse. Por último, debían compartir su evaluación con la maestra y luego ella le ofrecía su valoración.	Escala gráfica:  MUY BIEN/  REGULAR/  MAL
	Comportamiento en el trabajo individual	Coevaluación grupal por equipos. Cada grupo valora el comportamiento de otro equipo durante la actividad.	Hoja de registro de coevaluación grupal con escala gráfica.
	Juego por rincones	Autoevaluación grupal del comportamiento en dicho tiempo de actividad.	Termómetro del día con escala gráfica.

6.4 Resultados de aprendizaje del alumnado

Hemos observado muy buenos resultados en el aprendizaje del alumnado. Éste ha sido capaz de valorar el trabajo de sus compañeros, autoevaluarse y realizar una evaluación compartida con la maestra. Todo esto ha conllevado que el alumnado desarrollara su capacidad de observación y atención, siendo conscientes además de su importancia para valorar adecuadamente los trabajos. Uno de los resultados más significativos es que han aprendido a justificar sus valoraciones, utilizando incluso conceptos más complejos y frases más elaboradas. También han aprendido a estar más pendientes de sus compañeros, pasando del “yo” al “tú” y, por consiguiente, su implicación en la tarea ha mejorado muchísimo.

Otro aprendizaje tiene que ver con la importancia de atender y participar en las explicaciones de la asamblea inicial, para realizar la práctica de evaluación adecuadamente. A partir de esto han aprendido a autorregularse en la realización

de los propios trabajos y también de los sus parejas, desarrollando una actitud crítica y responsable.

En relación a la interpretación de dichos resultados, en primer lugar, podríamos decir que el alumnado ha sido capaz de valorar el trabajo de sus compañeros, autoevaluarse y realizar una evaluación compartida con la maestra, una vez que interiorizaron estas prácticas como una rutina del aula. Inicialmente no eran capaces de hacerlo, pero con procesos continuos de diálogo y feedback se fueron acercando a lo que pretendíamos. Lo mismo sucedía con empezar a pensar en sus compañeros, fijarse más en los trabajos y ofrecer ayuda. Por tanto, la continuidad en esta práctica ha sido clave para conseguir los objetivos. A la hora de justificar sus valoraciones, aprendieron a hacerlo cuando sus propios compañeros les hacían más preguntas sobre el porqué de esa valoración. También porque en la evaluación compartida les hacía muchas preguntas para ello.

Con respecto a participar en las explicaciones, parece que fueron conscientes de su importancia cuando se enfrentaban a valorar el trabajo de sus parejas o a hacer un buen trabajo para conseguir su carita sonriente, dado que si no atendían o no participaban no lo realizaría adecuadamente.

6.5 Principales ventajas encontradas

En este apartado vamos a presentar tablas-resumen de evidencias a partir de los datos recogidos durante la evaluación de la experiencia. En la fila superior aparece el número de semanas de duración (n°S) con su respectivo total (ΣT), así como la división de cada total entre el número de semanas ($\Sigma T/n^{\circ}S$). Para la recogida de datos hemos utilizado siempre la misma escala numérica (1-4), por lo que los valores de cada ítem estarán entre el 1 y el 4. Ahora bien, cuando los datos engloben diferentes números de ítem la escala puede variar (por ejemplo, si engloba 5 ítems, entre 5 y 20). La primera columna hace referencia al total de número de alumnos ($\Sigma T/n^{\circ}A$).

Una de las grandes ventajas encontradas ha sido el desarrollo de actitudes de colaboración con sus iguales, desarrollando así las relaciones interpersonales. Han aprendido a ayudar adecuadamente a sus parejas, explicándoles lo que tenían que hacer para tenerlo bien (tabla 30).

Tabla 30. Ítems 2, 3, 5, 6 y 8: respeta las normas, se preocupa por su equipo para que sean cumplidas, ayuda adecuadamente a su compañero, respeta su valoración y se comunica de forma adecuada con ellos

Semana	1ªS	2ªS	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	ΣT	$\Sigma T/n^{\circ}S$
$\Sigma T/n^{\circ}A$	13,80	15,53	15,34	15,36	16,59	16,67	17,07	17,81	17,63	145,81	16,70

ESCALA NUMÉRICA (5-20)

También han desarrollado una actitud crítica, lo que engloba tanto que sepan realizar sus valoraciones de una manera respetuosa como aceptar las de los otros (tabla 31). De este modo, al tener que ofrecer explicaciones sobre sus valoraciones, han alcanzado una mayor comprensión y concienciación del aprendizaje.

Tabla 31. Ítem 4: Valora adecuadamente a su compañero

Semana	1ºS	2ºS	3ºS	4ºS	5ºS	6ºS	7ºS	8ºS	9ºS	ΣT	$\Sigma T/n^{\circ}S$
ΣT	62,32	75,28	81,32	70,25	68,74	71,98	72,14	75,2	78,08	655,31	75,385
$\Sigma T/n^{\circ}A$	2,97	3,58	3,87	3,34	3,27	3,43	3,43	3,58	3,72	31,20	3,59

ESCALA NUMÉRICA: Para $\Sigma T/n^{\circ}A$ (1-4). Para ΣT (21-84)

A lo largo del proceso mejoró muchísimo su atención, observación y participación en las explicaciones, siendo conscientes de su importancia para valorar adecuadamente su trabajo y el de su pareja, ofreciendo incluso propuestas de mejora (ver tabla siguiente). Además, se esforzaban mucho más en sus trabajos para conseguir “la carita sonriente”. Gracias a esto aprendieron a autorregularse y a regular a los demás, desarrollando su responsabilidad y autonomía. Esta última se vio reflejada especialmente en que, cuando tenían alguna duda, acudían antes a su pareja que a la maestra.

Tabla 32. Ítem 1: Comprende el trabajo a realizar

Semana	1ºS	2ºS	3ºS	4ºS	5ºS	6ºS	7ºS	8ºS	9ºS	ΣT	$\Sigma T/n^{\circ}S$
ΣT	68,86	76,64	72,44	67,91	77,91	77,99	73,29	76,3	79,5	670,84	77,36
$\Sigma T/n^{\circ}A$	3,28	3,65	3,45	3,23	3,71	3,71	3,49	3,63	3,78	31,94	3,68

ESCALA NUMÉRICA: Para $\Sigma T/n^{\circ}A$ (1-4). Para ΣT (21-84)

Las actitudes de colaboración fueron incluso extrapoladas a otras actividades (actividades especiales, rutinas, actividades plásticas, corporales y musicales...), por lo que pasó de ser una rutina a convertirse en un estilo de aprendizaje y convivencia.

6.6 Principales inconvenientes encontrados

Al poner en práctica este tipo de procesos han surgido algunos obstáculos. En la tabla presentamos las dificultades encontradas y las soluciones aplicadas al respecto.

Tabla 33: Dificultades encontradas durante la experiencia y soluciones aplicadas

DIFICULTADES	SOLUCIONES
Falta de hábito, al principio les cuesta mucho estar pendientes del trabajo de su pareja.	Una gran implicación por nuestra parte, estando muy pendientes de que valoraran adecuadamente los trabajos y aportando feedback, preguntas y correcciones siempre que fuera necesario.
Falta de atención cuando valoraban los trabajos de sus compañeros, llegando incluso a poner la “carita sonriente” mecánicamente.	
Algunos alumnos exigían la “carita sonriente”, independientemente de la calidad de su trabajo.	Los tres se fueron solucionados con constantes procesos de diálogo y feedback cada vez que se observaban estas conductas, haciéndoles ver lo importante que es valorarlo adecuadamente, dirigirnos bien a nuestros compañeros, dar buenas explicaciones para ayudarles y que aprendan. Al principio hacíamos bastantes paradas durante la realización del trabajo individual para paliar estos aspectos. También se solucionó cuando esta práctica se convirtió en una rutina.
Algunos utilizaban un tono arrogante con su pareja cuando esta tenía algo mal en el trabajo.	
Algunos hacían el trabajo directamente a su pareja, en lugar de explicárselo.	
Resistencias iniciales ante la ayuda de sus compañeros.	Quando esto sucedía interveníamos para hablar entre todos sobre las ventajas de que un compañero nos ayude a hacer bien nuestro trabajo.
Resistencia inicial ante los cambios de pareja para solventar las faltas de asistencia.	Interveníamos cuando ocurría, explicándoles lo interesante que era trabajar con otras personas.
Número elevado de alumnado para realizar la evaluación compartida individualmente, lo que suponía mucho tiempo en total.	Hacer especial hincapié en que respetaran el turno.
El alumnado realiza mal la práctica de la evaluación ante la sobrecarga de trabajo.	Intentar no meter más de una ficha por día.

6.7 Conclusiones

La evaluación formativa y compartida parece ser viable con alumnado de Educación Infantil, dado que éste ha sido capaz de autoevaluarse, realizar una evaluación entre iguales y una evaluación compartida con la maestra. Para el alumnado lo más complicado fue esta última, al tener que ofrecer razones sobre sus valoraciones. Algo similar sucedió con la evaluación entre iguales, pues tenían que estar pendientes del trabajo de sus parejas, saber realizar críticas y aceptarlas y, consecuentemente, ofrecer ayuda y propuestas de mejora.

Estos procesos implicaron que el alumnado desarrollase su capacidad de observación y atención, siendo conscientes de su importancia para valorar adecuadamente los trabajos. También hemos fomentado actitudes de ayuda, colaboración y respeto entre el alumnado. Inicialmente mostraron cierta resistencia ante la ayuda de sus compañeros, por la falta de hábito, pero poco a poco comenzaron a acudir a sus parejas. Asimismo, el alumnado ha mejorado en su aprendizaje,

siendo conscientes de que debían atender en las explicaciones para realizar los procesos de evaluación adecuadamente.

Estos procesos han conllevado una serie de ventajas y dificultades, que han sido explicadas detalladamente en el apartado anterior. Para cada dificultad hemos buscado soluciones, tal como ha sido explicado. Este proceso de evaluación formativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje permite mejorar el mismo poco a poco, hasta lograr resultados muy positivos.

6.8 Bibliografía

Malagón, M. & Brandi, A. (2012). *Proyecto: El viaje de Suso (4 años)*. Santillana.

CAPÍTULO 7 LA EVALUACIÓN ENTRE IGUALES EN UN AULA DE ESCUELA RURAL CON LOS TRES CURSOS DE INFANTIL JUNTOS

Montserrat Rodríguez Martín. CEO “El mirador de la Sierra” (Villacastín, Segovia)

José J. Barba Martín. Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid).

7.1 Definición del contexto y objetivos de la experiencia

El Centro en el que se desarrolló la experiencia es el CEO El Mirador de la Sierra en Villacastín (Segovia). El colegio se encuentra en el medio rural, estando compuesto por cinco pueblos. En la cabecera es donde realmente se encuentra el CEO, englobando a alumnado de infantil, primaria y secundaria obligatoria. Mientras que en los otros cuatro pueblos solo hay escuelas incompletas, con alumnado de infantil y primaria, agrupándolos en dos o tres aulas, según cada caso.

La experiencia se desarrolló en uno de estos pueblos. Se trata de una localidad pequeña, en la que había niños y niñas de los tres cursos de educación infantil en un mismo aula. En total había 12 niños y niñas repartidos de la siguiente forma: 3 de tres años, 6 de cuatro años, y 3 de cinco años. El alumnado recibía su docencia por la tutora que estaba con ellos todo el tiempo, salvo en religión, inglés y psicomotricidad, donde vienen especialistas itinerantes.

En relación a los principales objetivos de la experiencia se presentan los siguientes:

- (a) Fomentar la participación del alumnado de educación infantil en los procesos de evaluación y aprendizaje.
- (b) Desarrollar la capacidad de observación, a través del análisis de los trabajos realizados por los compañeros.

- (c) Desarrollar una actitud crítica y educada ante sus propios trabajos y los de los demás.
- (d) Mejorar los aprendizajes aplicando procesos de evaluación entre iguales con una finalidad claramente formativa.

7.2 Principales actividades de aprendizaje

La experiencia de evaluación formativa y compartida se llevó a cabo en las rutinas de trabajo individual. Esta rutina se realizaba por la mañana, después de la asamblea, debido a la importancia que dábamos a que el alumnado plasmara sus aprendizajes de forma individual.

Las tareas principales se encontraban relacionadas con: *las actividades de la unidad didáctica, de lectoescritura y lógico-matemática*. Para realizar las tareas los niños y niñas se sentaban a la mesa con su ficha y la realizaban de forma individual. Pronto nos dimos cuenta de que había una gran potencial por explotar, ya que, al estar junto el alumnado de los tres cursos, las posibilidades de interactuar y de ayudarse eran muy grandes, de ahí los objetivos anteriormente presentados.

Y para conseguirlos fue necesario un cambio en los agrupamientos de la clase. Los niños y niñas se agruparon de forma heterogénea en tres mesas, habiendo en cada una: 1 de cinco años, 2 de cuatro años, 1 uno de tres años. Esta forma de juntar al alumnado permitía que hubiera una mayor diversidad a la hora de ayudarse y de dialogar, algo habitual en la escuela rural (Barba, 2011; Boix, 1995).

7.3 Explicación sistema de evaluación y calificación

Durante la experiencia las actividades individuales pasaron a organizarse de una nueva forma. Al finalizar la asamblea se explicaba a todos los niños y niñas las tareas de los tres cursos para que supieran qué tenían que hacer todos. Después, se iba cada uno a su sitio y empezaba a realizar su tarea. Cuando un niño o niña consi-



Figura 12. Tarjetas de evaluación de cada niño con los gomets.

deraba que la había terminado ya no se la enseñaba al maestro, sino que se la enseñaba a sus compañeros de la mesa. Estos tenían que evaluarla, dándose dos posibilidades: (a) que la tarea estuviera bien hecha, con lo que ponían un gomets sobre su tarjeta de evaluación; o (b) que la tarea no estuviera todavía bien, con lo que le daban información verbal sobre lo que tenía que hacer para mejorarla.

Una vez que el alumno tenía la tarea bien realizada, con la aprobación de sus compañeros de mesa, se encontraba con que en su tarjeta de evaluación tenía los cuatro gomets (ver figura 12). La tarjeta llena le daba la posibilidad de ir a que la maestra le diera el visto bueno a la tarea y terminarla.

Cuando la tarea individual había sido realizada, la tarea no había terminado del todo, ya que había que ayudar a los demás y completar sus fichas de autoevaluación (ver figura 16). Esto permitía aplicar el principio de objetivo común del aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson, & Holubec, 1984; Velázquez, 2004).



Figura 13. Revisión de tareas y diálogos entre alumnos para completar las tareas individuales.

Éste se basa en que el objetivo a conseguir es común por todos los miembros del grupo, independientemente de que cada participante tenga unas responsabilidades individuales diferentes. Así, el objetivo era terminar todas las tareas de la mesa para pasar a la siguiente actividad, que era el juego por rincones.

Para llevar un registro de la evolución del alumnado en sus aprendizajes, se utilizaron dos instrumentos: (a) una “Ficha de Seguimiento Individual” (tabla 34), en la que se anotaron las observaciones realizadas sobre cada niño en las semanas en que se realizó la experiencia...

Tabla 34. Ficha de Seguimiento Individual.

FICHA DE SEGUIMIENTO INDIVIDUAL (ESCALA: S=Si/ N=No / AV= A veces/ NC=nunca)					
NOMBRE ALUMNA-O:..					
	Fecha de observación				Observaciones
ASPECTOS A OBSERVAR					
Termina el trabajo a tiempo					
Comprende la actividad					
Se expresa con fluidez					
Trabaja con limpieza					
Utiliza adecuadamente el material escolar					
Se comunica con sus compañeros					
Es ordenado					
Conoce las rutinas					
Respeto el turno para hablar					
Es amable con los compañeros					
Valora el trabajo de sus compañeros de manera adecuada					
Valora su propio trabajo de forma adecuada					

Y (b) una “Ficha de evaluación de la práctica docente” (tabla 35), para recoger datos sobre el funcionamiento general del proceso de enseñanza-aprendizaje que permitieran analizar su funcionamiento y buscar posibles mejoras.

Tabla 35. Ficha de evaluación de la práctica docente.

FICHA DE EVUALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE (ESCALA: S=Si/ N=No / AV= A veces/ NC=nunca)					
U.D. N°:					
Aspectos a Observar // Fecha de observación					Observaciones
La actividad ha servido a todo el alumnado.					
La actividad permite la interacción entre el alumna-					

do.					
La ubicación de cada alumno ha sido adecuada.					
El nivel de atención y de motivación se ha mantenido durante toda la actividad.					
El material utilizado ha sido adecuado a los objetivos y contenidos.					
Los espacios y los tiempos han sido adecuados.					
A lo largo de la sesión ha habido un contexto rico para la lectura y escritura.					

7.4 Resultados-efecto en el rendimiento académico del alumnado

Teniendo en cuenta que en Educación Infantil no hay calificación y se busca una educación integral, contaremos los logros desde diferentes ámbitos, exponiendo los cuatro principales:

En la realización de las tareas, el alumnado comenzó a ser más consciente de la calidad de sus fichas. Así, a medida que avanzaba el proceso, la calidad comenzó a ser mucho mayor y cuando presentaban la ficha a los compañeros y compañeras para evaluarla, habitualmente estaban bastante bien.

La velocidad con la que trabajaban aumentó considerablemente. Esto se notó especialmente en el caso del alumnado que más tiempo tardaba en realizar las tareas. Gracias a los ánimos y el apoyo de los compañeros y compañeras y a su ayuda si no sabían hacer algo, ganaron en velocidad, mejorando a la vez la calidad del trabajo.

La socialización entre el alumnado mejoró, ya que el éxito en la tarea dependía de los compañeros y compañeras. Esto hizo que los niños y niñas establecieran unas relaciones positivas en base a al trabajo que desarrollaban.

Como consecuencia de una mejor socialización y de entender el potencial de la evaluación formativa, se instauraron relaciones de tutorización de los mayores a los pequeños. Esto supuso un gran paso en los aprendizajes del alumnado, tanto en los que eran ayudados como en los que ayudaban, que necesitaban comprenderlo bien para poder explicarlo.

7.5 Principales ventajas encontradas

Los niños y niñas que han participado en el proceso han conseguido una mejora global. En este sentido, en ocasiones parece que los logros de la escuela

han de ser disgregados: se realizan actividades para mejorar el rendimiento académico, planes de convivencia para mejorar las relaciones, etc. El haber planteado la evaluación entre iguales como un proceso de carácter global ha conseguido romper la rigidez de las áreas, lo que ha permitido que el alumnado aprenda de una forma integral.

La forma de plantear la experiencia permite que los niños y niñas realicen sus aprendizajes instrumentales básicos a la vez que mejorando sus relaciones interpersonales, su capacidad de ayuda, su empatía, etc. La evaluación entre iguales ha demostrado su gran potencial educativo, no sólo como forma de tomar conciencia de lo que uno hace, sino también en la generación de dinámicas de colaboración entre iguales. Esto mejora las relaciones entre el alumnado y el clima de aula.

La participación del alumnado en la evaluación se extendió a otros tiempos y a actividades fuera de la experiencia. Los niños y niñas se acostumbraron a ayudar y a aceptar las opiniones de los demás como parte de su propio proceso de aprendizaje. Esto conllevó a que en actividades que no estaban planificadas como la experiencia, la maestra oyera a los niños y niñas ayudarse y pedir opinión de sus trabajos.

7.6 Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones de mejora

La primera de las dificultades surgió casi al comienzo de la experiencia. Los alumnos no eran muy responsables de lo que hacían sus compañeros y compañeras. Esto suponía que a la hora de corregir apenas miraban el trabajo de los demás, dándole por bueno sin que realmente existiera evaluación formativa. La solución fue que la maestra supervisara los procesos de evaluación entre iguales y, en caso de que no fueran adecuadas, planteaba preguntas a los niños y niñas. Estas cuestiones ayudaban a tomar conciencia de que no estaban realizando bien la tarea y poco a poco el problema se fue solucionando.

La segunda dificultad surgió con la experiencia avanzada. Cuando un niño o niña acababa la tarea, en algunas ocasiones tenían que esperar mucho tiempo para pasar a la dinámica de rincones, lo que a veces generaba protestas. Cuando estas protestas se hicieron más continuas cambiamos la organización y si no tenían que ayudar podían pasar al juego por rincones, aunque allí tenían que seguir evaluando a sus compañeros o compañeras más rezagados cuando estos se lo pedían. Consideramos que la solución de esta problemática es plantear el objetivo

común de una forma en la que todo el alumnado tenga alguna responsabilidad hasta el último momento.

Como puede comprobarse, las dificultades que surgen ante los cambios de organización en el aula se pueden solucionar, pero hay que darles tiempo, hasta que el alumnado aprende a trabajar de una nueva forma: nueva forma de sentarse, nueva rutina, la necesidad de ayudarse, el uso del carnet, etc. Los cambios y la adquisición de nuevas rutinas resultan un poco difíciles para todos, tanto para el alumnado como para el profesorado, pero en poco tiempo se resuelven.

7.7 Conclusiones sobre el sistema de evaluación formativa empleado

El grado de satisfacción con el sistema de evaluación implementado es muy alto. En parte porque el alumnado consigue una información muy relevante para mejorar sus fichas y sus trabajos, lo que hace que su trabajo sea de mayor calidad. Pero el principal logro es una mejora de la socialización del alumnado y de la capacidad de ayudarse en clase. Así, se ha pasado de un modelo de aprendizaje individual a uno más colaborativo, en el que el aprendizaje es responsabilidad de todos y todas. Aunque se haya desarrollado sobre tareas individuales, en éstas queda un espacio para la colaboración y la ayuda, haciendo que el proceso de aprendizaje sea social y los apoyos entre el alumnado sean un andamiaje real sobre el que construir los conocimientos.

7.8 Bibliografía

Barba, J. J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/822/1/TESIS96-110331.pdf>

Boix, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Graó.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1984). *Circles of learning. Cooperation in the classroom and school*. Alexandria, V.A.: Association for Supervision and Curriculum Development.

Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

BLOQUE III: EVALUACIÓN FORMATIVA Y COM- PARTIDA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

Coordinadores del Bloque III: Víctor M López Pastor, Ángel Pérez Pueyo

CAPÍTULO 8 EL PAPEL DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LOS GRUPOS INTERACTIVOS EN UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Azucena Jiménez Yuste, Alejandro Martín Toledo, María Llorente Gozalo, María Peinador Ramírez, María Gutiérrez Crespo, Vanesa Domínguez Calderón y Begoña Duque Arroyo. Centro: CEIP “La Pradera” (Valsaín, Segovia).

8.1 Definición del contexto y objetivos de la experiencia

El C.E.I.P. “La Pradera” está situado en Valsaín, localidad perteneciente al municipio del Real Sitio de San Ildefonso (Segovia). Se encuentra al pie de la Sierra de Guadarrama, a 1.200 metros de altitud, por lo que su entorno es muy rico en cuanto a la fauna y la flora.

En la actualidad se imparten enseñanzas de Educación Infantil y Primaria. El centro cuenta con 49 alumnos, repartidos en 4 unidades: 1 de Educación Infantil (los tres cursos juntos) y 3 de Educación Primaria (agrupados por ciclos). Las familias son de un nivel económico medio, con una media de dos hijos por familia. Actualmente colaboran como miembros activos en el proceso de aprendizaje (actuaciones de éxito escolar), entrando en las aulas como “voluntarios”. De esta forma, con su diversidad de experiencias contribuyen a dinamizar el aprendizaje entre iguales.

Desde el curso 2012/2013, el centro se transformó en Comunidad de Aprendizaje (CA), siendo el centro pionero de la provincia de Segovia en comenzar este proyecto, avalado por la Comunidad Científica Internacional y por el Ministerio de Educación, que ha concedido al centro el Premio Nacional de Educación, en la categoría de centros de educación infantil y primaria, en la modalidad de “éxito educativo”. Además, debido a su implicación en la mejora de la calidad educativa, el colegio ha sido premiado durante varios años consecutivos como uno de los centros especialmente distinguidos por sus planes de mejora a nivel regional.

En este último curso el centro ha tenido un fuerte incremento de matrícula (24 alumnos nuevos, de los 49 totales). Puede encontrarse más información sobre el centro y el proceso de transformación en CA en la web del centro: <http://ceiplapradera.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

En esta experiencia vamos a centrarnos en una actividad de aprendizaje denominada “Grupos Interactivos”, que es una “actuación de éxito” ya muy contrastada en las Comunidades de Aprendizaje en general y en esta en particular. Los Grupos Interactivos son agrupaciones heterogéneas con diferentes actividades en cada grupo (entre 3 y 5, según nº de alumnos), propuestas por el docente, donde hay varios adultos voluntarios en el aula, dinamizando el trabajo del alumnado. Cada actividad dura unos 15-20 minutos y se realizan de forma rotatoria. Esta actividad se implementa en todos los grupos del centro, por lo está implicada la totalidad del alumnado.

Las áreas en las que se ha trabajado con Grupos Interactivos han sido: (a) en Educación Infantil las tres áreas (Conocimiento del entorno, Lenguaje: Comunicación y Representación y Conocimiento de sí mismo y Autonomía Personal); (b) en Educación Primaria: Lengua Castellana, Matemáticas, Lengua Extranjera: Inglés, Conocimiento del Medio. También se han realizado varias sesiones trabajando la Educación en Valores, como contenido curricular transversal.

Las sesiones se han realizado una vez por semana a lo largo del curso (octubre a mayo), combinando diferentes áreas. En Infantil se han realizado una vez a la semana con una duración de dos horas, dividiendo la clase en cuatro grupo de cuatro niños. En primer ciclo se han hecho dos sesiones de hora y media a la semana (una de lengua y una de matemáticas). La clase se dividía en tres grupos de tres o cuatro niños cada uno. En el segundo y tercer ciclo se ha realizado una sesión a la semana de dos horas (cada mes se realizaban dos de matemáticas, uno de lengua y uno de inglés). Los cuatro grupos estaban formados por cuatro o cinco alumnos cada uno. De forma esporádica se han llevado a cabo sesiones de Educación en valores e Inglés en el primer ciclo, ambas de hora y media de duración. También se ha trabajado Conocimiento del Medio en un grupo de alumnos/as de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria, con una duración de una hora, a lo largo de cuatro semanas.

Los principales objetivos o contenidos de aprendizaje de la materia son los siguientes:

(a) Mejorar los aprendizajes de los alumnos a partir de las interacciones con distintas personas en el aula.

- (b) Fomentar el desarrollo de valores a través de la cooperación y el diálogo.
- (c) Desarrollar operaciones cognitivas básicas.
- (d) Promover los principios del aprendizaje dialógico.

8.2 Principales actividades de aprendizaje

En relación a las principales actividades de aprendizaje que se llevan a cabo en la experiencia, en los **grupos interactivos** se realizan actividades de refuerzo, consolidación y ampliación de contenidos de las diferentes áreas. También se trabajan operaciones cognitivas elementales como memoria, atención, razonamiento, etc. Así mismo, es una herramienta adecuada para la atención a la diversidad del alumnado, al ser respetados los diferentes ritmos de trabajo y niveles.

8.3 Explicación sistema de evaluación y calificación

En todas las sesiones de Grupos Interactivos que se realizan en el centro se ha introducido la evaluación desde la perspectiva de los diferentes agentes que intervienen y a través de diferentes instrumentos de recogida de la información.

El tutor o responsable del Grupo Interactivo recoge información de la sesión a través de la observación del desarrollo de la actividad, y para ello utiliza una plantilla (ver Tabla 36).

Tabla 36. Observaciones sobre el desarrollo del grupo interactivo (a rellenar por el tutor).

OBSERVACIONES
GRUPO1- ALUMNOS:
Mesa1
Mesa2
Mesa3
Mesa 4
GRUPO2- ALUMNOS:
Mesa1
Mesa2
Mesa3
Mesa 4

Tras la conclusión de la actividad grupal, todos los participantes del proceso valoran de forma conjunta la actividad llevada a cabo. Para plasmar la información, el responsable utiliza el instrumento recogido en la tabla siguiente. En ella se recoge la valoración individual de cada alumno/a (si es relevante), el alumno/a mejor valorado en cada grupo y la evaluación que el voluntario hace de cada grupo. Para finalizar la sesión, entre los voluntarios y el tutor se decide el grupo o grupos que mejor ha trabajado y se da un aplauso.

Tabla 37. Observaciones de la evaluación dialogada del grupo interactivo (a rellenar por el tutor).

GRUPO1				
INDIVIDUAL	VOLUNTARIO: MESA 1	VOLUNTA- RIO: MESA2	VOLUNTARIO: MESA3	VOLUNTA- RIO: MESA 4
MEJOR VALORADO				
GRUPO 2				
INDIVIDUAL	VOLUNTARIO: MESA 1	VOLUNTA- RIO: MESA2	VOLUNTARIO: MESA3	VOLUNTA- RIO: MESA 4
MEJOR VALORADO				

El voluntario recoge en las observaciones que realiza sobre el alumnado que pasa por su mesa con una ficha de observación cualitativa (ver tabla 38). En esta ficha el voluntariado recoge su valoración sobre la ayuda que da o recibe el alumno/a, la expresión, la finalización de la tarea y/o la cooperación con el resto de sus compañeros.

Tabla 38: Hola de observación cualitativa a rellenar por el voluntario/a

EVALUACIÓN GRUPOS INTERACTIVOS						
VOLUNTARIO :				SESIÓN:		
ACTIVIDAD:				FECHA:		
GRUPO1	ayuda	es ayudado	se expresa correctamente	acaba la tarea		coopera
				sólo	con ayuda	

OBSERVACIONES:
GRUPO 1:

Cada grupo interactivo de alumnos tiene que rellenar una ficha específica de autoevaluación en la última mesa por la que pasa realizando las diferentes tareas propuestas (ver tabla 39). En esta ficha plasma los aspectos que ha hecho bien y los que puede mejorar, de forma consensuada y con ayuda del voluntario. Para rellenar la ficha de autoevaluación grupal de alumnos y exponer la información recogida, eligen entre todos a un portavoz. Asimismo, deciden los alumnos o alumnas que mejor han trabajado en esa sesión.

Tabla 39. Ficha de Autoevaluación grupal de alumnos (a rellenar por los alumnos de cada grupo interactivo).

AUTOEVALUACIÓN ALUMNOS (grupal)		FECHA:
PORTAVOZ:	¡BIEN HECHO!	PUEDES MEJORAR
1-		
2-		
3-		
4-		
5-		
EL / LA ALUMNO/A QUE MEJOR HA TRABAJADO:		

Estos instrumentos de evaluación se adecúan a las diferentes etapas y ciclos que existen en el centro.

Sistema de calificación

La calificación de los Grupos Interactivos cuenta un 20% de la nota final del trimestre en el área de Lengua Castellana, Matemáticas e Inglés. Los criterios de calificación que se utilizan en el centro y se plasman en las Programaciones de Aula de las áreas de Lengua Castellana, Matemáticas e Inglés son los que aparecen reflejados en la tabla.

Tabla 40. Criterios de calificación y porcentajes por actividad.

Instrumento o actividad	Porcentajes	Observaciones
1.- Pruebas escritas y orales.	50%.	1.1-Las pruebas escritas se llevarán a cabo al finalizar varios temas. 1.2-La prueba valora los contenidos específicos de la Unidad Didáctica, contando con un máximo de 10 ejercicios. 1.3-Las faltas ortográficas restan cada 6 faltas o 10 tildes un punto hasta un máximo de tres puntos de la prueba.
2. Trabajo diario.	20%	2. Revisión de trabajo diario. Valorar orden, limpieza y claridad.
3. Grupos interactivos	20%	3. Implicación, aprendizaje, conocimiento, trabajo y actitud en los grupos interactivos.

4. Comportamiento y actitud.	10%	4. Cumplimiento de las normas de clase, atención, interés y comportamiento, apuntando las incidencias en el diario de clase.
------------------------------	-----	--

En la siguiente tabla realizamos un resumen de la relación de coherencia existente entre los diferentes elementos curriculares de los “Grupos Interactivos”, respecto a la evaluación y la calificación.

Tabla 41. Coherencia interna entre los elementos curriculares de los Grupos Interactivos

Competencias	Actividades Aprendizaje	Evaluación formativa	Instrumentos calificación	Criterios calificación
Las ocho competencias básicas	Grupos Interactivos	-Se explican las soluciones al terminar la sesión -Se dialoga para llegar a consensos en la realización de las actividades.	Tablas 36, 37, 38 y 39, en las que se recoge información de todos los participantes.	20% de la nota final trimestral

8.4 Resultados-efecto en el rendimiento académico del alumnado

Esta tabla sólo contempla una muestra de los resultados de los alumnos del segundo y tercer ciclo. En ella, se han dividido las calificaciones en las dos áreas que se han impartido en ambos cursos, además, se han diferenciado las calificaciones del curso 2012/2013 entre los alumnos que cursaron estudios en nuestro centro y los que no, porque estos últimos no habían trabajado con Grupos Interactivos en sus centros de referencia.

Tabla 42. Resultados académicos

Calificación	Nº alumnos/as curso 2012/13 y Porcentaje				Nº de alumnos en otros centros 2012/13 y Porcentaje				Nº alumnos/as curso 2013/14 y Porcentaje			
	M	L	M	L	M	L	M	L	M	L	M	L
Sobresaliente	4	5	25%	31,25%	0	1	0%	11,1%	7	5	28%	20%
Notable	7	5	43,75%	31,25%	3	1	33,3%	11,1%	5	9	20%	36%
Bien	2	2	12,5%	12,5%	0	1	0%	11,1%	9	8	36%	32%
Suficiente	2	3	12,5%	18,75%	2	2	22,2%	22,2%	2	2	8%	8%
Insuficiente	1	1	6,25%	6,25%	4	4	44,4%	44,4%	2	1	8%	4%
Totales	16		100%		9		100%		25		100%	

De los datos se deduce que:

- Han aumentado el número de alumnos con calificación de sobresaliente en el área de matemáticas.
- Ha disminuido considerablemente, en datos globales, el número de alumnos suspensos en ambas áreas.
- Ha aumentado el número de alumnos con calificaciones medias de bien y notable.

Los datos muestran que el alumnado que ha trabajado realizando Grupos Interactivos ha mejorado su rendimiento académico en las áreas de Lengua Castellana y Matemáticas. Además, se han incluido las calificaciones de alumnos con dificultades de aprendizaje en ambas áreas, que suponen el 28% del alumnado matriculado en estos ciclos. A estos alumnos no se les han aplicado adaptaciones curriculares individuales, dado que la filosofía del centro es inclusiva y se rige por los principios del aprendizaje dialógico. Por tanto, los resultados demuestran que la realización de Grupos Interactivos es una “actuación de éxito” que mejora considerablemente el aprendizaje de todo el alumnado y, como efecto de ello, su rendimiento académico. Entendemos que los procesos de feedback y diálogo entre iguales, así como los procesos de evaluación formativa y sistemática que se usan, ayudan a conseguir estos buenos resultados.

8.5 Principales ventajas encontradas

Las principales ventajas encontradas en la implementación de los Grupos Interactivos son:

- Incremento del rendimiento escolar de los alumnos y de su autoestima.
- Muestras habituales de cooperación y ayuda mutua entre los alumnos, también en actividades distintas de los Grupos Interactivos.
- Mejora de las relaciones interpersonales.
- Mejora de los aprendizajes propios e introducción de nuevos aprendizajes. La realización de sesiones de Grupos Interactivos internivelares ha permitido que los alumnos repasen los contenidos propios de su curso, los que han aprendido en otros y amplíen conocimientos de cursos superiores.
- Mejora de la capacidad de razonamiento y deducción. La realización de la tarea de forma grupal permite que los alumnos aprendan de sus compañeros diferentes estrategias.
- Incremento del diálogo y mejora de la convivencia entre el alumnado.

8.6 Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones de mejora

El voluntariado es escaso. Los horarios laborales de las familias coinciden con el horario escolar y, además, los voluntarios o personas interesadas, no pertenecientes a la comunidad educativa, que acuden necesitan un medio de transporte

para llegar al centro. No obstante, se ha solicitado a las familias la posibilidad de que acudan los abuelos/as, dado que disponen de un horario más flexible.

El aumento de matrícula ha conllevado un aumento del alumnado con dificultades de aprendizaje. Sin embargo, el ambiente familiar del centro y una enseñanza individualizada han conseguido elevar su autoestima y mejorar su rendimiento académico.

El profesorado es escaso. Al ser un centro incompleto, los criterios de adscripción del profesorado son los mismos que para los centros rurales agrupados, hecho que no favorece un aumento de la plantilla. Además, el profesorado nuevo que acude no está formado en el proyecto, por lo que encuentra pequeñas dificultades en su comienzo. Para evitarlo, se ha decidido realizar una formación inicial al principio del curso.

La transformación del centro en Comunidad de Aprendizaje y la puesta en marcha de los Grupos Interactivos han supuesto una mayor carga laboral del profesorado que limitarse a aplicar el libro de texto, al tener que preparar diferentes actividades internivelares. No obstante, el profesorado está satisfecho con el trabajo realizado. Cuando ves que las cosas salen bien, que funcionan, que disminuyen los problemas de control de aula y mejoran los aprendizajes de tu alumnado, descubres que no te importa trabajar un poco más y de diferente manera; descubres que es un cambio que merece la pena.

8.7 Conclusiones

El sistema de evaluación formativa ha supuesto cambios de diferente tipo para el docente. La información recibida le permite la retroalimentación continua de todo el proceso educativo y favorece la reflexión sobre la práctica docente, ajustando los objetivos, los contenidos, las estrategias metodológicas y los recursos durante todo el proceso, permitiendo individualizar el proceso de enseñanza.

También ha generado otras ventajas:

- Facilita la detección de errores en los contenidos trabajados, permitiendo introducir las correcciones necesarias a lo largo del proceso.
- Promueve la reflexión de los alumnos sobre su tarea desde dos puntos de vista: al recibir información sobre el proceso educativo y al poder manifestar su opinión al respecto.
- Mejora la conducta del alumnado, al conocer cómo es el proceso y los resultados esperados.

- Aumenta la motivación de alumnado, al evaluar en positivo y poder destacar sus fortalezas y no sus deficiencias.
- Está integrada en el contexto, al ser compartida con la comunidad educativa.

La puesta en marcha de los Grupos Interactivos ha sido una de las actividades que más nos han apasionado a lo largo de nuestra labor como docentes. Observar la evolución del alumnado y los voluntarios como agentes activos de todo el proceso educativo ha sido gratificante. La introducción de la evaluación formativa en la actividad ha supuesto un vuelco en la misma, pasó de apreciarse como un mero “juego” a convertirse en una actividad de superación y mejora. Aunque, la preparación de los grupos supone un reto semanal personal también te permite ver al alumnado implicado de diferentes maneras, dialogando y trabajando en equipo con diferentes compañeros, aceptando la opinión de los demás o dejando clara su postura basándose en sólidos argumentos; en definitiva, aprendiendo a desarrollar una inteligencia cultural que les permitirá afrontar los retos del mañana.

Como docentes y desde estas líneas, animamos a todos aquellos que quieran cambiar la escuela a que no decaigan, que miren hacia delante y que piensen en las posibilidades de mejora que existen a nuestro alrededor y en las personas que están dispuestas a ayudarnos.

CAPÍTULO 9 LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LOS CENTROS BILINGÜES: UNA EXPERIENCIA EN LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA (EN INGLÉS)

Emilio José Barrientos Hernán. CEIP Nueva Segovia (Segovia).

9.1 Definición del contexto y objetivos de la experiencia

La presente experiencia educativa tuvo lugar durante el curso académico 2013-2014 en el Colegio Público Bilingüe “Griseras” (Tudela, Navarra). El Colegio está inmerso dentro de un Programa de Aprendizaje de Inglés (PAI) del Gobierno de Navarra, en el que al menos el 40% de la carga lectiva se realiza en el citado idioma. Además, el colegio está compuesto de dos líneas por nivel, tanto en Educación Primaria como en Educación Infantil, con alrededor de unos 430 alumnos en total.

Por otro lado, la presente experiencia se realizó en la asignatura de Educación Física en 6ºA de Educación Primaria, con una carga lectiva de dos horas por semana, que se realiza por completo en inglés para completar la carga lectiva necesaria para que el centro pueda ser considerado PAI.

En mi caso, al ser maestro interino, suelo cambiar de colegio cada año y el sistema de evaluación que propongo suele diferir bastante del que hacía mi anterior compañero. Este sistema de evaluación y algunos requisitos de la asignatura (como tener carpeta del alumno) parecen generar bastantes reticencias iniciales en las familias, las cuales se van solucionando a lo largo del curso escolar.

Los requisitos que tienen que cumplir los alumnos para poder ser valorado su trabajo son los siguientes: (1) tener una carpeta para ir guardando los documentos que vayamos haciendo en EF; (2) traer todos los días ropa adecuada para la realización de ejercicio físico, zapatillas de cambio para entrar en la pista y una

camiseta de recambio (si se registran más de tres faltas en uno de ellos implicaría suspender el trimestre).

En cuanto los a los objetivos, estos están centrados en el desarrollo integral del alumno desde la asignatura de Educación Física y son los siguientes:

- (1) Desarrollar la capacidad motriz de los alumnos acorde a su nivel psicoevolutivo.
- (2) Desarrollar las capacidades cognitivas relacionadas con el ámbito motriz.
- (3) Desarrollar las capacidades afectivo-motivacionales a través del ámbito motriz.
- (4) Desarrollar las capacidades sociales a través del ámbito motriz.

9.2 Principales actividades de aprendizaje

Para llevar a cabo y desarrollar esos objetivos se proponen las siguientes actividades de enseñanza y aprendizaje:

(1). Sesiones de Educación Física: Éstas se dividen según la estructura de sesión que llevada a cabo en tres momentos de aprendizaje: (a) Al inicio de la sesión: se lleva a cabo una asamblea inicial con los alumnos, en la que recordamos las normas de clase y aspectos de la sesión anterior. Además, solemos realizar algún juego que fomente una actitud positiva del alumno hacia el nuevo contenido que vayamos a trabajar. (b) Durante la sesión: En esta parte se realizan todas las actividades centradas en el desarrollo de los contenidos propios del área de Educación Física. En caso de que las actividades propuestas no estén alcanzando las metas previamente previstas, se realizaría una “parada de reflexión”, dirigidas a modificar aspectos del juego a través de una serie de preguntas dirigidas al alumnado. De esta manera, los alumnos harán uso de su capacidad cognitiva para reflexionar sobre lo realizado y después pondrán en práctica lo que hemos dialogado. (c) Al final de la sesión: Aquí se realiza una asamblea final, en ellas los alumnos reflexionan sobre las tareas, contenidos y problemas que hayan surgido a lo largo de la sesión. En este caso, los alumnos trabajarán sus capacidades afectivo-motivacionales relacionadas con aspectos de la Educación Física.

(2). Trabajos escritos en algunas unidades didácticas: En algunas unidades didácticas los alumnos tienen que llevar a cabo trabajos escritos como: (1) texto sobre las reglas del "Bijbol", donde los alumnos tendrán que elaborar unas preguntas a partir del texto; (2) Buscar las reglas de algún deporte nuevo y enu-

merar las más importantes. En estas actividades se hacen dos tipos de indicaciones; (1) *Visto*, el ejercicio está correcto (puede incluir un comentario positivo), y (2) *Cruz*, el ejercicio necesita corregirse, se explica cómo realizarlo con un comentario al lado.

(3). **Proyectos de aprendizaje tutorado:** Hay ciertas unidades didácticas como las de trabajo de expresión corporal y de acrobacias en las que se trabaja en grupos colaborativos. En ellas, cada grupo de trabajo tiene un seguimiento grupal de las actividades que van realizando. Cada uno de los grupos tiene que proponer una producción de todo lo realizado, que tendrá que realizarse al final de la unidad didáctica.

(4). **Producciones finales:** En la mayoría de las unidades didácticas, tanto de trabajo individual como grupal, los alumnos tienen que llevar a cabo una actividad donde presenten y muestren a los demás alguna de los contenidos aprendidos durante la unidad didáctica. Por ejemplo, (a) los alumnos tienen que realizar unas tarjetas con actividades de iniciación al balonmano, explicando en una leyenda cómo llevar a cabo esa actividad; (b) representaciones grupales de contenidos como salto a la comba y dramatización.

9.3 Explicación sistema de evaluación y calificación

En esta experiencia se ha llevado a cabo un **sistema de evaluación formativa** en la que se tienen en cuenta diversas producciones, instrumentos y requisitos. Un aspecto clave es el otorgar un feedback formativo en un espacio de tiempo corto sobre cada una de las tareas de enseñanza que realizamos. De esta manera, se ayuda a los alumnos a mejorar y tomar conciencia sobre qué están realizando.

Para ello, se utilizan las siguientes producciones y sus requisitos desarrollados a través de la evaluación formativa:

1- Carpeta del alumnado: En esta carpeta el alumnado ira recogiendo todos los documentos que realicemos a lo largo del curso académico. En ella, los alumnos irán almacenando todo tipo de documentos elaborados (fichas de evaluación utilizadas, documentos de ampliación y desarrollo de contenidos, documentos informativos, etc.). En la carpeta se valoran tres aspectos: (a) presentación y limpieza; (b) reflexiones realizadas por el alumnado; y, (c) realización de trabajos de clase. Para que este proceso de evaluación sea formativo se suele entregar uno o varios documentos por unidad didáctica. Los documentos deben ser elaborados y entregados dentro de los 7 días siguientes a su realización. Se realiza una corrección de las mismas y son devueltas a los alumnos en el siguiente día de clase, para que lo incluyan dentro de su carpeta. Los documentos tienen dos tipos de anota-

ciones: “visto” (está correcto) o “visto con observación” (trabajos especialmente bien hechos, u otros, que requieren una necesaria corrección y/o aspectos que faltan por hacer). Al final del trimestre se recogen todas las carpetas de los alumnos y se comprueba si los alumnos han realizado las correcciones (en caso de que las tuvieran que hacer), traduciendo todo el proceso de aprendizaje en una calificación final al instrumento.

En esta carpeta se irán recogiendo documentos como: (a) Textos informativos, para que los alumnos reflexionen y en las que se presenta un texto relacionado con la unidad que estemos trabajando y unas preguntas de desarrollo de los aprendizajes. (b) Fichas de coevaluación grupal, para valorar una representación grupal. Se utilizan en los proyectos grupales. Cada grupo se reúne con los miembros de su grupo y dan una valoración a las representaciones de otros grupos. Estas mismas fichas se utilizan para que los grupos realicen una autoevaluación grupal de su trabajo y una heteroevaluación por parte del maestro. (c) Fichas de autoevaluación, para valorar el trabajo que realiza cada miembro de un grupo a lo largo de una sesión dentro de una unidad con proyecto grupal. (d) Fichas de coevaluación en actividades en las que se utilice un estilo de enseñanza recíproca o modular. En estas actividades trabajamos en grupos de 2-3 y mientras unos interactúan otro realiza la evaluación se su/sus compañeros.

En este instrumento se van a agrupar los trabajos escritos en algunas unidades didácticas; los proyectos de aprendizaje tutorado (se les suele dar una ficha con los aspectos que tiene que realizar cada grupo al inicio del proyecto y para recoger algún documento o material que se vaya realizando); y las producciones finales donde las fichas que se realizan para valorar la producción final también se almacenan en esta carpeta.

2- Diario del maestro. Es un registro observacional de conducta del alumnado. Para ello se dispone de un listado del alumnado en el que se va añadiendo positivos y/o negativos, dependiendo de su conducta. A los alumnos se les informa de cada positivo y negativo recibido y los motivos del mismo. Además, también se registra si los alumnos cumplen con los requisitos de la asignatura, ya explicados anteriormente.

Este instrumento se usa fundamentalmente en las sesiones de Educación Física, ya que es el registro donde se anotan todos los aspectos que puedan ocurrir durante el tiempo presencial de la asignatura. También se utiliza en los proyectos de aprendizaje tutorado, ya que interesa recoger información individualizada de los alumnos durante las sesiones que del proyecto.

Presentemos a continuación algunos de los **instrumentos de evaluación utilizados**.

El primer ejemplo de evaluación presentado es una “*planilla de autoevaluación grupal diaria*” (ver tabla siguiente). Este instrumento se utiliza al final de las sesiones de las unidades didácticas donde se realiza una producción grupal final. En ella, todos los alumnos del mismo grupo tienen que reunirse y realizar una autoevaluación grupal del trabajo realizado por cada miembro del grupo. La valoración que pueden otorgarse va de 1 a 4, con los significados que explica la escala descriptiva que aparece al final del instrumento.

Tabla 43. Planilla de autoevaluación grupal diaria.

Colegio:		Curso y grupo:				Fecha
Componentes del grupo	Puntuación				Observaciones	
1	1	2	3	4		
2	1	2	3	4		
3	1	2	3	4		
4	1	2	3	4		
5	1	2	3	4		
6	1	2	3	4		
7	1	2	3	4		
8	1	2	3	4		
9	1	2	3	4		
ESCALA DESCRIPTIVA DE CONDUCTAS GRUPALES (seleccionar una) 1-No colabora en el grupo, esta distraído, no le importa lo que se está realizando, incluso molesta y se va con otros grupos 2-Colabora mínimamente o se implica en alguna ocasión en el grupo. Sólo de vez en cuando se preocupa por el trabajo que realiza el grupo. 3-Colabora con el grupo activamente pero en algunas ocasiones se despista y no participa en las actividades que se realizan en el momento. 4-Colabora todo el rato con el grupo, participando activamente en las actividades, ayudando a los compañeros y aportando ideas y opiniones.						

El apartado de observaciones se utiliza en caso de que los alumnos quieran añadir algo más de información a la valoración seleccionada. Tras rellenar la ficha el grupo, la entrega al profesor que se la devuelve al final de la unidad didáctica cuando se realiza el reparto de notas grupal. Se realiza en este momento, ya que es cuando cada uno de los grupos tiene que repartirse entre sus componentes los puntos conseguidos en la producción grupal. Para ello, los alumnos pueden apoyarse en la información que les aportan estas fichas, donde ha quedado registrado como trabajan los diferentes miembros del grupo en cada una de las sesiones.

Los alumnos reciben información de cómo han actuado durante la sesión por parte de sus compañeros de grupo. Esta información se le dará al alumno para que pueda mejorar en el trabajo que realiza con sus compañeros o simplemente

para que continúe en la misma línea. También se le puede facilitar la registrada en el diario del maestro, cuando se considera relevante.

El segundo ejemplo de instrumento de evaluación se relaciona con el “*cuaderno del profesor*”. Se utiliza una ficha de registro para cada una de las unidades didácticas (ver tabla 44). En ella escribo el nombre de los alumnos y añado los aspectos positivos y negativos que crea convenientes en las columnas que corresponden a cada una de las sesiones de la unidad didáctica. Estos positivos o negativos se otorgan cuando los alumnos han realizado algo de manera extraordinaria dentro del aula. Por ejemplo; un positivo puede ser un buen comentario de un alumno a la pregunta ¿cómo podríamos cambiar este juego para que sea más participativo?; y un negativo podría ser cuando un alumno insulta a otro compañero sin motivo aparente. Las observaciones se utilizan para explicarles a los alumnos brevemente la conducta inadecuada, si se considera necesario comentarla. A los alumnos se les informa en el momento en que se les otorga el positivo y/o negativo y lo que tendrían que hacer para reconducir su conducta o continuar con la misma.

Tabla 44. Ficha de registro de la unidad didáctica.

UNIDAD DIDÁCTICA:									
	Sesiones								
Alumno	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	Observaciones
1									
2									
3									
4									
5									
6									

Sistema de calificación

Después de la primera unidad didáctica del año, se les entrega a los alumnos una ficha con los criterios de calificación y requisitos que van a regir la asignatura. Se hace ese momento para conocer mejor a los alumnos antes de tomar decisiones importantes. Los criterios de calificación definitivos, así como el peso de cada uno en la nota trimestral (porcentaje), se deciden en asamblea mediante votación.

En el curso 2014-15 el acuerdo fue el siguiente (ver tabla 45). Como puede verse, la calificación de la Carpeta del Alumno se divide en dos partes diferenciadas. Por un lado, están los aspectos relativos a la forma, con los porcentajes recién

explicados en la tabla 45. Por otro lado, se califica el conjunto de todos los documentos que se han llevado a cabo, tanto en las sesiones presenciales de Educación Física como en casa, hasta un total de 40 puntos. Como se explica, la valoración de cada documento es específica, dependiendo de los objetivos y de los aspectos que valoren.

Tabla 45. Actividades y documentos, aspectos a valorar y porcentajes de calificación en el curso 2014-15.

Actividades	Criterios y porcentajes
Carpeta del alumno (70%)	-Presentación y limpieza de contenidos (6 puntos)
	-Reflexiones realizadas por el alumnado. (12 puntos)
	-Realización de trabajos presentados en clase. (12 puntos)
	-Actividades y materiales de que se componga la unidad (40 puntos). Van a disponer de unos criterios de calificación más detallados para cada instrumento de evaluación y según su importancia dentro de la unidad didáctica.
El diario del maestro. (30 %)	-Hoja de registro, donde se anotan aspectos positivos y negativos significativos. Los alumnos parten de 21 puntos, cada aspecto positivo/negativo hace subir/bajar 3 puntos. Como máximo se puede llegar a obtener 30 puntos.
	-Registro de los requisitos explicados anteriormente (zapatillas, ropa y cuaderno de clase). No tiene valoración numérica.

Por otra parte, el Diario del Maestro suponen los otros 30 puntos sobre cien. En la tabla queda explicado cómo se aplican los criterios de calificación en este instrumento.

En la siguiente tabla puede verse la relación y nivel de coherencia interna entre los diferentes elementos curriculares. Así como el resumen de actividades aprendizaje, evaluación formativa y calificación.

Tabla 46. Tabla-resumen de los diferentes elementos curriculares.

Finalidades y/o Competencias	Actividades Aprendizaje	Evaluación formativa	Actividades de calificación	Porcentaje calificación
Las finalidades señaladas al principio de la experiencia. 1-desarrollar la capacidad motriz de los alumnos acorde a su nivel psicoevolutivo; 2-desarrollar las capacidades cognitivas relacionadas con el ámbito motriz;	Sesiones de Educación Física	Feedback oral para reconducir o continuar con la conducta.	(1)-Diario del maestro. (2)-Carpeta del alumno. La parte correspondiente a actividades y materiales de que se componga la unidad	DIARIO 30%
	Trabajos escritos en algunas unidades didácticas	Se indica con visto (v) o corregir (x), con un comentario explicativo para corregir y/o mejorar la actividad	(2)Carpeta del alumno. Explicado en actividades de aprendizaje.	CARPETA ALUMNO 40%
	Proyectos de Aprendizaje tutorados	Se otorga información oral al grupo durante las sesiones del proyecto. Suele utilizarse fichas de	(1)Diario del maestro. (2) Carpeta del alumno.	

3-desarrollar las capacidades afectivo-motivacionales a través del ámbito motriz; 4-desarrollar las capacidades sociales a través del ámbito motriz.		autoevaluación grupal durante las sesiones y de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en la producción final		TRABAJOS ESCRITOS 30%
	Producciones finales	Se indica al alumno o grupo de alumnos mediante una ficha como han realizado su trabajo. Esta ficha la realizan otros grupos y/o alumnos, el propio grupo y/o alumno que ha llevado a cabo la actividad y el maestro.	(2) Carpeta del alumno. La parte correspondiente a actividades y materiales de que se componga la unidad. Se utilizan fichas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación	

9.4 Resultados-efecto en el rendimiento académico del alumnado

El número de alumnos sobre los que se ha realizado esta experiencia de evaluación formativa ha sido de 26.

En la siguiente tabla se presenta el porcentaje de suspensos, aprobados, bien, notables y sobresalientes lo que nos permitirá a continuación interpretar los datos obtenidos.

Tabla 47. Resultados académicos.

Resultados globales		
Calificación	Porcentaje	Nº alumnos/as
Sobresaliente	7.69 %	2
Notable	46.15%	12
Bien	7.69%	2
Aprobado	23.07	6
Suspense	15.38	4
No presentado	0%	0
Totales	100%	26

En cuanto al rendimiento académico, el 84.62% de los alumnos han conseguido superar la asignatura frente a un 15.38% que no lo han conseguido. La razón principal podría ser que los requisitos para aprobar la asignatura son asequibles a la mayoría del alumnado.

El mayor porcentaje de alumnos está en la franja del notable. El motivo fundamental podría ser, por un lado, que el rango en la calificación de notable desde 7 hasta 8,99 es uno de los más amplios y, por otro, que la tendencia de la asignatura es a situarse entre aprobado y notable (76.93% de los casos), aunque el proceso seguido parece haber ayudado significativamente. El número de sobresalientes es muy bajo; puede ser debido a que es muy complicado obtener un sobre-

saliente con este sistema, ya que tiene que ser un alumno que roce la excelencia en todos los aspectos relativos a la asignatura.

9.5 Principales ventajas encontradas

La utilización de un sistema de evaluación formativo ha aumentado la implicación de los alumnos en su propio proceso de enseñanza, ya que pasaron de ser meros receptores de información a interactuar dentro del proceso global de enseñanza y aprendizaje.

En este sistema, los alumnos tienen claro de dónde procede su nota al final de cada unidad didáctica y trimestre. Además, ellos pueden decidir qué valoración otorgar a cada una de actividades de aprendizaje que vamos a realizar en clase, en la que cada actividad tendrá como referente uno o varios instrumentos de evaluación y/o calificación. Al conocer cómo será valorada su actuación en clase, se fomenta la responsabilidad e implicación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de en su propia calificación.

El aportar el feedback de manera casi inmediata, otorga al alumno una información imprescindible a la hora de poder modificar su desempeño en la tarea realizada. Los alumnos valoran de manera muy positiva el recibir información clave y útil sobre las actividades que realizan

Además, una de las ventajas más interesantes se encuentra en que los procesos de evaluación están integrados dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este caso, el alumno no percibe la calificación como algo externo a las rutinas de clase, ya que el proceso de evaluación es inherente a cualquier actividad que realicemos en clase.

9.6 Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones de mejora

Debido a que soy maestro interino y cada año suelo cambiar de centro educativo, implica que el primer trimestre de cada curso académico los alumnos, las familias y yo necesitamos un tiempo para familiarizarnos y conocernos.

El principal inconveniente suele provenir por los requisitos establecidos para la asignatura. En la reunión con las familias que se realiza al principio de curso informo sobre los aspectos que vamos a trabajar a lo largo del curso escolar. Entre estos aspectos explico que existen una serie de requisitos que puede implicar no aprobar la asignatura. El introducir como material de clase obligatorio la carpeta

del alumno suele generar bastante disconformidad inicial entre el alumnado y las familias. A unos les parece innecesario para la asignatura de Educación Física y a los otros un gasto económico inútil. Estas dudas iniciales con las familias se resuelven una vez entrados en rutina escolar, ya que las familias entendían mejor los motivos por los que disponíamos de una carpeta en clase.

Como efecto de este cambio de rutinas, en el primer trimestre el número de alumnos que suspenden o tienen una nota inferior a la que solían obtener en educación Física es significativamente mayor que en anteriores cursos académicos. Durante este trimestre surgen situaciones como: alumnos que no entregan la carpeta, pierden un gran número de documentos y/o realizan comentarios minusvalorando la necesidad de "hacer trabajos en Educación Física". Esta situación va variando a lo largo del tiempo donde los alumnos empiezan a valorar positivamente la carpeta, les motiva que sea valorado su trabajo personal en la carpeta y ven que también son partícipes de su aprendizaje. Por ese motivo, una vez transcurrido este periodo de tiempo las calificaciones de los alumnos tienden a "normalizarse" y a considerarse "buenas".

9.7 Conclusiones

Es un sistema de evaluación muy interesante si tu propósito como maestro es que tus alumnos sean partícipes de sus aprendizajes y deseas que el sistema de evaluación esté integrado dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje habituales del aula.

En mi experiencia personal, los alumnos agradecen ser partícipes de su evaluación y poder implicarse y decidir sobre asuntos que les involucran directamente en el aula pero sobre los que su opinión no ha solido tener valor en cursos anteriores.

Por otro lado, la dificultad en el uso de este sistema de evaluación formativa es mayor cuando, por motivos externos, tienes que cambiar de centro cada año. En mi caso, he observado que se necesita, al menos, un trimestre de funcionamiento hasta que el sistema de evaluación puede llevarse a cabo de manera eficaz. Aunque también suelen surgir otras dificultades para poder llevar a cabo este sistema de evaluación formativa.

Una vez que eres capaz de percibir como los alumnos se sienten valorados y son partícipes de sus aprendizajes, es cuando se aprecia que los aspectos positivos contrarrestan a los negativos.

CAPÍTULO 10 LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA: AUTOEVALUACIÓN Y EVALUACIÓN COMPARTIDA.

Marcos Herranz Sancho. C.E.I.P. “Las Cañadas”, Trescasas (Segovia).

10.1 Definición del contexto y objetivos de la experiencia

La experiencia que exponemos se ha desarrollado en un centro público de Educación Infantil y Primaria de la zona norte de la Comunidad de Madrid, concretamente en el CEIP. “Vicente Aleixandre” de Miraflores de la Sierra. Se trata de un centro de tamaño medio, de línea dos y con una ratio media aproximada de 20 alumnos por aula en cada una de las etapas.

La asignatura en la que hemos puesto en marcha nuestra experiencia de evaluación es Educación Física. Se impartían dos horas y media semanales de clase divididas en dos sesiones, una de una hora en horario de mañana y otra de hora y media en horario de tarde. La actividad se ha desarrollado durante tres cursos escolares completos con los mismos grupos de alumnos de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria. Durante el primer año de estudio, los alumnos eran de 3º y 4º de Primaria, en el segundo año de 4º y 5º y en el tercer año de 5º y 6º. Los grupos estaban compuestos por una media de 17 alumnos. Esta cifra ha variado por las continuas incorporaciones y bajas de alumnos debido a los movimientos migratorios que tuvieron lugar durante esos años.

Las intenciones propuestas con esta experiencia de evaluación formativa han sido: (1) desarrollar procesos de evaluación formativa y compartida en educación primaria; (2) diseñar y aplicar instrumentos de evaluación formativa y compartida en educación primaria; (3) implicar al alumnado en los procesos de evaluación; y, (4) que el alumnado utilice los procesos de evaluación para mejorar sus aprendizajes.

Y los principales objetivos de aprendizaje han sido los siguientes:

- 1) Utilizar el cuaderno de clase como una herramienta para la mejora de los aprendizajes y como fuente de información sobre las actividades de clase.
- 2) Cuidar el cuerpo y la salud, adoptando hábitos de higiene, alimentación y ejercicio.
- 3) Aplicar las capacidades físicas básicas y las habilidades motrices básicas en situaciones de juego que exijan estrategias de cooperación y colaboración-oposición, adoptando siempre las soluciones motrices más eficaces en los problemas que se plantean.
- 4) Lograr un conocimiento y desarrollo de las habilidades y destrezas básicas así como su utilización funcional en tareas de progresiva complejidad con las distintas partes del cuerpo.
- 5) Valorar el interés y el esfuerzo de todos los compañeros en las actividades físicas de grupo y en los juegos, sin discriminación por sus niveles de aptitud física o carácter y a pesar de los resultados de sus actuaciones motrices.

10.2 Principales actividades de aprendizaje

En nuestra experiencia, las principales actividades e instrumentos de aprendizaje que se han llevado a cabo con regularidad han sido las siguientes:

- 1) Uso del cuaderno del alumno para centrar al alumnado en las actividades de clase.
- 2) Actividades prácticas propias del área de Educación Física.
- 3) Cuestionarios de autoevaluación. Se han desarrollado al final de cada una de las unidades didácticas que componen nuestra programación.
- 4) Fichas de autocalificación. Se han desarrollado al final de cada trimestre y al final del curso para pasar de los procesos de evaluación formativa y continua a la obligatoria calificación final.
- 5) Entrevistas individuales y grupales entre el profesor y los alumnos. Se han desarrollado a lo largo de las sesiones de clase, para aportar información a los alumnos, así como después de realizar los cuestionarios de autoevaluación y las fichas de autocalificación, para realizar la evaluación compartida y la calificación dialogada.

10.3 Explicación sistema de evaluación y calificación

Nuestra experiencia de **evaluación formativa** utiliza como técnicas principales la autoevaluación, la evaluación compartida, la observación participante y las entrevistas entre el profesor y los alumnos (tanto individuales como grupales). Como instrumentos de evaluación utilizamos varios, entre los que se encuentran: (1) las fichas de registro grupal; (2) los cuestionarios de autoevaluación; (3) el cuaderno del alumno; y, (4) el diario del profesor.

Al comienzo de cada Unidad Didáctica (UD) los alumnos copian en su cuaderno los objetivos que nos planteamos. Estos objetivos tienen su base en los objetivos generales del área para la etapa y ciclo. Se indica a los alumnos que la autoevaluación en el cuestionario final de cada UD se realizará sobre el grado de consecución de estos objetivos. En el cuaderno del alumno también se anota, a modo de diario, la fecha, la UD que estamos trabajando y las actividades que realizamos para conseguir los objetivos. Esto nos sirve para centrar al alumno en la tarea de clase, para que sepa lo que trabaja y por qué lo trabaja.

Al principio de la experiencia el profesor corrige cada día todos los cuadernos, muestra los errores (en caso de haberlos), los justifica y plantea las soluciones al alumno. A medida que los alumnos van aprendiendo la dinámica participan también en la corrección del cuaderno de clase. Para ello se cambian los cuadernos con un compañero y son ellos mismos quienes corrigen el cuaderno de un compañero, a partir de unas premisas conocidas por todos. Si hay correcciones, hay que justificárselas al compañero. En todo momento hay supervisión del profesor y, en caso de duda, también interviene para solucionarla.

Ya en la pista polideportiva se realiza la sesión práctica. Los profesores llevamos a cabo la observación participante prestando especial atención a cuatro o cinco alumnos en cada sesión. Al finalizar la sesión, anotamos nuestra observación en la ficha de observación grupal. Los ítems que valoramos (consecución: siempre, a veces, nunca; y grado: bien, regular, mal) son los objetivos que los alumnos han copiado previamente en su cuaderno. En la tabla siguiente podemos ver un ejemplo de ficha de observación grupal de la UD “Habilidades gimnásticas”.

En el desarrollo de las sesiones de clase también se producen entrevistas informales entre el profesor y los alumnos, que pueden ser individuales y/o grupales, para dar información, realizar correcciones y trabajar técnicas y tácticas. Para terminar, anotamos en el cuaderno del profesor los aspectos más destacados de la sesión. La información que nos aporta la ficha de registro grupal y el cuaderno del

profesor nos servirá para contrastar las autoevaluaciones y autocalificaciones del alumnado.

Tabla 48. Ficha de seguimiento grupal para el profesor.

FICHA DE SEGUIMIENTO GRUPAL PARA EL PROFESOR.	
U D: Habilidades gimnásticas. CURSO: FECHA:	
CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN.	NOMBRES ALUMNOS
1. Respeta las normas.	
2. Se esfuerza para mejorar.	
3. Hace caso a las indicaciones del profesor.	
4. Se asea todos los días correctamente.	
5. Realiza la carrera continúa sin parar.	
6. Hace el calentamiento correctamente.	
7. Realiza la voltereta adelante.	
8. Realiza la voltereta lanzada.	
9. Realiza el pino en la pared.	
10. Realiza el equilibrio de cabeza.	
11. Muestra interés y ayuda los compañeros.	
N: Nunca. AV: A veces. S: Siempre. B: Bien. R: Regular. M: Mal.	
Observaciones:	

Al final de cada UD, el alumnado realiza los cuestionarios de autoevaluación. Ha de realizarse de manera seria, sincera y razonada. El profesor los lee, muestra sus puntos de acuerdo y/o desacuerdo y se los devuelve al alumno. A continuación se produce una breve entrevista individual cuando los alumnos de-

vuelven el cuestionario al profesor. Con estos cuestionarios, el alumno se da cuenta de los aspectos que ha de mejorar y de los que domina.

Si hay coincidencia, la entrevista es muy breve y se aprovecha para incidir en algún aspecto que consideremos necesario. Si no hay acuerdo se intenta llegar al mismo en la entrevista, argumentando y justificando razonadamente los puntos de vista. En el caso del profesor mediante los datos obtenidos con los distintos instrumentos de evaluación.

A continuación presentamos los distintos **instrumentos de evaluación** que utilizamos en nuestra experiencia. El primero de ellos es la “*Ficha de Observación Grupal*” ya explicada anteriormente. El siguiente instrumento de evaluación que utilizamos es el “*Cuestionario de Autoevaluación para los Alumnos*” (tabla siguiente). Este instrumento consta de dos partes, en la primera el alumno se autoevalúa con respecto a la consecución y grado de una serie de indicadores que son los objetivos para esa UD. En la segunda parte se pide al alumno que realice un proceso de reflexión en torno a sus aprendizajes. Presentamos como ejemplo de dicho cuestionario el perteneciente a la UD “Aprendemos a correr a ritmo” (ver tabla siguiente).

Tabla 49. Ejemplo de cuestionario de autoevaluación para los alumnos (UD “Aprendemos a correr a ritmo”).

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN PARA LOS ALUMNOS. UD: APRENDEMOS A CORRER A RITMO. Nombre:..... Curso:.....			
1. He respetado las normas a los compañeros y al profesor:	Siempre.	Casi siempre	Algunas veces. Nunca.
2. He hablado, molestado o interrumpido durante las actividades:	Siempre.	Casi siempre	Algunas veces. Nunca.
3. El profesor me ha tenido que llamar la atención:	Siempre.	Casi siempre.	A veces. Nunca.
¿Por qué?.....			
4. He conseguido realizar la carrera continua sin pararme:	Siempre.	Casi siempre	Algunas veces. Nunca.
5. He conseguido no cansarme al realizar esfuerzos cada vez más grandes:	Muy bien.	Bien.	Regular. No me ha salido.
¿Cómo lo has conseguido?.....			
6. He llevado un ritmo de carrera constante:	Siempre.	Casi siempre.	Algunas veces. Nunca.
7. Los tiempos que he realizado han sido similares en las distintas distancias:	Siempre.	Casi siempre.	A veces. Nunca.
8. He aprendido los distintos ritmos de carrera y lo que consigo con cada uno de ellos	Muy bien.	Bien.	Regular. No los he aprendido.
¿Qué conclusión sacas?.....			
9. He manejado el cronómetro y me he coordinado con mis compañeros			

Muy bien.	Bien.	Regular.	No lo he conseguido.
10. Me he esforzado intentando mejorar los aspectos que no domino Siempre.	Casi siempre.	A veces.	Nunca.
¿En qué?.....			
11. Escribe una carta a quien tú quieras, que no sea de la clase, explicando lo que has estado trabajando en las clases de Educación Física en esta Unidad Didáctica. Puedes decirle que es lo que más te ha gustado y lo que menos.			
12. ¿Qué has aprendido en esta UUD?			
13. ¿En qué crees que puedes mejorar?			
14. ¿Cómo valorarías lo que has aprendido y tu actitud en esta Unidad Didáctica?			
Malo.	Regular.	Bueno.	Muy Bueno.
15. ¿Por qué crees que tu trabajo merece esa valoración?			

Otro de los instrumentos de evaluación que utilizamos es el “*Diario del Profesor*”. En este diario se anotan los aspectos más relevantes de las sesiones de clase una vez concluidas estas. Las anotaciones que aquí se hacen sirven para justificar y argumentar a los alumnos nuestros puntos de vista en la Evaluación Compartida. Consideramos importante realizar este diario justo después de cada sesión para no olvidar detalles de cuestiones que consideremos importantes. Entendemos que el trabajo con este instrumento ha de ser muy sistemático. Presentamos un ejemplo de diario del profesor.

Tabla 50. Ejemplo de diario del profesor.

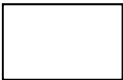
DIARIO DEL PROFESOR.	
<u>Incidencias Sesión 1ª. Act:</u>	Fecha:...../...../.....
<u>Incidencias Sesión 2ª. Act:</u>	Fecha:...../...../.....
<u>Incidencias Sesión 3ª. Act:</u>	Fecha:...../...../.....
<u>Incidencias Sesión 4ª. Act:</u>	Fecha:...../...../.....
<u>Incidencias Sesión 5ª. Act:</u>	Fecha:...../...../.....

Sistema de calificación

El paso hacia la calificación lo realizamos mediante la autocalificación y la calificación dialogada. Los alumnos han de transformar sus autoevaluaciones en autocalificaciones. Para ello utilizan la ficha de autocalificación (tabla 51) en la que vienen expresados los diferentes criterios para la obtención de las distintas calificaciones a modo de escala graduada. Estos criterios permanecen expuestos en un lugar visible del aula a lo largo de todo el curso (tabla 52). Los alumnos también utilizan los cuestionarios de autoevaluación de las distintas unidades didácticas realizadas a lo largo del trimestre para tener más información.

Tabla 51. Ficha de autocalificación para los alumnos.

FICHA DE AUTOCALIFICACIÓN.		
NOMBRE Y APELLIDOS: .....CURSO: TRIMESTRE:.....		
Como recordarás, estos son los criterios y las normas por las que nos guiaremos para ponernos las notas que merecemos. Lee detenidamente cada una de ellas y pon una cruz al lado de la que creas que mereces por tu trabajo de clase y tu comportamiento a lo largo de todo este trimestre. Puedes guiarte por los cuestionarios de autoevaluación de este trimestre.		
	APROBADO: Respeto por las normas: 1º. Respeto al profesor.(Hacerle caso) 2º. Respeto a los compañeros. (No pegar, ...) 3º. Respeto por los materiales.(Tratarlos bien) Participar siempre en los juegos de forma adecuada. Traer todos los días el chándal y las zapatillas deportivas. Tener el cuaderno de clase completo y ordenado. Asearse después de clase sin armar escándalo.	MEREZCO UN SUFICIENTE <input type="checkbox"/>
Lo anterior más:	BIEN: Conocer los juegos que hacemos en clase y como se juega. Ayudar a colocar el material y tratarlo correctamente. Participar e implicarse siempre. Participar con todos y todas los/as compañeros/as. Tener el cuaderno con buena letra y presentación. Aprender lo importante del aseo después de las clases. Progresar en Capacidades y Habilidades.	MEREZCO UN BIEN. <input type="checkbox"/>
Lo anterior más:	NOTABLE: Participar en todas las actividades por igual a pesar de que no nos gusten. Evitar que el profesor me tenga que llamar la atención reiteradamente durante las clases. Ayudar y animar a todos/as los compañeros/as en las actividades. Asimilar hábitos saludables como el aseo y la buena alimentación. Evolucionar en capacidades, habilidades, lateralización y conciencia corporal. Esforzarse todos los días para intentar superarse.	MEREZCO UN NOTABLE. <input type="checkbox"/>

	Mejorar en nuestras ejecuciones de clase: lanzar, recibir, correr, saltar, girar, jugar...	
Lo anterior más:	<p>SOBRESALIENTE:</p> <p>Saber para qué son las actividades que hacemos y que conseguimos con ellas.</p> <p>Realizar los ejercicios del calentamiento correctamente todos los días.</p> <p>Esforzarse en mejorar los aspectos que no domino.</p> <p>Competir con valores deportivos asimilando las Victorias y las derrotas.</p> <p>Haber progresado en las ejecuciones de clase: saltos, giros, lanzamientos, carreras...</p> <p>Mantener el buen comportamiento y los hábitos de higiene durante todos los días del curso.</p> <p>Mejorar en capacidades: Fuerza, resistencia, velocidad, flexibilidad, coordinación y equilibrio.</p> <p>Mejorar en habilidades: desplazamientos, saltos, giros, lanzamientos y recepciones.</p> <p>Saber cuáles son nuestras posibilidades físicas, perceptivas y expresivas.</p>	<p>MEREZCO UN SOBRESALIENTE</p> 
Explica de forma razonada y sincera por qué crees que mereces esta nota:		

La autocalificación se realiza al final de cada uno de los trimestres y del curso. Una vez que los alumnos se proponen una calificación se produce una entrevista individual con el profesor (calificación dialogada). En esta entrevista, los alumnos se proponen una calificación de forma razonada, seria y sincera en función de sus aprendizajes del trimestre, reflejados en sus cuestionarios de autoevaluación y de los criterios de calificación que ya conocen (tabla 52). El profesor muestra su acuerdo o desacuerdo en función de la información que posee fruto de los instrumentos de evaluación que utiliza. La entrevista sirve para llegar a acuerdos sobre la calificación de los alumnos. Si con algún alumno no se llega a acuerdos, la discrepancia es trasladada al grupo clase, que es quién decide, una vez oídos tanto el profesor como el alumno que muestra el desacuerdo.

Tabla 52. Escala graduada para la autocalificación

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA EL CURSO
<p>APROBADO:</p> <p>Respeto por las normas:</p> <p>1º. Respeto al profesor. (Hacerle caso).</p> <p>2º. Respeto a los compañeros. (No pegar,...).</p> <p>3º. Respeto por los materiales. (Tratarlos bien).</p> <p>Participar siempre en los juegos de forma adecuada.</p> <p>Traer todos los días el chándal y las zapatillas deportivas.</p> <p>Tener el cuaderno de clase completo y ordenado.</p> <p>Asearse después de clase sin armar escándalo.</p>

<p>BIEN. Todo lo anterior más:</p> <p>Conocer los juegos que hacemos en clase y como se juega.</p> <p>Ayudar a colocar el material y tratarlo correctamente.</p> <p>Participar e implicarse siempre.</p> <p>Participar con todos y todas los/as compañeros/as.</p> <p>Tener el cuaderno con buena letra y presentación.</p> <p>Aprender lo importante del aseo después de las clases.</p> <p>Progresar en Capacidades y Habilidades.</p>
<p>NOTABLE. Todo lo anterior más:</p> <p>Participar en todas las actividades por igual a pesar de que no nos gusten.</p> <p>Evitar que el profesor me tenga que llamar la atención reiteradamente durante las clases.</p> <p>Ayudar y animar a todos/as los compañeros/as en las actividades.</p> <p>Asimilar hábitos saludables como el aseo y la buena alimentación.</p> <p>Evolucionar en capacidades, habilidades, lateralización y conciencia corporal.</p> <p>Esforzarse todos los días para intentar superarse.</p> <p>Mejorar en nuestras ejecuciones de clase: lanzar, recibir, correr, saltar, girar, jugar...</p>
<p>SOBRESALIENTE. Todo lo anterior más:</p> <p>Saber para qué son las actividades que hacemos y que conseguimos con ellas.</p> <p>Realizar los ejercicios del calentamiento correctamente todos los días.</p> <p>Esforzarse en mejorar los aspectos que no domino.</p> <p>Competir con valores deportivos asimilando las victorias y las derrotas.</p> <p>Haber progresado en las ejecuciones de clase: saltos, giros, lanzamientos, carreras...</p> <p>Mantener el buen comportamiento y los hábitos de higiene durante todos los días del curso.</p> <p>Mejorar en capacidades: Fuerza, resistencia, velocidad, flexibilidad, coordinación y equilibrio.</p> <p>Mejorar en habilidades: desplazamientos, saltos, giros, lanzamientos y recepciones.</p> <p>Saber cuáles son nuestras posibilidades físicas, perceptivas y expresivas.</p>

En la tabla siguiente exponemos, de forma resumida, las principales pautas de actuación que hemos llevado a cabo en nuestra experiencia de evaluación con respecto a: (1) las finalidades y/o competencias que nos hemos propuesto; (2) las actividades de aprendizaje que llevamos a cabo; (3) las técnicas y los instrumentos de evaluación formativa que empleamos; (4) los instrumentos de calificación que utilizamos; y, (5) los criterios de calificación en los que nos basamos (tabla 53).

Tabla 53. Coherencia interna entre los elementos curriculares. Alineación curricular.

Finalidades y/o Competencias	Actividades de Aprendizaje	Evaluación formativa	Instrumentos calificación	Criterios calificación
-Las ya explicadas al principio de la experiencia	-Sesiones prácticas de Educación Física. -Cuaderno del alumno.	-Observación participante. Se proporciona información al alumno sobre los distintos tipos de contenidos durante el desarrollo de las actividades de clase. -Diálogos cotidianos y entrevistas. Se intercambia información sobre aspectos concretos de las clases y sobre la evaluación de los mismos.	-Fichas de autocalificación del alumnado. -Entrevistas individuales y grupales entre	-Escala graduada ya presentada.

		<ul style="list-style-type: none"> -Fichas de registro grupal. En muchas ocasiones las anotaciones que se hacen en estas fichas se comparten con los alumnos para que ellos las conozcan. -Cuestionarios de autoevaluación. Proporcionan información al alumno sobre sus aprendizajes y sobre los aspectos de mejora. -Diario del profesor. Los alumnos conocen estas anotaciones, así como las correcciones que el profesor ofrece. -Autoevaluación. El alumno obtiene información al comparar sus aprendizajes de clase con los objetivos propuestos. -Evaluación compartida. El profesor ofrece información de cómo mejorar o mantener el nivel de los aprendizajes de clase en relación a los objetivos ya conocidos y a su evolución. -Cuaderno del alumno. Revisión sistemática por parte del profesor y de los propios compañeros indicando los aspectos a mejorar. 	el profesor y los alumnos.	
--	--	--	----------------------------	--

10.4 Resultados-efecto en el rendimiento académico del alumnado

Los datos de rendimiento académico obtenidos en el desarrollo de nuestra experiencia de tres cursos son los siguientes (ver tabla 54):

Tabla 54. Resultados académicos.

Año de estudio.	Numero alumnos	Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente
Primer año.	258	0%	8,2%	45,7%	37,3%	8,9%
Segundo año.	256	0%	4,3%	35,9%	41,8%	17,9%
Tercer año.	197	0%	5,1%	45,7%	33%	16,2%

En esta tabla se puede observar como del primer curso al segundo se produce una disminución de las calificaciones bajas (suficiente y bien) y un aumento de las calificaciones altas (notables y sobresalientes). En el tercer año de estudio, la mejora no es tan notable; si hay una mejora considerable respecto al primer año en sobresalientes y un menor porcentaje de aprobados, pero los datos son parecidos en los bienes y notables. Esta situación se produce porque los alumnos se acogen al componente motivacional que planteamos en las calificaciones. Esto supone que se obtendrá una calificación de sobresaliente si se ha mantenido la

calificación de notable y/o notable alto a lo largo de todo el curso. Con estos datos entendemos que a lo largo de todo el estudio se ha producido una mejora global del rendimiento académico de los alumnos.

En los diagramas de barras a, b y c se observa la evolución producida en las calificaciones de los alumnos trimestre por trimestre a lo de los tres cursos.

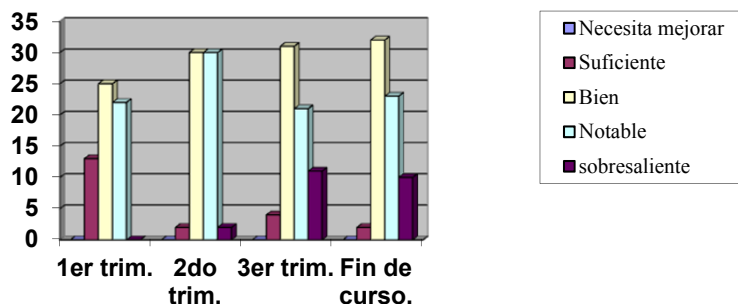


Diagrama a: Evolución de las calificaciones obtenidas por los alumnos a lo largo del primer año de estudio

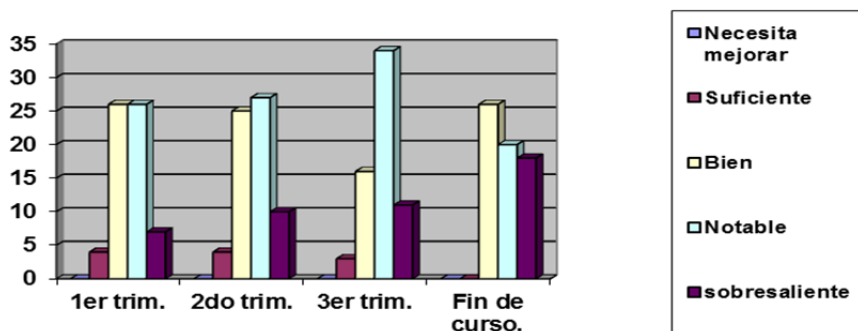


Diagrama b. Evolución de las calificaciones obtenidas por los alumnos a lo largo del segundo año de estudio

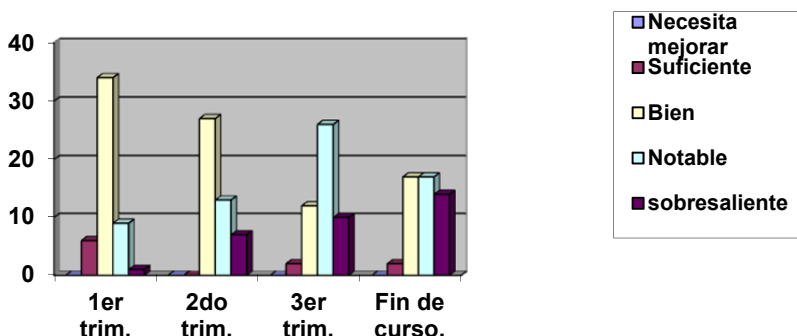


Diagrama c. Evolución de las calificaciones obtenidas por los alumnos a lo largo del tercer año de estudio

Podemos observar como en el primer año de estudio hay una gran parte de alumnos que va aumentando el grado de sus calificaciones a medida que avanza el curso. En el segundo año de estudio, las calificaciones se mantienen constantes en los dos primeros trimestres. En el tercer trimestre, se produce un gran aumento de la calificación alta de notable, al final del curso se produce un gran aumento de la calificación más alta, el sobresaliente. Entendemos que este aumento de las calificaciones altas refleja como los alumnos van evolucionando en sus aprendizajes. En el tercer año de estudio se comienza obteniendo calificaciones más bajas por parte de los alumnos. Sin embargo, esta situación va evolucionando muy positivamente a lo largo de todo el curso y en la evaluación final del curso.

10.5 Principales ventajas encontradas

Las principales ventajas encontradas con la puesta en funcionamiento de nuestra experiencia de evaluación formativa y compartida en primaria han sido las siguientes:

Se han producido grandes mejoras en los aprendizajes de los alumnos y en la docencia del profesor. Como consecuencia del aprendizaje de los alumnos se han producido mejoras en su rendimiento académico. Lo podemos observar en la tabla siguiente.

Tabla 55. Notas medias obtenidas por los alumnos en cada año de estudio. (Escala: insuficiente: 0; suficiente: 1; bien 2; notable: 3; y, sobresaliente 4).

Año de estudio	Primer año	Segundo año	Tercer año
Nota media de curso	2,46	2,64	2,60

Se han producido grandes mejoras en la participación de los alumnos en sus procesos de evaluación. Esto ha generado una gran mejora en el funcionamiento de las actividades, en el respeto a las normas de convivencia y en el clima general de clase.

Los alumnos han aprendido un nuevo sistema de evaluación y han sabido utilizarle para mejorar sus aprendizajes y su rendimiento académico.

Los alumnos han aprendido a justificar de manera seria, sincera y razonada tanto sus evaluaciones como sus calificaciones. Entendemos que para ello hemos contribuido a que los alumnos realicen un proceso de reflexión interno sobre sus procesos de aprendizaje con el fin de mejorarlos.

Los alumnos han aprendido a mostrarse enormemente sinceros al realizar sus procesos de autoevaluación y autocalificación. Como consecuencia de esta

sinceridad, se han aumentado considerablemente las coincidencias entre el profesor y los alumnos en las entrevistas individuales para realizar la evaluación compartida y la calificación dialogada. En la tabla 56 podemos observar los resultados de estas coincidencias:

Tabla 56. Coincidencias entre profesor y los alumnos en autoevaluación y autocalificación.

Año de estudio	Coincidencias en cuestionarios de autoevaluación	Coincidencias en fichas de autocalificación
Primer año	77,9%	78,8%
Segundo año	88,6%	80,4%
Tercer año	89,5%	88,9%

10.6 Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones de mejora

Entre los inconvenientes que nosotros hemos encontrado en el desarrollo de esta experiencia de evaluación formativa destacamos los siguientes:

La carga de trabajo inicial para preparar los instrumentos de evaluación y calificación que empleamos. Ahora bien, entendemos que es necesaria y lógica; además, posteriormente se amortiza por el gran dominio que los alumnos hacen del sistema de evaluación y por los aprendizajes que genera. Es lo que nosotros denominamos “*invertir tiempo para ganar tiempo*”.

La redistribución del tiempo disponible del maestro para llevar a cabo esta metodología de evaluación. No se trata de que el maestro tenga que trabajar más horas, sino tener la conciencia de distribuir de una forma diferente el tiempo disponible. Entendemos que hay que ser sistemático y llevar el trabajo al día en lugar de empacharse a corregir cada varias semanas o al final del trimestre.

Si el profesor que pone en marcha una experiencia de este tipo no cree en ella es difícil que ésta metodología de evaluación pueda llevarse a cabo de forma satisfactoria, tanto para los alumnos como para el propio profesor. Entendemos que la solución a este posible problema es doble: (a) creer firmemente en lo que se hace; y (b) haber experimentado este tipo de experiencias durante la formación inicial o bien formarse más en ellas mediante la formación permanente.

En ciertas ocasiones el profesor que pone en marcha una experiencia como ésta ha de luchar contra las posibles las reticencias que puedan surgir por parte de algún miembro de la comunidad educativa (alumno, padre/madre, compañero/a...). Para solucionar esta situación consideramos necesario tener nuestros

objetivos muy claros y consolidados, tener respuestas para las posibles preguntas o críticas que nos hagan y mostrar la firmeza necesaria para defender nuestra metodología de trabajo. Por ello, entendemos que la formación permanente del profesorado a través de seminarios, grupos de trabajo y/o proyectos de formación en centro son fundamentales para no sentirnos solos en los momentos de duda y/o frustración.

10.7 Conclusiones

Las principales conclusiones que obtenemos sobre nuestro sistema de evaluación formativa y compartida son las siguientes:

Esta metodología de evaluación es una alternativa educativamente valiosa frente al modelo tradicional de evaluación en el área de Educación Física.

La puesta en funcionamiento de este tipo de sistemas de evaluación resulta viable en las condiciones habituales de trabajo de un profesor de Educación Física en Educación Primaria.

Los alumnos de Educación Primaria han aprendido a realizar sus procesos de autoevaluación, evaluación compartida, autocalificación y calificación dialogada de manera seria sincera y razonada, a partir de unos criterios de evaluación previamente establecidos y conocidos por ellos. Entendemos que este tipo de procesos son perfectamente transferibles a cualquier asignatura.

Los alumnos de Educación Primaria han sido capaces de asimilar y utilizar la información que ha surgido de sus procesos de evaluación y calificación para utilizarla en su provecho y mejorar sus procesos de aprendizaje.

Se han podido diseñar y aplicar cuestionarios de autoevaluación y fichas de autocalificación para que los alumnos los conozcan, aprendan a utilizarlos y se sirvan de ellos en sus procesos de aprendizaje.

La evolución de los aprendizajes y del rendimiento académico de los alumnos a lo largo del estudio ha sido enormemente positiva.

CAPÍTULO II EL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA A TRAVÉS DE EVALUACIÓN FORMATIVA

Óscar M. Casado Berrocal. CEIP “Ponce de León” (León) y Universidad Isabel I de Castilla.

Ángel Pérez Pueyo. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte..

11.1 Definición del contexto y objetivos de la experiencia

La experiencia se desarrolla en el CEIP Ponce de León situado en León. En sus instalaciones se imparte Infantil y Primaria, distribuyendo a los alumnos en dos líneas por curso. El número total de alumnos asciende a 400 aproximadamente.

Centro educativo que cumple en la actualidad su 80º aniversario. El curso pasado recibió el primer premio en la modalidad A (Centros de Educación Infantil, Primaria y Especial) en el VI concurso de Buenas Prácticas Educativas, convocado por la Asociación "Mejora de la Escuela Pública", en colaboración con la Obra Social "La Caixa", al proyecto: "CIVILIZARTE".

En este caso, la experiencia se ha desarrollado en todas las materias que se imparten en los dos cursos del tercer ciclo de la etapa de Educación Primaria. Sin embargo, únicamente se describirán las actuaciones desarrolladas desde la asignatura de Lengua Castellana y Literatura con los dos grupos del 5º curso de la etapa, de veinte alumnos cada uno. La materia se impartió durante cinco horas semanales con cada grupo a lo largo del curso.

Los principales objetivos del área de Lengua Castellana y Literatura para la etapa de Primaria giran en torno a la alfabetización del alumnado y su progresiva mejora en el proceso comunicativo. De manera más específica se podrían concretar la adquisición de estrategias para comprender y producir textos escritos cohe-

rentes, expresarse oralmente de manera clara y ordenada, así como reconocer diferentes ejemplos de la literatura española.

11.2 Principales actividades de aprendizaje

La programación de la materia de Lengua Castellana y Literatura recoge una gran variedad de actividades, algunas habituales en las comunidades de aprendizaje, aunque el centro no lo es:

- (a) Tertulias literarias dialógicas, aunque este curso sólo se han realizado con alumnado y el próximo se incorporarán a padres.
- (b) Lectura colectiva en el aula de clásicos de la literatura universal.
- (c) Video-fóruns asociados al Plan lector.
- (d) Actividades específicas para el desarrollo de la expresión oral (cuentachistes, recomendaciones de libros en vídeo, exposiciones orales de puntos del libro, etc.).
- (e) Actividades interactivas a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (publicación en blogs de aula, resolución de tareas en el ordenador, etc.).
- (f) Actividades de escritura creativa (redacciones en base a técnicas Rodari, etc.).
- (g) Trabajo para la mejora y aprendizaje de la ortografía (corrección indirecta de faltas de ortografía: alumno-alumno y profesor-alumno).
- (h) Actividades y tareas recogidas en el libro de texto.

Dada la limitación de espacio, únicamente se profundizará en la descripción de las actuaciones vinculadas con la mejora y el aprendizaje de la ortografía. Estas dinámicas se concretaron en la “*corrección indirecta de las faltas de ortografía*” que consiste en:

- 1) Identificación del error ortográfico por parte del profesor y/u otro compañero mediante una estrategia indirecta, que consiste en señalar el número de faltas cometidas en cada renglón, pero no las faltas en sí (Pérez-Pueyo, et al., 2013a). La intención es que el alumnado se implique en la corrección del fallo y los identifique por sí mismo.
- 2) Una vez corregidos estos errores, se volverá a presentar el trabajo para su nueva revisión, procediéndose de la misma forma. Si continúa teniendo faltas, se señalan de manera indirecta.
- 3) Cuando el documento no contenga faltas de ortografía se procede a su corrección y calificación final.

Para trabajar de manera coordinada y adaptada, el equipo docente acordó la forma adecuada de identificar los errores gramaticales según el nivel educativo. Para ello, se basaron en la propuesta de secuenciación del Proyecto INCOBA (Pérez-Pueyo, et al., 2013a) desarrollada por el Grupo Actitudes (Pérez-Pueyo, et al., 2013b) que plantea la siguiente secuenciación: en 1^{er} ciclo de Educación Primaria se señalará la letra con error ortográfico, pero no el error en sí; en 2^o ciclo se señalará la palabra; y en 3^{er} ciclo tan solo se identificará el número de errores cometidos en cada línea escribiendo un número al comienzo de cada renglón.

11.3 Explicación sistema de evaluación y calificación

La forma en la que se desarrolla la **evaluación formativa** depende de quién realice el proceso de corrección.

En los trabajos de *Escritura creativa* se desarrolla desde procesos de heteroevaluación (profesor-alumno). Estos trabajos consisten en redacciones de, al menos, quince líneas sobre un tema propuesto por el profesor. El alumnado entrega su redacción inicialmente como borrador, a lápiz y en hoja cuadriculada. El profesor la revisa siguiendo el procedimiento indirecto descrito anteriormente. Para proporcionar una progresiva autonomía al alumnado en la identificación de los errores ortográficos, las oportunidades de revisión se irán reduciendo a medida que avanza el curso.

Durante el primer trimestre, el alumnado dispondrá de dos oportunidades para entregar su trabajo. En el momento en que consiga corregir todas las faltas, tendrá permiso para pasarlo a limpio, en folio blanco y con una representación gráfica alusiva al texto. Durante el segundo trimestre, las oportunidades de revisión seguirán siendo dos, pero en este caso una será llevada a cabo por el docente y otra por un compañero (coevaluación). Finalmente, en el tercer trimestre, el proceso de evaluación formativa se reduce notablemente y pasa a ser únicamente otro compañero quién realiza esa función de revisión sobre el borrador elaborado (tabla 57):

Tabla 57. Momentos y agentes de evaluación formativa en actividad de Escritura Creativa.

Momentos de revisión			
	Primer momento	Segundo momento	Tercer momento
1er trimestre	Evaluación formativa	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
	Profesor	Profesor	Profesor
2º trimestre	Evaluación formativa	Evaluación formativa	Evaluación sumativa

	Profesor	Compañero	Profesor
3er trimestre	Evaluación formativa	-	Evaluación sumativa
	Compañero	-	Profesor

La temporalización de esta actividad es de dos semanas. Con la siguiente ejemplificación para el primer trimestre veremos el proceso (ver tabla 58):

Tabla 58. Proceso de sucesivas correcciones a través de la evaluación formativa.

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1 ^o semana	Explicación de la actividad (temática, etc.) y de plazos.		1 ^{er} momento de evaluación (se recogen trabajos en borrador).		Devolución de trabajos revisados por el profesor.
2 ^a semana	2 ^o momento de evaluación (se recogen trabajos en borrador o a limpio).		Devolución de trabajos revisados por el profesor.		3 ^{er} momento de evaluación (se recogen trabajos a limpio).
3 ^a semana	Devolución de trabajos revisados e inicio de un nuevo proceso.	...	...	...	...

Sin embargo, en el tercer trimestre, este proceso se desarrolla integralmente en base a dinámicas de coevaluación (alumno-alumno, también denominado evaluación entre iguales), que implican el desarrollo de la segunda actividad vinculada con la ortografía: los *Dictados en pareja*.

En este caso, la actividad se realiza durante una clase de 50-55 minutos aproximadamente. El alumnado se sitúa en parejas y se dictan el uno al otro un breve fragmento de texto recogido en una ficha proporcionada por el profesor (ver figura 14).

Al terminar, se intercambiarán las hojas para revisar el texto del compañero e identificar los errores de la manera descrita anteriormente. Una vez realizado volverán a intercambiarse las hojas con el texto redactado para corregir sus errores.

Al igual que en el caso anterior, cada alumno dispondrá de dos momentos de revisión. A estos se le sumará un tercero de heteroevaluación (profesor-alumno) que identificará las faltas de ortografía finales que se no se han logrado corregir (tabla).

La única diferencia respecto a la actividad de *Escritura creativa* es que en este caso todos los momentos de corrección se producen dentro de la misma sesión.

Tabla 59. Momentos y agentes de evaluación formativa en la actividad de Dictados en pareja.

Momentos de revisión		
Primer momento	Segundo momento	Tercer momento
Evaluación formativa	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
Compañero	Compañero	Compañero

En este caso, la intervención del profesor se reduce a constatar que la revisión del texto ha sido correcta, puesto que las faltas deberían haber sido identificadas al disponer ambos alumnos de la solución del texto del compañero (figura 14).

Sistema de calificación

Conviene aclarar que los aspectos asociados al conocimiento de la ortografía constituyen un contenido específico de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Éste ha sido tenido en cuenta para la calificación de la misma y su adecuado desarrollo. La manera de corregir e identificar los errores ortográficos fue idéntica en otras materias del ciclo (Matemáticas, Conocimiento del Medio, etc.). Sin embargo, en estos otros casos no se tuvo en cuenta a la hora de calificar, puesto que no constituyen aprendizajes específicos de esas materias. Éste es uno de los aspectos clave de la propuesta del Proyecto INCOBA (Pérez-

DICTADOS EN PAREJA

Fecha: _____

¡Me toca leer! Y voy a dictar a _____

Lee el siguiente texto a tu compañero y una vez terminado, comprueba los errores ortográficos que ha cometido. Recuerda que únicamente debes señalar el número de faltas en cada línea pero no las faltas en sí ya que así le ayudas a repasar las normas de ortografía.

La restauración del cuadro "Los fusilamientos del tres de mayo" obra maestra de Francisco de Goya sobre la Guerra de la Independencia, supone un hito importante en la vida de la pintura. Dañada en un traslado durante la Guerra Civil por el desplome de un balcón, la obra había sido objeto de reparaciones parciales, pero nunca de un proceso de restauración tan completo.

¡Me toca escribir! Y me va a dictar _____

Ahora es tu turno. Escribe el dictado que te lee tu compañero e intenta cometer el menor número de faltas de ortografía. En cualquier caso, recuerda que tienes tres oportunidades para corregir tus posibles errores... ¿Serás capaz de hacer un dictado perfecto?

Faltas totales: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 o más faltas = 0

NOTA: 0 faltas = 10 4 faltas = 5 7 faltas = 3
 1 o 2 faltas = 9 5 faltas = 4 8 o más faltas = 0
 3 faltas = 8 6 faltas = 2

Figura 14. Instrumento para realización de la actividad denominada *Dictados en pareja*

Pueyo, et al., 2013b) para que las demás áreas contribuyan a la mejora de la competencia lingüística sin que los errores ortográficos influyan en la calificación de éstas.

A lo largo de cada trimestre, se desarrollaron cuatro dinámicas de *Escritura creativa* y otras cuatro de *Dictados en pareja*, ocho en total. Para calificar cada una de estas tareas, en lo concerniente a la ortografía, se utilizó la escala que presentamos en la tabla.

Tabla 60. Criterios de calificación de aspectos ortográficos para el área de Lengua Castellana y Literatura.

Conocimiento de la Ortografía	Número de faltas cometidas		Calificación
	Dictados en pareja	Escrituras creativas	
Sobresaliente	0	0 - 1	10
Notable	1 - 2	2- 3	8
Bien	3	4 - 5	6
Aceptable	4	6	5
Regular	5	7 - 8	4
Insuficiente	6	9	2
Muy insuficiente	7 o más	10 o más	0

Es conveniente aclarar que las calificaciones de cada trabajo solo tienen en cuenta la evaluación de la versión final que presenta el alumno y no la de los borradores intermedios que presentan en cada caso. Creemos que es un error calificar también las entregas intermedias, porque anularía la posibilidad de obtener una calificación real. Es decir, una calificación baja en el primer borrador afectaría negativamente a la media total, aun cuando la versión final ya no contuviera faltas de ortografía. Es importante tener claro que la intención de la evaluación formativa es proporcionar información al alumnado para mejorar el aprendizaje, no calificar, ni estar jugando con medias ni cálculos matemáticos más allá de lo mínimamente imprescindible.

Por su parte, la calificación relativa al conocimiento de la ortografía que demuestra el alumno representa el diez por ciento de la calificación final de la materia, es decir, un punto de la nota trimestral y anual. Se obtiene teniendo en cuenta lo realizado en todas las tareas anteriormente explicadas, pero no de las valoraciones previas que se hacen hasta la valoración final de cada tarea (tabla 61).

Tabla 61. Coherencia interna entre los elementos curriculares. Alineación curricular.

Finalidades y/o Competencias	Actividades Aprendizaje	Evaluación formativa	Instrumentos calificación	Criterios calificación
Mejorar el conocimiento de las reglas de ortografía, así como la ortografía de palabras habituales.	Escritura creativa	Se revisa hasta dos veces durante dos semanas antes de la valoración final del trabajo.	Escala para la valoración (tabla 51)	5%
	Dictados en pareja	Se revisa dos veces antes de la calificación final del trabajo.	Escala para la valoración (tabla 51)	5%

Como consecuencia de la utilización de los instrumentos y procedimientos descritos, el proceso de evaluación de los conocimientos sobre ortografía se integra de manera coherente y natural en las prácticas diarias. En la tabla resumen se puede observar esta idea de manera más simplificada de las actividades de aprendizaje, de evaluación formativa y calificación.

Continuemos presentando algunos ejemplos de los instrumentos de evaluación utilizados.

El proceso de revisiones sucesivas a las que se someten las producciones de los alumnos facilita la corrección de otros aspectos, además de las mencionadas cuestiones ortográficas. Por ejemplo, en la actividad de *Escritura Creativa*, el profesor aprovecha la recogida y revisión de las redacciones para proporcionar una primera valoración sobre el contenido de la misma. Para ello, utiliza una rúbrica como la siguiente tabla (aunque con un formato diferente):

Tabla 62. Rúbrica para la valoración de aspectos vinculados con la redacción.

Organización general del texto	
Se respeta la estructura que solicitado (p. ej. texto narrativo: introducción, nudo, desenlace).	2
Se respeta la estructura, aunque con algún fallo (una parte más larga que otra, etc.).	1
No se respeta la estructura del texto solicitado.	0
Signos de puntuación	
La escritura es muy buena porque se utilizan los signos de puntuación adecuados	2
La escritura es confusa porque faltan muchos signos de puntuación.	1
La escritura es muy confusa porque o no hay ningún signo de puntuación o se utilizan mal.	0
Tiempos verbales	
Los tiempos verbales se utilizan bien (p.ej. si se habla del pasado, se utiliza el pasado; etc.).	2
Los tiempos verbales se utilizan regular (a veces bien y a veces mal).	1

Los tiempos verbales se utilizan mal (siempre cambiando y no encajando con lo que se cuenta).	0
Enlaces entre ideas	
Se utilizan de manera habitual y sin repetir ninguno (<i>más adelante, a continuación, después, al día siguiente, finalmente, etc.</i>)	2
Se utilizan pocos en el texto o se repite el mismo demasiadas veces.	1
No se utilizan ningún momento.	0
Vocabulario empleado	
El vocabulario utilizado es variado (no se repiten palabras) y preciso (se evitan palabras como: <i>cosa, algo, tener, hacer, poner...</i>).	2
A veces se repite alguna palabra demasiado (p. e. " <i>entonces</i> ", " <i>después</i> ", etc.) o se utilizan palabras imprecisas.	1
En general, el vocabulario utilizado es pobre: se repiten palabras y hay palabras poco precisas.	0

De la misma manera, el profesor intenta orientar al alumnado sobre cuestiones relacionadas con la caligrafía con la que ha realizado el escrito (tabla siguiente). De este modo, cuando presente el trabajo a limpio, el alumnado debe tener en cuenta esas observaciones:

Tabla 63. Rúbrica para la valoración de aspectos vinculados con la caligrafía.

Enlaces	
La letra está enlazada (no hay letras sueltas).	2
Algunas letras se escriben separadas y otras hiladas.	1
La letra está siempre separada (no hay enlaces).	0
Alineación	
La letra está bien asentada sobre la línea de cuadrícula.	2
La letra a veces está fuera de la línea de cuadrícula.	1
No hay consistencia; la letra baila sobre la línea.	0
Espaciado	
Las letras están a una distancia adecuada.	2
A veces las letras están demasiado juntas o separadas.	1
Las letras están casi siempre muy juntas o separas.	0
Tamaño	
El tamaño de la letra es adecuado.	2
El tamaño de la letra a veces no es adecuado.	1
El tamaño de la letra no es el adecuado casi nunca.	0
Forma	

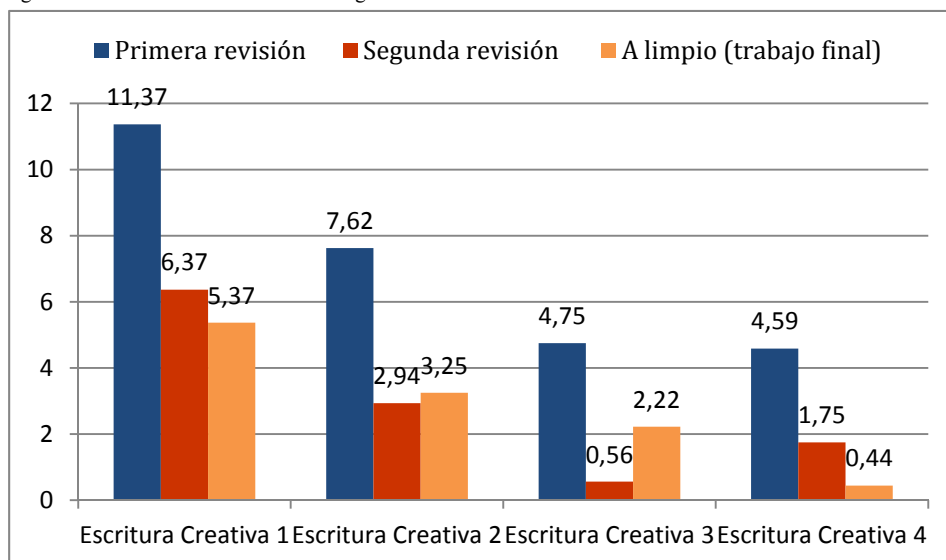
Todas las letras se escriben de manera correcta.	2
Alguna letra tiene algún error en el trazo.	1
La mayoría de las letras tienen algún error en el trazo.	0

Al final del proceso, ambos instrumentos serán utilizados para valorar la calidad del trabajo elaborado por el alumnado. Para ello se proporciona una ficha en la que, por una cara se realizará la redacción en limpio y por la otra quedarán recogidas las rúbricas correspondientes mencionadas hasta el momento.

11.4 Resultados-efecto en el rendimiento académico del alumnado

Los resultados obtenidos muestran una reducción notable del número de faltas de ortografía cometidas por el alumnado. En el siguiente gráfico se recoge la evolución en la media de faltas cometidas en las dinámicas de escritura creativa durante el primer trimestre. Éste fue el primer contacto del alumnado con este sistema de trabajo.

Figura 15. Evolución de las faltas de ortografía cometidas en la actividad de Escritura Creativa.



Puede apreciarse en el gráfico como la media de faltas disminuye notablemente tras aplicar 4 veces la actividad (lo que temporalmente equivaldría a un trimestre). Como era de esperar, las faltas siempre disminuyeron tras la primera revisión. Sin embargo, en algunos casos se puede apreciar también que en la ter-

cera corrección (trabajo presentado a limpio) se produce un incremento de las faltas cometidas respecto a la revisión anterior. Esto parece estar generado por la falta de atención prestada por el alumnado al pasar la redacción a limpio y no por cuestiones de desconocimiento de la ortografía.

Como consecuencia de las anteriores puntuaciones y del trabajo desarrollado a lo largo de todo el curso, las calificaciones anuales en el apartado de ortografía de los alumnos que participaron en la experiencia fueron las siguientes:

Tabla 64. Resultados académicos obtenidos en aspectos ortográficos en porcentajes y puntuaciones directas.

Resultados globales		
Calificación	Porcentaje	Nº alumnos/as
Sobresaliente	42,5 %	17
Notable	17,5 %	7
Bien	5 %	2
Suficiente	7,5 %	3
Insuficiente	10%	4
No presentado	17,5%	7
Totales	100%	40

Como se puede observar, existe un elevado porcentaje de alumnos con buenas puntuaciones en ortografía. El 60% de los estudiantes obtuvieron sobresaliente (42,5%) y notable (17,5%). Por el contrario, solo el 10% obtuvo una calificación de insuficiente en este apartado, que asciende al 27,5% si se suman a este grupo los alumnos *no presentados*. En este grupo de no presentados se integra aquel alumnado que por diversas causas no entregaron al menos tres tareas vinculadas con la ortografía.

Los buenos resultados obtenidos son debidos al proceso de evaluación formativa llevado a cabo. Las sucesivas revisiones han generado que el alumnado se fije más en la ortografía a la hora de redactar y progresivamente hayan reducido el número de faltas cometidas en cada producción.

11.5 Principales ventajas encontradas

La principal ventaja que genera el sistema de evaluación formativa que se plantea es el incremento de la implicación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje, favoreciendo su aprendizaje ortográfico y reforzando su capacidad de trabajo autónomo. Con las sucesivas revisiones de los textos escritos, el alumnado consigue ser más consciente de los errores ortográficos cometidos. Durante este

proceso de corrección repasa el vocabulario que posee, recuerda las normas de ortografía y trabaja sus habilidades para localizar palabras en el diccionario.

De la misma manera, los resultados obtenidos parecen demostrar que, en general, el alumnado es más responsable a la hora de entregar tareas. Las múltiples oportunidades de revisión proporcionadas por el docente parecen casi “obligar” a esforzarse. Sin embargo y pese al esfuerzo, una reducida parte del alumnado todavía suspende; aun así, experimentan avances evidentes respecto a su nivel de partida. Parece evidente que la identificación de este alumnado implica un trabajo más profundo de los aspectos asociados a la ortografía. En algunos casos, sus graves problemas (dislexia, confusión de fonemas, etc.) requieren de una intervención mucho más específica.

La estrategia utilizada en esta experiencia permite discriminar este tipo de problemáticas de aquellas otras que simplemente tienen que ver con cuestiones de falta de atención al redactar. En este sentido, esta discriminación del alumnado permite tener en cuenta la diversidad presente en las aulas y las limitaciones temporales que posee el docente para trabajar con el alumnado de manera individualizada.

Otra de las ventajas es que el profesor puede aprovechar este proceso de ida y vuelta de documentos para realizar alguna observación sobre el contenido de la redacción (aspectos gramaticales, de vocabulario, expresión, etc.). Esta situación incrementa el valor formativo de la evaluación ya que, además de mejorar los aspectos ortográficos, también perfecciona el propio contenido del texto; aspectos estos vinculados con la capacidad de expresión escrita.

Finalmente, el hecho de sistematizar el trabajo de la ortografía con actividades conocidas y mantenidas en el tiempo supone una motivación extra para el alumnado que ya conoce y domina su funcionamiento.

11.6 Principales inconvenientes encontrados

En primer lugar, conviene señalar que sería aconsejable la implicación de todos los miembros del equipo docente para garantizar que desde todas las materias se están aplicando los mismos procedimientos para la identificación de las faltas de ortografía. Esta condición, aunque ideal, no sería imprescindible ya que lo verdaderamente interesante es que el alumnado reciba el mismo tipo de información en el mayor número de materias posibles (aunque no sea en todas). Esta coordinación interdisciplinar desarrollaría un procedimiento realmente competencial.

Por otro lado, la experiencia también genera que el profesorado deba implicarse individualmente para cumplir con la temporalización establecida. Es fundamental que los plazos de entrega, recogida y devolución de tareas se respeten para garantizar el éxito del proceso. La implicación del alumnado está directamente relacionada con el interés que les genera conocer el resultado de la tarea. Si la corrección del profesor se prolonga demasiado en el tiempo los alumnos pierden el interés y, por lo tanto, la motivación por corregir los errores. Un feedback rápido y/o inmediato permite un mayor nivel de implicación.

Otro posible inconveniente podríamos encontrarlo cuando una parte del alumnado no logra corregir de manera autónoma sus faltas de ortografía tras las sucesivas revisiones. En estos casos se puede optar, por ejemplo, por facilitar la identificación del error. En lugar de señalar numéricamente las faltas cometidas en cada renglón, se podría rodear la palabra con error sin identificar la falta propiamente dicha. Esta solución funciona especialmente bien con el alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo.

11.7 Conclusiones

Durante el desarrollo de esta experiencia se ha podido constatar el potencial de la evaluación formativa para la adquisición de los aprendizajes ortográficos. Los resultados obtenidos como consecuencia de la aplicación de la estrategia descrita han sido altamente positivos. El sistema utilizado genera que los alumnos presten más atención a sus redacciones y, por lo tanto, reduzcan notablemente sus faltas de ortografía. Al mismo tiempo también obliga al repaso de las normas, facilitando así su adquisición definitiva de manera natural.

Por todo ello podría decirse que el proceso de evaluación formativa aplicado a la identificación de errores ortográficos enriquece el proceso de aprendizaje del alumnado y lo hace más coherente con los planteamientos educativos actuales. Mediante actividades variadas y fundamentadas en el mismo principio de evaluación se consiguen desarrollar la mayoría de los ámbitos de la personalidad del alumno: cognitivo (gracias a la identificación de los errores ortográficos y el aprendizaje de las normas), afectivo-motivacional (al comprobar las mejoras experimentadas); relaciones interpersonales e inserción social (al tener que trabajar con otros alumnos respetando sus opiniones, intentando ayudarles y aceptando sus correcciones como punto de partida para el propio aprendizaje), etc.

Los procesos de evaluación formativa descritos en el presente apartado son una estrategia de aprendizaje imprescindible, sin la cual el resto de actuaciones descritas no tendrían tanto sentido.

11.8 Bibliografía

Pérez-Pueyo, A. (coord.) (2013a). *Qué son las Competencias Básicas y cómo se trabajan en España. Diferentes maneras de llevarlas de la teoría al aula. Hacia el Proyecto INCOBA*. León: Actitudes Profesionales.

Pérez-Pueyo, A. (coord.) (2013b). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Graó.

CAPÍTULO 12 LA AUTORREGULACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA. UNA PROPUESTA PARA FAVORECER LA AUTONOMÍA DEL ALUMNADO

Me encanta aprender pero me horroriza que me enseñen

Winston Churchill (1940)

Óscar Manuel Casado Berrocal. CEIP “Ponce de León” (León) y Universidad Isabel I de Castilla.

Ángel Pérez Pueyo. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León.

Pablo Casado Berrocal. CEIP Villa y Tierra (Saldaña-Palencia) y CFIE de Palencia.

12.1 La autorregulación o aprendizaje autorregulado

Uno de los objetivos principales de la etapa de Educación Primaria es que los alumnos aprendan a valerse por sí mismos y que adquieran autonomía para utilizar las distintas vías de formación y aprendizaje que estén a su alcance (Real Decreto 126/2014).

Este objetivo se expresa de diferentes formas y en distintos momentos a lo largo de la legislación educativa actual. Así, el ejemplo más claro de ello podríamos encontrarlo entre los fines que la LOE (2006), modificada por la LOMCE (2013), en su texto consolidado de 2015 (LOE, 2015, art. 2.f) atribuye a la Educación al señalar que ésta debería estar orientada al “desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor”. Más adelante, al hablar sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, la LOE también señala que “el sistema educativo tiene como principio básico propiciar la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos” (art. 5.2). Finalmente, esta normativa educativa especifi-

ca que la etapa de Educación Primaria tiene entre sus objetivos principales el “desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor” (art. 17.b).

Por otro lado, la legislación educativa actual también señala la necesidad de contribuir al desarrollo de una serie de competencias (LOE, 2015, art. 6.2) entre las cuales el Real Decreto 126/2014 en su artículo 2.2 identifica una relativa a la capacidad del alumno para “Aprender a aprender”. Si seguimos profundizando en esta línea, comprobaremos como la Orden ECD/65/2015 en su Anexo I atribuye a esta competencia una serie de aprendizajes que incorporan:

destrezas de autorregulación y control [...] que se concretan en estrategias de planificación en las que se refleja la meta de aprendizaje que se persigue, así como el plan de acción que se tiene previsto aplicar para alcanzarla; estrategias de supervisión desde las que el estudiante va examinando la adecuación de las acciones que está desarrollando y la aproximación a la meta; y estrategias de evaluación desde las que se analiza tanto el resultado como del proceso que se ha llevado a cabo (Orden ECD/65/2015, Anexo I).

La planificación, supervisión y evaluación son esenciales para desarrollar aprendizajes cada vez más eficaces. Todas ellas incluyen un proceso reflexivo que permite pensar antes de actuar (planificación), analizar el curso y el ajuste del proceso (supervisión) y consolidar la aplicación de buenos planes o modificar los que resultan incorrectos (evaluación del resultado y del proceso). Estas tres estrategias deberían potenciarse en los procesos de aprendizaje y de resolución de problemas en los que participan los estudiantes”.

La adquisición de la competencia para aprender a aprender implica, por tanto, saber gestionar los tiempos y las tareas que es necesario realizar (ya sea en el aula o fuera de ésta). Para garantizar estos aprendizajes, será preciso adaptar los enfoques y las prácticas educativas que se pretenden desarrollar en el aula.

En este sentido, es el propio Ministerio a través de la Orden ECD/65/2015 quien nos señala las metodologías activas como los métodos más adecuados para adaptarse a estas necesidades, entendidas éstas como aquellas en las que el alumno adquiere un papel relevante en el proceso de aprendizaje, participando en la toma de decisiones (el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, etc.).

La realidad en las aulas, sin embargo, suele ser muy distinta. Estudios como los de Güemes-Artiles (1994), García-Herrera (1996), Partido-Calva (2007) señalan que hoy en día, pese a las indicaciones legislativas, los enfoques de enseñanza

son mayoritariamente tradicionales donde se destaca que el maestro es la fuente del saber y el que dicta cómo y cuándo se aprende; sin lugar a discusión. De nuevo sucede que lo que recoge la ley es una cosa y lo que sucede en las aulas otra muy distinta.

Sin embargo, los intentos por implantar en los centros de manera generalizada metodologías como el Aprendizaje cooperativo o el Aprendizaje Basado en Proyectos, en las que el alumno se convierte en el verdadero centro del proceso de aprendizaje, no están terminados de asentarse. Las causas son múltiples, pero en muchos casos destacan entre las principales la exigencia y el compromiso que dicho cambio implica para los docentes. Los problemas que van surgiendo cuando se intentan implantar esos cambios a nivel de centro condicionan su viabilidad, aunque se haya producido una formación adecuada.

Precisamente por ello, cuando los centros no se encuentran seguros al iniciar un giro tan drástico y significativo en su línea educativa, se pueden emplear propuestas intermedias que ayuden a realizar la necesaria transición hacia las metodologías activas. En este sentido, el Grupo de Internivelar e Interdisciplinar “Actitudes” lleva desde 2012 proponiendo alternativas a esta situación, planteando propuestas activas en las que la implicación del alumnado es imprescindible, todo ello vinculado con su propuesta de secuenciación de competencias.

Una de las propuestas que pueden ayudar a realizar este proceso de transición hacia las metodologías activas es la denominada *Autorregulación de los aprendizajes* (también conocida como *Aprendizaje autorregulado*).

Hay dos razones principales por las cuales consideramos que esta propuesta representa el nexo ideal para realizar esta transición: (a) inicialmente no es necesario deshacerse de los libros de texto, pudiendo ser llevada a cabo con el apoyo de los mismos, aunque no otorgándoles el papel prioritario que tienen en las metodologías tradicionales; y (b) el alumno parte de un trabajo individual (que es el habitual en las metodologías tradicionales) para progresivamente ir adquiriendo autonomía.

Además, todo este proceso se ve complementado con dinámicas en parejas y grupos que aportarán un carácter social a la propuesta que favorecerá la transferencia final hacia el trabajo cooperativo y por proyectos.

La Autorregulación supone una propuesta educativa muy atractiva para los docentes, por ser una manera sencilla de comenzar a dar al alumnado autonomía y responsabilidad para asumir las consecuencias (positivas o no) de sus decisiones; pues como establece Imbernón (2010), a todo el mundo le gusta elegir la forma de organizar su trabajo.

En cualquier caso, este cambio metodológico apenas tendría sentido sin el desarrollo integrado de una evaluación de carácter formativo, en la que el propio proceso de evaluación sirva a la vez de aprendizaje.

El análisis de esta metodología y la puesta en práctica de algunas técnicas relacionadas, como el “plan de trabajo” o de “autorregulación” que presentaremos en este capítulo, se realiza teniendo en cuenta las aportaciones de autores clásicos como Decroly, Dewey o Freinet (Trilla, 2001); y otros más actuales como Zimmerman & Schunk (1990), Tomlinson (2003) o Torrano-Montalvo (2004).

De acuerdo con Zimmerman (2002), la Autorregulación es una metodología basada en la participación activa del alumno en su aprendizaje de una forma compleja, siendo él mismo el auténtico responsable de la mayoría de las decisiones asociadas a su aprendizaje. Se persigue que el alumno asuma el control de sus propios pensamientos, acciones, emociones y motivaciones a través de estrategias personales, para alcanzar los objetivos o metas que previamente se han fijado de forma individual o compartida.

El logro de la verdadera autorregulación se ve condicionado por, al menos, los siguientes aspectos: (1) cognición, (2) metacognición, (3) motivación, (4) conducta y (5) contexto del alumno. Por ello, dentro del “Aprendizaje Autorregulado”, los alumnos aprenden a planificar, controlar y dirigir sus procesos mentales hacia el logro de sus metas personales (metacognición), mientras planifican y controlan el tiempo y el esfuerzo que van a emplear en las tareas. Para ello, el alumnado debe ir creando ambientes favorables de aprendizaje, tales como organizar en el tiempo sus tareas, buscar un lugar adecuado para estudiar o solicitar ayuda académica de los docentes o de los compañeros cuando tienen dificultades.

En este sentido, debemos destacar que esto no supone la desaparición del docente, sino la consolidación de éste como mediador y como guía; por tanto, la implicación del docente es constante y muchísimo mayor, especialmente al comienzo del proceso. Por ello, la autorregulación no tiene por qué partir directamente del “auto-aprendizaje”, sino entendiendo que éste es una consecuencia lógica a esta forma de trabajar.

Sin querer entrar a debatir en si las nuevas corrientes innovadoras que solicitan el cambio metodológico son o no una moda pasajera, lo cierto es que los enfoques tradicionales contradicen los principios educativos fundamentales recogidos en el marco legislativo actual. Por ejemplo, parece utópico hablar de “atención individualizada” (LOE, 2015, art. 19.1) cuando el maestro tradicional imparte las mismas enseñanzas que vienen recogidas en el libro para los 25 alumnos de su clase de la misma manera.

Algo parecido sucede cuando hablamos de “normalización e inclusión” (LOE, 2015, art. 71.3) en relación a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, para los cuales no existe adaptación posible si las enseñanzas son las mismas para todos como sucede en el modelo tradicional.

Además, en la mayoría de los casos, estos enfoques producen prácticas poco atractivas y escasamente eficaces (quién no recuerda aquellas interminables sesiones de corrección que ocupaban casi todo tiempo de la clase y garantizaban la existencia de deberes para casa). Así pues, debates aparte, el cambio (o la actualización) de los métodos de enseñanza parece obligado y necesario.

La meta está clara. Ahora bien, la pregunta como casi siempre es: ¿por dónde empezar?

Pues bien, para ejemplificar este primer paso utilizaremos un símil muy gráfico: del mismo modo en que a un profesor de autoescuela jamás se le ocurriría llevar a un conductor novel al centro de la ciudad en su primera clase (aunque es ahí donde finalmente tendrá que saber desenvolverse), en el ámbito educativo un maestro tampoco podrá pretender aplicar con éxito un enfoque basado en metodologías activas (con todo lo que ello implica) de un día para otro.

Si queremos llegar a la meta con garantías de éxito, se hace imprescindible respetar los tiempos de aprendizaje dejando un periodo de transición en el que los alumnos vayan cogiendo confianza, se vayan adaptando a la nueva forma de trabajar y finalmente vayan desarrollando los prerrequisitos necesarios para afrontar los retos que plantean las metodologías activas (iniciativa, curiosidad, liderazgo, trabajo en equipo, autonomía, etc.).

Por ello, es preciso un proceso de reflexión previo que nos permita identificar el punto de partida de nuestros alumnos, para así conocer los distintos condicionantes iniciales que es preciso que desarrollen. De lo contrario, pese a las buenas intenciones, será un absoluto fracaso... ¡Cuántos docentes entusiastas han terminado frustrados al creer que su motivación y sus ganas de cambiar las cosas serían suficientes! Y es que si los alumnos están acostumbrados a que el docente sea el centro de atención, resulta poco realista pensar que de la noche a la mañana van a ser capaces de demostrar autonomía en la toma de decisiones.

Y esta idea es clave: la autonomía, como todo, se puede trabajar y se aprende; se adquiere participando en situaciones en las que los alumnos tengan que tomar decisiones cada vez más complejas, de acuerdo a las exigencias del nivel educativo.

Pero esto implica que el docente esté dispuesto a ceder parte del protagonismo que poseía en el enfoque tradicional. Una de las formas de lograr esto pasa-

ría por iniciar un progresivo abandono del libro de texto (o al menos, desplazarlo a un segundo plano en las clases). Sin embargo, esta decisión genera demasiado vértigo en algunos docentes que, como consecuencia, se muestran reacios al cambio. Desde propuestas como la Autorregulación es posible ir delegando en el alumno parte de las decisiones del “qué” y del “cuándo” de manera natural, sin que ello suponga abandonar el libro de texto drásticamente.

Como podrá verse en el siguiente apartado, esto tendrá como consecuencia que no todos estarán haciendo lo mismo a la vez y, por lo tanto, el docente no podrá corregir simultáneamente y de manera colectiva, como sucedía hasta ahora. Sin embargo, lo que sí podrá hacer es atender a cada alumno de manera mucho más individualizada en función de lo que está haciendo.

Esta forma de trabajar no es nueva. Autores clásicos como Freinet (1970, 1983) ya instaban al profesorado a desarrollar este tipo de prácticas. También lo hace más tarde el propio Ministerio (1993) a través de los Materiales para la Reforma (conocidos popularmente como Cajas Rojas), señalando que:

Hay que proporcionar al niño la posibilidad de planificar sus tareas escolares, teniendo en cuenta el tiempo de que dispone, la cantidad de tareas, sus preferencias en el orden y su propio ritmo de trabajo [...].

Existen aulas con diferentes metodologías, rincones o espacios a los que libremente o por orientación del maestro los alumnos pueden acudir para resolver tareas autónomamente. Ahí se pueden ver listas de alumnos en las que anotan lo que han trabajado e, incluso, cómo lo han resuelto. En otros casos, los que llevan planes de trabajo de duración variable lo reflejan en un control Individual (MEC, 1993).

Todas estas orientaciones deben materializarse en el aula dando lugar a sistemas de enseñanza que den importancia a los procesos mentales de autorregulación, sin que ello vaya en detrimento de otros igualmente importantes como el razonamiento o incluso la memorización. Por tanto, se trata de ofrecer un enfoque de enseñanza completo, sin fisuras, que realmente permita contribuir al desarrollo integral del alumno (LOE, 2015, art. 16.2).

Autores como Zimmerman (2002) anticiparon lo que posteriormente incorporaría la Orden ECD/65/2015 en relación a los mecanismos vinculados con el proceso de aprender a aprender, identificando tres fases en la autorregulación del aprendizaje: 1) Planificación, 2) Ejecución y 3) Evaluación.

En las etapas iniciales (Educación Infantil), la atención debería estar centrada en la segunda fase ya que lo importante es aprender a hacer, coger soltura y autonomía en los desplazamientos y en las tareas habituales. Sin embargo, conforme avanzan los cursos, deberían cobrar más importancia las fases 1 y 2 en, ya

que una vez adquirida la autonomía en la realización, lo siguiente será mostrarse cada vez más autónomo en la toma de decisiones y esto implica necesariamente realizar una previsión de las actividades a realizar y una adecuada evaluación de los resultados que pueda ayudarle a ajustar mejor el proceso.

A nivel metodológico y organizativo, este tipo de planteamientos vendrían a dar continuidad al trabajo por “rincones de actividad” (Laguía & Vidal, 2008) tan habitual en la etapa de Educación Infantil. De hecho, existen ya documentadas muchas experiencias sobre el enfoque de la autorregulación en esta etapa inicial de la escolarización como las de Borrás, Cuadras y Ollé (1999), Fons y Weissman (1999) o los capítulos de este mismo libro elaborados por Castro, Casado y Pérez-Pueyo titulados “*La evaluación formativa en el aprendizaje de la lectoescritura a través de los autodictados en educación infantil*” (quinto capítulo) y “*El aprendizaje de la ortografía a través de evaluación formativa*” (décimo primer capítulo).

La gran pregunta es: si estos enfoques más abiertos y con mayor autonomía dan tan buenos resultados en los cursos iniciales ¿por qué se abandonan al comenzar la etapa de Primaria, que es precisamente cuando se supone que se podría trabajar en mayor medida sobre la capacidad de los alumnos para tomar decisiones?

Comodidad, desconocimiento, falta de formación... Muchas son las excusas pero ninguna suficiente para justificar esta situación, por lo que a continuación se describirá una experiencia que precisamente muestra cómo se aplican estos planteamientos en la etapa de Educación Primaria.

12.2 Definición del contexto y objetivos de la experiencia

La experiencia presentada se desarrolla en el CEIP Ponce de León, situado en pleno casco histórico de la ciudad de León y en el CEIP Conde de Vellellano, localizado en Ampudia (Palencia), enclave rural de la comarca de Tierra de Campos. Sin embargo, aunque la experiencia se contextualice en estos dos, son varias las decenas de docentes y centros de Castilla y León en los que se están llevando a cabo propuestas en esta misma línea, desarrolladas por miembros del grupo de trabajo Actitudes y otros docentes que consideran la propuesta interesante y adecuada como metodología de transición hacia las metodologías activas. Además, en otros muchos centros educativos se están poniendo en práctica experiencias puntuales en esta misma línea, tras recibir cursos específicos en diferentes centros de profesores (CFIE's) de la comunidad de Castilla y León y en Asturias gracias a la coordinación, por parte del Grupo Actitudes) de la Fase III de los Contratos-Programa de la Consejería de Educación del Principado de Asturias.

Estos dos centros tienen características dispares. El primero tiene 400 alumnos, distribuidos en dos líneas por curso; el segundo tiene sólo 30, distribuidos en tres aulas multinivel. Esta heterogeneidad permite poner de manifiesto las amplias posibilidades de éxito y transferencia que tiene la propuesta. Ambos centros se distinguen por estar inmersos en distintos proyectos de innovación educativa vinculados con las metodologías activas.

La experiencia se ha desarrollado en las áreas troncales de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, aunque en el presente documento únicamente nos centraremos en desarrollar los aspectos vinculados con la primera de ellas en el quinto curso de la etapa de Educación Primaria. El tutor del grupo fue el encargado de llevar a cabo la propuesta disponiendo de cinco sesiones semanales de esta área con el grupo con una duración total de 4,5 h.

La intención de esta propuesta metodológica de transición entre los planteamientos más tradicionales y las metodologías activas pretende que el alumnado llegue a conseguir los siguientes objetivos:

(1) Planificar el tiempo y el esfuerzo que dedicará a las actividades, aprendiendo a regular con autonomía su aprendizaje y estableciendo sus metas a conseguir. Para ello, deberá tener en cuenta su interés, su autoeficacia percibida o el contexto, entre otros. En este caso, los instrumentos de evaluación serán imprescindibles al tener que determinar con claridad los requisitos y condiciones para la valoración durante y al final de las actividades.

(2) Planificar y comenzar a tomar verdadera conciencia de su disposición y habilidades hacia el objeto de aprendizaje.

(3) Reflexionar sobre lo que está ejecutando y llevando a cabo. La importancia de este paso radica en la posibilidad de intervención o adaptación si no se está desarrollando la actividad adecuadamente o, al menos, como estaba previamente establecida.

(4) Llevar a cabo procesos de autoevaluación y coevaluación como situaciones generadoras de aprendizaje y donde los instrumentos de evaluación adoptan su carácter verdaderamente formativo.

Como cualquier otra metodología, el Aprendizaje Autorregulado no cuenta con un único método de aplicación, sino que reúne numerosas opciones (Zimmerman, 2002; Sperling, Staley & DuBois, 2004; etc.) que comparten la creencia educativa de que el aprendizaje es más efectivo cuanto más autónomo es.

La propuesta que planteamos se basa parcialmente en el método propuesto por Pintrich (2000) que cuenta con cuatro pasos o procesos básicos en los que los alumnos ponen en juego sus habilidades de cognición, metacognición, motivación y conducta efectiva (tabla 65):

Tabla 65. Fases o procesos implicados en la autorregulación.

Método de Autorregulación		
1	Preparación, planificación y activación	El alumno conoce o elige el objeto de estudio, lo relaciona con sus conocimientos previos y establece sus metas planificando el tiempo y el esfuerzo que dedicará a conseguirlos; teniendo en cuenta su interés, autoeficacia, contexto, etc. En este caso, los instrumentos de evaluación determinan con claridad los requisitos y condiciones para la valoración final de las actividades.
2	Ejecución y autoobservación	El alumno inicia las acciones planificadas y comienza a tomar verdadera conciencia de su disposición y habilidades hacia el objeto de aprendizaje.
3	Control y regulación	El alumno reflexiona sobre lo que se está ejecutando y llevando a cabo. La importancia de este paso radica en la posibilidad de intervención o adaptación si no se está desarrollando la actividad adecuadamente, o al menos como estaba previamente establecida. En este paso toman especial relevancia en nuestro caso los procesos de autoevaluación y coevaluación como generadores de aprendizaje y donde los instrumentos de evaluación adoptan su carácter verdaderamente formativo.
4	Evaluación del proceso	Aunque la evaluación (especialmente la formativa y compartida) se lleva a cabo durante todas las fases del método, una vez alcanzado el objeto de aprendizaje o una vez se ha agotado el tiempo destinado a su consecución, el alumno repasa los logros conseguidos y los pasos realizados. De esta manera la calificación final no será algo inesperado.

En las diferentes fases de este camino o método el alumno emplea como técnica principal el “*plan de trabajo autónomo o plan de autorregulación*” que cuenta con la estructura que se especifica a continuación:

Tabla 66. Posibles fases en la utilización del plan de trabajo autónomo o de autorregulación

Técnica utilizada: plan de trabajo autónomo	
Paso	Descripción
1	El alumno elige su objeto de aprendizaje de forma autónoma o compartida con su grupo de iguales o con el docente, verbalizando y comprendiendo los objetivos asociados a éste.
2	El alumno explora el objeto de aprendizaje, elaborando un listado de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) asociados a este. Por ejemplo, leyendo con detenimiento las páginas de su material curricular, libro de texto, etc. o elaborando un listado de contenidos necesarios para alcanzar un fin empleando Internet, por ejemplo, si se trabaja por proyectos.
3	El alumno conoce o diseña con ayuda las actividades necesarias para profundizar sobre los contenidos seleccionados para alcanzar el fin. Es muy importante que el docente ponga de manifiesto la funcionalidad de planificar el trabajo, comparando los resultados de las actividades programadas frente a las espontáneas.
4	El alumno planifica y temporaliza esas actividades y otras acciones necesarias (corrección, revisión, entrega de evidencias de aprendizaje al docente, etc.) teniendo en cuenta sus niveles de cognición y motivación, así como las variables contextuales (el lugar de aprendizaje, el tiempo que ha elegido o

	que se le ha “dado” para lograr su objeto de aprendizaje, etc.). En este paso, la planificación de las correcciones, utilizando los instrumentos de evaluación, permite desarrollar procesos de evaluación formativa en los que el aprendizaje es la clave del mismo. En nuestro caso, el propio plan suele llevar asociado en su reverso la evaluación del grado de ajuste entre lo planificado y lo realizado (entre otros muchos aspectos).
5	De acuerdo con el MEC (1993), conviene también intentar que tras la ejecución de una tarea, los alumnos hagan explícitos los pasos que se han seguido para resolver algo, de modo que otros puedan utilizar su experiencia pero, sobre todo, con el fin de que les sirva a ellos para reflexionar acerca de la importancia de dicha planificación. La revisión que el propio alumno hace de su plan de trabajo le ayuda a ir controlando el trabajo realizado y el que le queda por hacer. De este modo, va siendo cada vez más capaz de planificar sus actividades y de ajustar los tiempos de las tareas que realiza individualmente. Además, en nuestro caso, se valora si los instrumentos han sido útiles en el proceso de aprendizaje y si es necesario revisarlos o concretarlos de manera compartida entre docente y alumnado.

12.3 Principales actividades de aprendizaje

La experiencia que se detalla a continuación pretende describir una forma alternativa de organizar las sesiones de trabajo de las áreas. Para ello, se mostrará cómo los alumnos van adquiriendo una progresiva autonomía en el trabajo personal a través de la realización de actividades variadas.

Basándonos en el enfoque de trabajo por rincones de actividad y dando importancia a los procesos de autorregulación, se plantean distintas tareas a lo largo de una unidad de Lengua Castellana y Literatura para el 5º curso de la etapa.

La intención es plantear distintas actividades de aprendizaje y repaso, adaptadas a los distintos niveles existentes en el aula. Para ello, como se vio en el primer epígrafe, se utilizará como técnica fundamental el denominado “plan de autorregulación” o “plan de trabajo” (adaptado de Freinet, 1995) que vertebrará todo el proceso educativo.

Cada alumno tendrá un ejemplar individualizado de este documento (tabla 67). Así, por un lado, en la parte superior del mismo se recogerán todas las tareas de la unidad que se van a realizar (adaptadas a sus respectivas necesidades de aprendizaje y de distintas tipologías).

Mientras que, por otro lado, en la parte inferior se incluye un calendario con la temporalización de la unidad didáctica.

Cada una de las tareas aparece explicada, indicando además la forma de realización que se ha elegido (de manera oral, en el libro o en el cuaderno) y que puede consensuarse con el propio alumnado. Los alumnos recibirán este documento el primer o segundo día de la unidad para que sean conscientes de todo el trabajo que será preciso realizar.

Como docentes debemos tener recogidas en nuestra Programación de Aula las actividades que vamos a realizar en cada unidad, por lo que desde el punto de vista del enfoque tradicional esto no supone un gran cambio. En realidad, únicamente implicaría anticipar a los alumnos todas las actividades y tareas que se van a realizar en la unidad desde el primer momento, en lugar de ir presentándolas día a día, como sucede habitualmente.

El desarrollo de la unidad comenzará con la presentación de los contenidos que se van a trabajar, realizando las pertinentes explicaciones y centrándonos

Tabla 67. Plan de autorregulación o de trabajo

PLAN DE TRABAJO: LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA													
ACTIVIDADES DE LA UNIDAD													
Actividades y Talleres		Número o descripción de la actividad											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Actividades del libro de texto	Comprensión lectora	O	O	O	O	O	O	O	O	O			
	Vocabulario	O	O	L	L	C							
	Ortografía	L	L	L	O		C		L				
	Gramática	C	O	O	O	L	O	C	L				
	Expresión escrita	L	C	C									
	Expresión oral	O	O										
	Literatura	L	O	C	C								
	En resumen	L	L	L	C		C						
Recuerda lo anterior	C	L	L	C	C	L	L	C					
T. Libros	Taller de ortografía	<i>Dictados en pareja</i>											
	Taller de escritura	<i>Escritura creativa con técnica "Cuentos espejo".</i>											
	Taller de ordenador	<i>Rap-poesía con Incredibox.</i>											
T. Fijos	Tiempo de Lectura	<i>Todos los días ---> Al comenzar la clase de Lengua.</i>											
	Taller de literatura	<i>Jueves 26 ---> Tertulias Literarias.</i>											
	Prueba de control	<i>Viernes 27 ---> Examen vía Kahoot.</i>											
PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO													
CLASE	Lunes 16 EXPLICACIÓN DEL TEMA	Martes 17 EXPLICACIÓN DEL TEMA	Miércoles 18 EXPLICACIÓN DEL TEMA	Jueves 19	Viernes 20								
CASA													
CLASE	Lunes 23	Martes 24	Miércoles 25	Jueves 26 TERTULIAS LITERARIAS	Viernes 27 EXAMEN								
CASA													
EVALUACIÓN DEL PROCESO DE TRABAJO													
	5 puntos	3,5 puntos	1,5 puntos	0 puntos									
Adecuación de la planificación de actividades	<i>Realista y previsora (se ajustó al tiempo disponible y aún sobró).</i>	<i>Realista (se ajustó al tiempo disponible).</i>	<i>Poco realista (hubo que hacer reajustes).</i>	<i>Nada realista (no fue posible cumplirla).</i>									
Cumplimiento de la planificación	<i>Todos los días se cumplió con lo establecido.</i>	<i>Al menos un día no se cumplió con lo establecido.</i>	<i>Al menos dos días no se cumplió con lo establecido.</i>	<i>No se cumplió con lo establecido al menos tres días.</i>									
NOTA :													

especialmente en los nuevos elementos que se introduzcan. Este trabajo ocupará las primeras sesiones de la unidad y se complementará con la realización de las actividades orales que están marcadas en el plan de autorregulación. Paulatinamente, se puede avanzar hacia un plan de trabajo en el que las explicaciones del docente sólo se realicen en los casos necesarios. Así, el alumno se aproximará al objeto de estudio mediante el tanteo experimental, poniendo en práctica lo que sabe y relacionándolo con los nuevos aprendizajes. En este caso, la función del docente será la de diseñar situaciones de aprendizaje que faciliten esta tarea.

Como se puede apreciar en el plan, algunas de las tareas ya aparecen ubicadas en días concretos, pues están dirigidas al grupo-clase al completo. Sin embargo, otras no aparecen, porque tienen que ser los propios alumnos quienes las ubiquen libremente en los días que aparecen marcados en blanco.

Por tanto, los alumnos tendrán que realizar una planificación de todas las tareas restantes, lo cual hace referencia a la primera fase de los procesos de autorregulación mencionados anteriormente. Este proceso tendrá lugar cuando el docente haya realizado, al menos, la presentación de los contenidos de la unidad y, en caso necesario, la explicación de los mismos.

Para alumnos poco experimentados en la toma de decisiones, este proceso de planificación podría suponer una exigencia demasiado elevada. Por ello, antes de ponerse a trabajar, el docente se asegurará de que las respectivas planificaciones de todos los alumnos son realistas y viables. Durante este proceso de revisión individual que se realiza en el aula, los alumnos emplean su tiempo para realizar breves actividades de iniciación y motivación relacionadas con los contenidos de la unidad (fichas-guía, retos, rutinas para iniciar una unidad, etc.) propuestas por el docente.

En cualquier caso, un enfoque basado en el Aprendizaje Autorregulado proporciona al alumno total libertad para comenzar a trabajar por donde quiera, lo que implica que en una misma sesión, de manera simultánea, cada alumno podría estar trabajando contenidos distintos y/o realizando actividades diferentes.

Eso sí, esta libertad será relativa, ya que estará restringida a unos límites establecidos previamente. Veamos algunos ejemplos:

a) Se pedirá a los alumnos que respeten los bloques o apartados en los que aparece estructurado el libro de texto con el que estamos trabajando, de manera que no podrán realizar las actividades de otro bloque hasta terminar todas las del bloque anterior. Ahora bien, los alumnos podrán decidir el orden en el que desarrollan cada uno de estos bloques. No debemos olvidar que estamos intentando

plantear una transición partiendo de las metodologías tradicionales, a las que están acostumbrados tanto alumnos como docentes.

b) Otra de las condiciones que deben tener en cuenta es la obligación de corregir todas las actividades del bloque en el que se encuentren antes de pasar al siguiente. Esto plantea una situación problemática, ya que si cada alumno afronta la realización de las actividades siguiendo su propia planificación personal, resultaría imposible realizar una corrección colectiva de las tareas, como es habitual en los enfoques tradicionales, ya que cada alumno habrá realizado actividades distintas y, por lo tanto, podríamos estar corrigiendo actividades que sólo han realizado dos o tres alumnos en toda la clase.

Para solucionar esta situación, se plantea la utilización de un fichero con hojas de respuestas (o “solucionario”), al que acudirán libremente los alumnos al terminar cada bloque y en el que los alumnos podrán comprobar si las actividades son correctas o no. De este modo, convertimos el libro de texto en un material autocorrectivo (al menos, parcialmente) que facilita el dinamismo de las sesiones y que permite al alumno realizar una revisión crítica de su trabajo, anticipándose a la revisión del docente.

Que en este curso la planificación se realice para dos semanas, o que en otros cursos sea para una semana o dos días, son decisiones que se encuentran condicionadas por la secuenciación de competencias establecida en el centro y que presentaremos posteriormente.

La labor del docente durante estos días “libres”, en los que en el aula se está produciendo trabajo personal, consistirá en ir comprobando que todos los alumnos están cumpliendo con la planificación establecida. Pero, al mismo tiempo, la libertad que posee el docente hace que pueda dedicar tiempo a trabajar de manera realmente individualizada con aquellos alumnos que puedan requerirlo. Además, como complemento a este trabajo, este enfoque también permite hacer mucho más eficaz la presencia en el aula de maestros especialistas o de apoyo, ya que mientras todos los alumnos realizan de manera simultánea distintas tareas, ellos pueden trabajar de manera específica con ciertos alumnos o proporcionar ayuda al resto de los componentes del grupo de referencia. Esto permite hablar realmente de integración, normalización e inclusión.

Por tanto, se trata de perder el miedo a que los alumnos sean autónomos y una vez conseguido, aprovechar la situación para que nuestra labor docente sea mucho más eficiente. No en vano, un referente en la educación emancipadora (Montessori, 2003) ya planteaba que la mayor señal de éxito de un profesor es poder decir que sus alumnos trabajan como si éste no estuviera.

12.4 Explicación del sistema de evaluación y calificación

La forma de trabajar presentada en el apartado anterior libera al docente de la atención constante y colectiva característica de los enfoques tradicionales basados en la clase magistral y que, por lo tanto, impide el desarrollo de una atención individualizada con aquellos que más lo necesitan.

De esta forma, durante los días en los que se desarrolle el trabajo personal cada alumno tendrá asignada una serie de tareas que deberá realizar, mientras que el docente tendrá libertad para desplazarse por todo el aula atendiendo a cuestiones individuales. Esta labor de seguimiento individualizado se verá complementada con la realización de un proceso de **evaluación formativa** sistemático que constará de varias partes que veremos a continuación.

A diario, durante el desarrollo de las sesiones de trabajo personal, el docente irá aprovechando los momentos libres para ir realizando tutorías individualizadas con los alumnos. En ellas se irán resolviendo dudas puntuales sobre las actividades realizadas y se aprovechará para comprobar el cumplimiento de la planificación personal establecida en el plan de autorregulación.

Para agilizar el proceso se pedirá a los alumnos que mantengan este documento siempre a la vista y bien localizado (encima de la mesa, en el cuaderno de actividades, etc.), ya que es su principal instrumento de trabajo. De esta forma, con un simple vistazo el docente comprobará si la tarea que está realizando el alumno se corresponde con lo que tenía previsto según su propio plan, o si cumple con las condiciones expresadas anteriormente (actividades de cada bloque corregidas, etc.). En caso de que el docente detecte que un alumno no está cumpliendo con su planificación podrá pedirle explicaciones en el momento y determinar las posibles consecuencias o alternativas a aplicar. Así, por ejemplo, la forma de solucionar el problema no será la misma cuando un alumno presente un retraso en el desarrollo de sus tareas por haber estado enfermo, que cuando lo haga uno por simple despiste o falta de implicación.

De igual modo, el docente podría realizar orientaciones a aquellos alumnos que, aunque estén intentando cumplir con la planificación, pudieran mejorar la eficiencia en la realización de su trabajo, aunque siempre cuidando las palabras elegidas; por ejemplo: no es lo mismo decir: “lo estás haciendo bien, pero conviene aumentar el ritmo para que te dé tiempo a terminar todas las actividades que te has propuesto para la sesión”, que: “si sigues el ritmo que has llevado hasta ahora, no te va a dar tiempo de terminar todas las actividades que te has propuesto para la sesión”. No debemos olvidar que lo emocional influye en lo actitudinal, especialmente en un proceso de transición metodológica e implicación como éste.

Este proceso permite al docente realizar un seguimiento muy individualizado y, al mismo tiempo, intervenir y orientar el proceso de aprendizaje en el mismo momento en el que se está produciendo, lo cual supone un ejemplo de evaluación formativa, en este caso vinculada a los procesos de autonomía y autorregulación de las tareas de aprendizaje.

Para ello, se utiliza como principal recurso el propio plan de autorregulación, que se convierte al mismo tiempo en herramienta de trabajo y evaluación, evidenciando así la integración de esta última en el proceso de aprendizaje. Esta utilización del plan de trabajo como instrumento de evaluación se puede complementar con la inclusión de una gráfica de seguimiento que permita comprobar la evolución del alumno, como ya propusieron en su día autores como Freinet (1970, 1983) (tabla 68):

Tabla 68. Ejemplos de planes de trabajo propuestos por Freinet (1970, 1983)

The image shows two examples of student work plans. The left one is titled 'PLAN DE TRAVAIL' for Pascal Perot, No. 21, dated May 11-18. It lists various subjects and activities with a grid for tracking progress. The right one is titled 'PLAN DE TRABAJO' and includes sections for Calculo, Gramática, Historia, Geografía, Física-Química, Ciencias Naturales, Textos Redactados, Conferencias, and Trabajo Manual. It also includes a 'Gráfico personal semanal' for weekly performance tracking.

En cualquier caso, el propio plan incorpora además una serie de instrumentos más estructurados que recogen los aspectos y criterios que serán tenidos en cuenta al final del proceso para calcular la calificación final.

El hecho de que los alumnos dispongan desde el primer momento de estos recursos asociados a instrumentos de evaluación permitirá desarrollar procesos de evaluación formativa a través de autoevaluaciones y coevaluaciones. Si además el docente aprovecha esta circunstancia durante las charlas tutorizadas que mantendrá con los alumnos para irles orientando en el proceso de aprendizaje y, en caso necesario, reconduciendo de forma positiva su trabajo para obtener los mejores resultados posibles, se completará el proceso formativo y de aprendizaje.

Tras finalizar el proceso de realización de tareas, los alumnos tendrán que rellenar una serie de instrumentos de autoevaluación, que posteriormente serán revisados y cumplimentados por el docente en el marco de la calificación de la unidad. Todo ello permitirá reafirmar las situaciones positivas o indicarles los aspectos que todavía podrían mejorar.

Los instrumentos utilizados pretenden evaluar diferentes aprendizajes de carácter específico (vinculados con contenidos concretos del área de Lengua Castellana), pero también de carácter transversal (vinculados con la competencia de aprender a aprender).

Para realizar una valoración efectiva de esta Competencia Clave y de las otras seis restantes (Real Decreto 126/2014, art. 2.2), en el centro se decidió que era prioritario seguir una misma línea de desarrollo de las mismas en todos los niveles de la etapa determinando qué debía saber, saber hacer y querer hacer un alumno al finalizar los cursos pares de la etapa de Educación Primaria (2º, 4º y 6º).

Se optó por esta estructura (y no por la propuesta de interniveles de tres cursos que plantea la actual LOE de 2015) al considerar que una horquilla de dos años sería más adecuada para establecer y alcanzar los distintos elementos propuestos en relación a las competencias.

En cualquier caso, se secuenciaron las siete Competencias Clave siguiendo el modelo propuesto por Pérez-Pueyo (coord.) (2013) y modificado y resumido en 2014 (web www.grupoactitudes.es), que establece indicadores de logro válidos para todas las áreas del currículo. De este modo, podemos: (a) identificar qué grado de consecución se considera óptimo para cada competencia en cada momento; (b) evaluar periódicamente el grado de desarrollo de una Competencia Clave por cada alumno desde varias áreas pero con indicadores comunes.

A modo de ejemplo, para valorar la forma en la que un alumno lleva a cabo procesos básicos de autorregulación, se tienen en cuenta los siguientes indicadores asociados a la competencia de aprender a aprender (ver tabla 69):

Tabla 69. Ejemplo de propuesta de desarrollo y secuenciación de la competencia de Aprender a aprender.

COMPETENCIA	Aprender a aprender		
DIMENSIÓN	Planificación y organización de tareas. Gestión del tiempo		
NIVEL	2º Primaria	4º Primaria	6º Primaria
INDICADORES COMUNES A TODAS LAS ÁREAS	Planifica individualmente de forma coherente actividades para realizar en dos sesiones de trabajo.	Planifica de forma coherente y acuerda con su pareja las actividades para realizar en una semana de trabajo (4 ó 5 sesiones).	Planifica de forma coherente y acuerda con su grupo las actividades planteadas para dos semanas de trabajo (unidad completa).
	Realiza de forma completa las actividades planteadas para dos sesiones de trabajo.	Realiza de forma completa actividades planteadas para una semana de trabajo (4 ó 5 sesiones).	Realiza de forma completa las actividades planteadas para dos semanas de trabajo (unidad completa).

Todos los instrumentos que se emplean aparecen incorporados en la misma hoja que el plan de autorregulación presentado anteriormente, ya sean para evaluar aprendizajes transversales, como la *Rúbrica de puntuación para la evaluación del cumplimiento del plan de autorregulación* (tabla 70); o para evaluar aprendizajes específicos, como la *Escala de valoración diferenciada para la evaluación de la caligrafía* o la *Escala numérica para evaluación de la ortografía* (tabla 71) entre otros.

Tabla 70. Rúbrica para la evaluación del cumplimiento del plan de autorregulación.

- Plan de autorregulación o de trabajo

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE TRABAJO				
	5 puntos	3,5 puntos	1,5 puntos	0 puntos
Adecuación de la planificación de actividades	<i>Realista y previsora (se ajustó al tiempo disponible y aún sobró).</i>	<i>Realista (se ajustó al tiempo disponible).</i>	<i>Poco realista (hubo que hacer reajustes).</i>	<i>Nada realista (no fue posible cumplirla).</i>
Cumplimiento de la planificación	<i>Todos los días se cumplió con lo establecido.</i>	<i>Al menos un día no se cumplió con lo establecido.</i>	<i>Al menos dos días no se cumplió con lo establecido.</i>	<i>No se cumplió con lo establecido al menos tres días.</i>
NOTA :				

Cuando se inicie a los alumnos en procesos de autoevaluación o en los primeros niveles de Educación Primaria, estos instrumentos pueden sustituirse o complementarse con herramientas más gráficas que permitan además realizar coevaluaciones con instrumentos como la *“Escalera de color”* que es una escala graduada (tabla 72).

Sistema de calificación

En este caso, al no contar en este capítulo una experiencia concreta, sino una metodología de transición hacia las metodologías activas, en busca de la autonomía del alumnado y la regulación autónoma de su aprendizaje, no se van a detallar los sistemas concretos de calificación, sino que se va a realizar una explicación general.

Tabla 71. Escalas de valoración del Plan de autorregulación

VALORACIÓN DEL CONTENIDO	
Cumplimiento del plan de tareas	
MUY COMPLETO: obligatorias + optativas	4
COMPLETO: obligatorias	3
CASI COMPLETO: falta alguna parte obligatoria.	2
INCOMPLETO: falta una actividad obligatoria entera.	1
MUY INCOMPLETO: Falta más de una actividad obligatoria	0
Realización de las actividades	
La mayor parte de las actividades están bien hechas.	3
Hay bastantes actividades bien hechas.	2
Hay bastantes actividades mal hechas	1
La mayor parte de las actividades están mal hechas.	0
Corrección de las actividades	
Todas las actividades están revisadas y bien corregidas.	2
Hay actividades sin corregir o mal corregidas.	1
Hay actividades sin corregir y mal corregidas.	0
Enunciados	
Están bien copiados	1
Hay enunciados incompletos (faltan partes importantes)	0
Falta algún enunciado completo.	0
Observaciones:	

VALORACIÓN DE LA PRESENTACIÓN	
Márgenes	
Se respetan en todo momento.	2
Se respetan a menudo, aunque también hay olvidos.	1
No se respetan (es generalizado).	0
Claridad	
Las actividades y títulos están separados adecuadamente	2
A veces aparece todo demasiado junto, amontonado.	1
Todo el trabajo parece demasiado junto y amontonado.	0
Limpieza	
Hojas cuidadas y limpias (sin borrones, sin arrugar, etc.).	2
Hojas cuidadas (hay algún fallo tachado discretamente).	1
Hojas ni cuidadas, ni limpias (borrones, tachaduras, etc.).	0
Títulos	
Aparecen reflejados siempre.	2
Falta alguno por reflejar.	1
No hay ninguno en el trabajo.	0
Estilo y originalidad	
La presentación es original y creativa; con personalidad	2
La presentación es sencilla, pero buena.	1
La presentación es muy sosa y anodina.	0
Observaciones:	

VALORACIÓN DE LA CALIGRAFÍA	
Enlaces	
La letra está enlazada (no hay letras sueltas).	2
Algunas letras se escriben separadas y otras hiladas.	1
La letra está siempre separada (no hay enlaces).	0
Alineación	
La letra está bien asentada sobre la línea de cuadrícula.	2
La letra a veces está fuera de la línea de cuadrícula.	1
No hay consistencia; la letra baila sobre la línea.	0
Espaciado	
Las letras están a una distancia adecuada.	2
A veces las letras están demasiado juntas o separadas.	1
Las letras están casi siempre muy juntas o separas.	0
Tamaño	
El tamaño de la letra es adecuado.	2
El tamaño de la letra a veces no es adecuado.	1
El tamaño de la letra no es el adecuado casi nunca.	0
Forma	
Todas las letras se escriben de manera correcta.	2
Alguna letra tiene algún error en el trazo.	1
La mayoría de las letras tienen algún error en el trazo.	0
Observaciones:	

VALORACIÓN DE LA ORTOGRAFÍA		
Natural	Arbitraria	Reglada
Nº Total de faltas cometidas		
Faltas cometidas		Puntuación
Entre ninguna y dos		10
Entre tres y cinco.		8
Entre cinco y seis.		6
Entre siete y nueve.		5
Entre diez y doce.		4
Entre doce y catorce.		2
Quince o más		0

VALORACIÓN GENERAL

Como se ha visto en anteriores experiencias (las presentadas por los diferentes miembros del grupo “Actitudes” en todas las etapas educativas), algunos de los instrumentos utilizados durante el proceso de evaluación formativa son los mismos que se emplean al final del proceso para dar el salto a la calificación. Esto es, un mismo instrumento puede servir para las dos cosas: para dar feedback y potenciar el proceso de aprendizaje a lo largo del trimestre o de una unidad didáctica, pero también para dar el salto a la calificación al final de una unidad didáctica o de un trimestre. En este sentido, dichos instrumentos suelen ser el único referente coherente para llegar a la calificación del alumnado. El alumnado reconoce algunos de estos instrumentos como elementos cotidianos y conocidos que se aplican de manera natural al final del proceso de aprendizaje, cuando llega el momento de traducir todo lo desarrollado y aprendido en una calificación.

Tabla 72 Escala graduada denominada “escala de color”

MI NOTA EN EL TEMA: _____		NOMBRE: _____
EJERCICIOS	Si respondes siempre de forma correcta y completa, colorea DOS cuadritos.	<div style="background-color: #008080; color: white; padding: 5px; text-align: center;">SOBRESALIENTE</div> <div style="background-color: #00A0C0; color: white; padding: 5px; text-align: center;">NOTABLE</div> <div style="background-color: #00C0E0; color: white; padding: 5px; text-align: center;">BIEN</div> <div style="background-color: #ADD8E6; color: white; padding: 5px; text-align: center;">SUFICIENTE</div> <div style="background-color: #ADD8E6; color: white; padding: 5px; text-align: center;">INSUFICIENTE</div>
	Si respondes correctamente y con esfuerzo, colorea UN cuadrito.	
	Si respondes a los ejercicios mal o sin esfuerzo, no colorees nada.	
HABLAR	Si participas en clase mucho y respetuosamente, colorea DOS cuadritos.	
	Si participas en clase poco o sin respeto casi siempre, colorea UN cuadrito.	
	Si interrumpes en clase, chillas o te quejas no colorees nada.	
ESTUDIO	Si has contestado bien todos los días, colorea DOS cuadritos.	
	Si has contestado bien la mayoría de los días, colorea UN cuadrito.	
	Si no has estudiado durante la unidad, no colorees nada.	
CUADERNO	Si tu cuaderno está perfecto (títulos, letra, etc.), colorea DOS cuadritos.	
	Si tu cuaderno está bien presentado, colorea UN cuadrito.	
	Si tu cuaderno está sucio, arrugado y mal presentado, no colorees nada.	
EXAMEN	Si has tenido 0 fallos, colorea DOCE cuadritos.	
	Si has tenido 1 fallo, colorea DIEZ cuadritos.	
	Si has tenido 2 fallos, colorea OCHO cuadritos.	
	Si has tenido 3 fallos, colorea SEIS cuadritos.	
	Si has tenido 4 fallos, colorea CUATRO cuadritos.	
	Si has tenido 5 fallos, colorea DOS cuadritos.	

Las actividades desarrolladas tanto en el marco de la evaluación formativa aparecen recogidas en la tabla que se muestra a continuación:

Tabla 73. Resumen de actividades aprendizaje-evaluación formativa

Finalidades y/o Competencias	Actividades Aprendizaje	Evaluación formativa	Instrumentos evaluación
Proporcionar autonomía al alumnado en la planificación y gestión de sus tareas personales	Tareas variadas de trabajo personal	Se realizan tutorías diarias durante las sesiones de trabajo personal	Rúbrica para la evaluación del cumplimiento del plan de autorregulación
		Se proporciona el instrumento al comienzo de la unidad	Escala de valoración para la evaluación de las actividades realizadas
			Escala de valoración para la evaluación de la presentación del cuaderno personal
			Escala de valoración para la evaluación de la caligrafía
			Escala numérica para evaluación de la ortografía

12.5 Principales ventajas encontradas

El enfoque de trabajo basado en los rincones de actividad y la autorregulación de los aprendizajes aplicados en Educación Primaria (Aprendizaje Autorregulado) tiene numerosas ventajas. Los propios alumnos verbalizan algunas de ellas de la siguiente manera:

1) *“Me organizo a mi gusto y si necesito cambiar algo, lo hago”*. La Autorregulación contribuye a la consecución de un ambiente democrático y auto-dirigido de aprendizaje. Permite atender los distintos ritmos de trabajo presentes en el aula, ya que proporciona libertad al alumnado para que cada uno se adapte a las tareas planificadas en función de sus capacidades, actividades extraescolares, ocupaciones o similares. Además, el proceso de aprendizaje y su secuenciación siempre son revisables y flexibles.

2) *“Trabajo más pero no me aburro”*. Este enfoque permite trabajar de manera realmente individualizada, planteando actividades específicas y adaptadas a los niveles e intereses de cada alumno, diseñando planes de autorregulación individuales que se ajustan a las necesidades correspondientes, ya sean superiores al nivel del curso o inferiores. La responsabilidad, el objeto de aprendizaje y los logros del proceso son individuales y, por tanto, adaptados totalmente al alumno.

3) *“Trabajamos con las mismas cosas pero de diferente manera”*. La Autorregulación no requiere materiales concretos o diferentes a la “metodología tradicional”. Como en el caso descrito, podemos seguir utilizando el libro de texto como material de apoyo. Asimismo, no requiere una situación inicial de aprendizaje concreta ni un enfoque globalizador ni un determinado producto final, como ocurre en otras metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos. Sin embargo, es el punto de partida para poder llegar a desarrollar estos últimos de manera adecuada y coherente con todo el alumnado.

4) *“Si tengo una duda, siempre hay alguien que me ayuda”*. El clima de seguridad y confianza no tarda mucho en conseguirse. Como el orden en el que se van realizando las actividades es individual, cuando un alumno encuentra una duda solo tiene que buscar en su entorno próximo algún compañero que ya haya realizado esa actividad en la que se ha “atascado”. El apoyo mutuo beneficia tanto al alumno que es ayudado como al que ayuda; sin embargo, en la Autorregulación no se requiere una organización social del aula concreta y a veces rígida, como sí ocurre en otras metodologías como el Aprendizaje Cooperativo. Sin embargo, como hemos comentado al inicio, una vez asumida la responsabilidad individual se comienzan a introducir pequeñas dinámicas de trabajo en parejas y en grupos de cuatro, para conseguir llegar a desarrollar del mismo modo los procesos grupales de aprendizaje.

5) *“El profe cada vez habla menos y somos nosotros los que hacemos cosas”*. Las dinámicas de autorregulación también permiten reducir el tiempo de explicación magistral a la mínima expresión, quedando vinculado éste únicamente a la presentación de los contenidos nuevos en cada unidad y dejando que el resto de contenidos de carácter cíclico se vayan trabajando de manera sistemática e individual durante la realización de las tareas. Todo ello favorece la atención individualizada porque el docente ahora sí que dispone de tiempo al haber cambiado sus funciones en el aula.

6) *“Me ayuda a conocerme un poco mejor”*. Permite desarrollar destrezas cognitivas profundas (organización, elaboración, etc.), metacognitivas (planificación, auto-observación), motivacionales (autoeficacia) y de esfuerzo y persistencia. Con la práctica, el alumno desarrolla la capacidad suficiente para organizar las tareas teniendo en cuenta lo que es capaz de hacer en un periodo concreto de tiempo o bajo unas condiciones específicas de trabajo. El aprendizaje es efectivo porque es autónomo y se alcanza a través de la reflexión y el descubrimiento.

7) *“Me gusta ser yo el que decide cuándo hago las cosas”*. La Autorregulación genera que los alumnos adquieran una mayor autonomía en la toma de decisiones. Además, el simple hecho de proporcionarles la oportunidad de tomar partido en su propio aprendizaje, diseñando su planificación de actividades o poniendo a su disposición fichas de corrección y otros materiales, desa-

rolla en el alumno un estado de seguridad que se traduce en una mayor motivación y gusto por la tarea.

8) *“No me llevo casi ninguna tarea para casa”*. Este sistema también permite utilizar el tiempo de clase de una manera mucho más eficaz, sustituyendo las correcciones colectivas por dinámicas de trabajo mucho más atractivas para los alumnos: trabajo en parejas, talleres prácticos, correcciones individuales en base a fichas del solucionario, etc. Esto tiene como consecuencia la desaparición de las habituales tareas para casa, ya que si los alumnos terminan las actividades previstas durante el tiempo de clase no será necesario realizar más tarea en clase. Esta certeza incentiva a los alumnos a aprovechar al máximo el tiempo de cada sesión (comenzando a trabajar incluso antes de que el profesor llegue al aula). De hecho, se comprueba que el proceso de aprendizaje se produce realmente en el aula y no en casa con la ayuda de los padres; situación que en aquellos niños más desfavorecidos tiene unas consecuencias negativas evidentes. Un sistema educativo justo y equitativo requiere, entre otras cosas, que el proceso de aprendizaje básico se realice en el aula para que todo el alumnado pueda recibir las ayudas que necesite.

9) *“No tengo que salir de clase para trabajar cosas distintas”*. Entre las ventajas más relevantes que presenta este sistema faltaría mencionar la mejora de la coordinación entre el profesorado especialista o de apoyo que incide en el aula y el propio tutor del grupo. De este modo, durante las sesiones de trabajo personal en las que todos los alumnos tienen tarea autoasignada, ambos docentes (tutor y especialista o apoyo) intervendrán de manera simultánea con todos los alumnos, lo que facilita su coordinación y al mismo tiempo, normaliza la situación de los alumnos con más dificultades (que ya no tienen que salir del aula para realizar un trabajo similar al que harían dentro de ella).

12.6 Principales problemas o inconvenientes encontrados

Sería ilógico afirmar que una metodología no tiene problemas y/o inconvenientes. No existe la metodología “panacea” y el Aprendizaje autorregulado no es una excepción.

Entre los problemas o inconvenientes que pueden y suelen aparecer durante el desarrollo de este tipo de propuestas, destacamos los siguientes:

1) El alumno se organiza de forma incoherente: concentra todo el trabajo en una única sesión, dosifica el trabajo de forma contraproducente, etc. En los primeros momentos en los que se emplee el Aprendizaje Autorregulado el docente deberá mostrarse dispuesto a aconsejar al alumno sobre la mejor manera de planificar sus actividades en el marco de su plan de autorregulación. Sin la

necesidad de “decidir por él”, el docente puede ayudarle a reflexionar (“¿Crees que te va a dar tiempo a hacer todo esto en una sola sesión?”; o, por el contrario, “Tú puedes hacer muchas más actividades en una sesión, no te infravalores”) o establecer ciertos límites y pautas, como por ejemplo: “Si decides concentrar todo el trabajo en una única sesión, ésta tiene que ser la primera de la unidad”. De este modo, si el alumno no es capaz de realizar todas las actividades en una única sesión, al término de la misma puede reestructurar su plan de trabajo.

Es importante comprender que emocionalmente un tipo de preguntas son más adecuadas que otras, dependiendo de las características de cada alumno. Es importante elegir bien.

Este primer problema es el punto de partida para iniciar el proceso de aprendizaje de la autonomía y la capacidad para valorar adecuadamente sus límites y posibilidades; verdadero objetivo de esta metodología.

2) El alumno termina todas las tareas del plan de trabajo y le sobra mucho tiempo hasta que acabe la unidad. Puede ocurrir que el alumno sea capaz de concentrar todas las actividades de la unidad en un número de sesiones inferior al resto de compañeros. En este caso, podemos limitar el número de actividades que un alumno puede seleccionar para una sesión pero, de nuevo, se estaría “frenando” el avance potencial de ese alumno.

Resulta mucho más productivo plantear al alumno la posibilidad de utilizar el tiempo que le ha sobrado para realizar actividades de anclaje (Zariquiey, 2011); es decir, actividades de profundización y/o ampliación de los contenidos trabajados durante la unidad y que resulten motivadoras para el alumnado (por los recursos que tenga que emplear, por la temática de la actividad, etc.).

En este sentido, los procesos de tutorización y explicación a otros compañeros a veces son tan interesantes o más que las propias actividades de anclaje, no sólo por el nivel de consolidación de los aprendizajes, sino por el desarrollo y la potenciación de las relaciones interpersonales y de inserción social.

3) El alumno falta un día a clase y no puede cumplir con las actividades de su plan. Si el alumno falta a clase se puede consensuar con él la forma óptima que se prefiere para realizar esas actividades: dosificarlas en varios días durante la unidad, emplear tiempo de trabajo en casa, etc. Si lo que se busca es que aprendan a asumir responsabilidades y a autorregular su aprendizaje, el proceso de decisión no es diferente al enfoque inicial de la propuesta; el alumno debe decidir qué y cuándo hacer la tarea retrasada.

4) A pesar de gestionarse “bien”, al alumno no le da tiempo de terminar todas las tareas. Si el alumno ha aprovechado el tiempo de trabajo en clase y,

pese a ello, no ha podido acabar las actividades, podemos acordar que las termine en casa. Sin embargo, si esta situación se repite recurrentemente, puede existir un error en el diseño del plan de trabajo, bien por parte del alumno a la hora de organizar las actividades o bien por parte del docente a la hora de elegir el volumen de trabajo para la unidad. Como el proceso y la herramienta son flexibles, estos pueden ser revisados tantas veces como sea necesario durante el desarrollo de la unidad o del propio curso académico. Sin embargo, si esta situación no es extensible al resto de compañeros de la clase quizá se debería valorar la posibilidad de que nos encontremos ante un problema de capacidad o de desarrollo evolutivo en el alumno. Lo bueno del plan es que puede seguir trabajándose aunque se tengan que adaptar los contenidos. Esto es lo que permite llevar a cabo procesos de inclusión reales.

5) El alumno no hace la tarea y no cumple con su plan. Conviene plantearse cuál es el motivo por el que el alumno no ha terminado la tarea. Si ha aprovechado bien su tiempo conviene intervenir de la forma que se especifica en el punto 4. Por el contrario, si el alumno no realiza la tarea por su propia voluntad (negativa, desinterés, falta de responsabilidad, etc.) deberemos poner en práctica mecanismos de mediación, reflexión y diálogo que permitan reconducir con éxito su proceso de aprendizaje teniendo claro que nadie deja de hacer aquello que le interesa, le motiva y le satisface.

6) El alumno pierde u olvida su plan de trabajo. De nuevo, las soluciones pasan por analizar con cautela la situación. Si es la primera vez que ocurre, el alumno puede volver a diseñar su plan de trabajo a bolígrafo empleando una hoja de su cuaderno sin la necesidad de proporcionarle una nueva fotocopia o directamente en su propia agenda escolar. Si esta situación ya ha ocurrido más veces debemos comprobar la causa: por ejemplo, si se realiza de forma voluntaria (el alumno pierde u olvida “queriendo” su plan de trabajo) conviene intervenir de la forma que se especifica en el punto 5. Por el contrario, si el alumno no es capaz de responsabilizarse de su plan de trabajo pero sí tiene voluntad de hacerlo, podemos establecer algunas soluciones preventivas como por ejemplo: pegar con cinta adhesiva el plan de trabajo en su mesa, evitar la salida del plan de trabajo del aula sin necesidad, etc.

7) Varios alumnos tienen dudas diferentes en un mismo momento y se encuentran trabajando contenidos distintos. Se puede establecer la pauta de que ante una duda, el alumno debe preguntar antes a un compañero que ya haya realizado esa actividad y posteriormente, en caso de no encontrar a nadie, al docente. Sin embargo, debemos acostumbrar a nuestros alumnos a establecer que a los primeros que deben preguntar es “a sí mismos”; es decir, releendo la actividad, reflexionando y verbalizando qué es lo que se solicita, releendo la explicación teórica del libro de texto, etc. Será después de esta primera “autopregunta” cuando podrán solicitar la ayuda del compañero.

8) Resulta imprescindible que el especialista atienda al alumno fuera de clase. Algún alumno puede presentar necesidades (habitualmente, de audición y lenguaje) que convienen ser tratadas de forma específica e individual fuera del aula. Según sea la situación, el docente puede diseñar la solución más productiva para el alumno en cuestión y para el resto del grupo. Por ejemplo, aprovechar la sesión para realizar actividades de repaso y consolidación; o dosificar las actividades no realizadas por el alumno en esta sesión durante el resto de la unidad; o sustituir en el plan de trabajo del alumno algunas de las actividades voluntarias por aquellas que realiza con el especialista de Audición y Lenguaje o de Pedagogía Terapéutica; etc.

9) Durante el proceso de corrección el alumno copia las soluciones que aparecen en el material autocorrectivo. En los primeros momentos de aplicación del Aprendizaje Autorregulado o ante una actividad difícil, el alumno puede hacer uso de su “picardía” para “quitarse de encima el problema” copiando las respuestas de la ficha del “solucionario”. Ante esta situación, el docente debe entender que no es nada grave que un alumno copie la solución si éste finalmente la entiende (al fin y al cabo, es a lo que habitamos a nuestros alumnos si empleamos mecanismos de corrección colectiva tipo “*que salga Andrés a la pizarra y que el resto compruebe [o copie] su respuesta desde el sitio*”).

Para evitar parcialmente estas situaciones, podemos establecer algún mecanismo como, por ejemplo, que el solucionario de actividades se encuentre en la mesa del docente. Sin embargo, será conveniente mediar y reflexionar con el alumno intentando descubrir la causa de su duda o “picardía” para intentar poner remedio lo antes posible a sus dificultades.

10) El docente no deja libertad al alumno para organizar sus tareas. La persona que suele tardar más en acostumbrarse a esta forma de trabajo es el docente. Como el papel lo aguanta todo, la autorregulación corre el riesgo de quedarse limitada a una mera declaración de intenciones y ser, finalmente, el docente el que decide por el alumno qué es “lo mejor para él”, qué recursos debe utilizar y qué tiempo debe emplear, para (valga la redundancia) “no perder tiempo”.

El ambiente democrático debe ser notable durante todo el proceso de aprendizaje y compartido por todos los miembros implicados. La intervención del docente debe ser la justa y necesaria para no confundir el ambiente democrático con la permisividad. Debe ser un acompañante, un consejero y una ayuda.

11) El alumno no consigue organizarse de forma autónoma y coherente tras varias unidades. Paciencia, no hay otra ciencia. Paciencia y tiempo. Y, sin embargo, es justo lo que aqueja un docente cualquier día de colegio... Y es

cierto: el volumen curricular en cualquier curso es tal que el docente está siempre sujeto a una puja constante entre amplitud y profundidad en la que siempre termina ganando la primera (“si nos detenemos en algo el tiempo necesario para profundizar adecuadamente, no acabaremos el temario”). Sin embargo, dar al alumno la oportunidad de acceder a la información de una forma concreta requiere autoconocimiento, recursos concretos y un tiempo prolongado. Habituarse a los alumnos a planificar su actividad de manera sistemática antes de iniciar un buen número de tareas (no sólo las cotidianas) requiere tiempo de dedicación exclusiva a esta acción. Al principio, podemos tener la sensación de estar “perdiendo el tiempo”, pero nada más lejos de la realidad. El avance posterior será tan rápido que superaremos nuestras expectativas.

En aquellos casos en los que los alumnos sigan presentando dificultades, la ayuda del docente será determinante para: (a) permitir avanzar al alumno; y (b) descubrir la causa y la solución a sus dificultades. En algunos casos, los procesos de tutorización por pares pueden ser una solución interesante y útil.

12) Al principio, los alumnos eligen un orden “copiando” al compañero más carismático o líder. No es un inconveniente como tal. El alumno aprende mejor cuando interactúa con sus iguales, lo cual es más complejo si se tienen planes de trabajo individuales. Los objetivos de aprendizaje individuales fomentan la autonomía, pero los objetivos de aprendizaje compartidos por varios alumnos facilitan el desarrollo de la motivación intrínseca. Como consecuencia, al principio observaremos planes de trabajo idénticos entre compañeros. La autoestima y las capacidades de autocritica y determinación del alumno se irán desarrollando de forma progresiva a medida que cada uno vaya conociendo de forma concreta su ritmo de trabajo lo que dará lugar a diferencias en sus posteriores planificaciones.

A la vista de estos inconvenientes (que parecen más numerosos que las ventajas) podríamos pensar que el alumno puede llegar a sentirse desubicado y quizá reticente a trabajar desde este nuevo enfoque. Pero nada más lejos de la realidad. Al contrario, hemos intentado presentar todas aquellas situaciones que se pueden producir y que, lejos de ser verdaderos problemas, sólo demuestran la flexibilidad de la propuesta al adaptarse perfectamente a las distintas necesidades y facilitando así la transferencia a las metodologías activas.

Por suerte o por desgracia, el alumno está muy acostumbrado a que “*cada maestrillo tenga su librillo*”. Sin embargo, en esta metodología, el que tiene “su librillo” es el alumno. Por eso, los resultados y el nivel de implicación del alumno suelen ser superiores a los obtenidos en cualquier otra metodología. Si bien es cierto, una vez más, para desarrollar las destrezas necesarias para obtener resultados exitosos, el empleo de la metodología debe ser coherente, compartido y pro-

longado en el tiempo. Es cierto que es difícil que la coordinación entre el profesorado sea plena por diferentes circunstancias (falta de tiempo efectivo para coordinarse, diferencias entre áreas, etc.) pero el éxito conseguido por los alumnos a la hora de emplear una metodología concreta suele ser motivo de “contagio” para el resto de los docentes con independencia del área que impartan.

12.7 Conclusiones

Como se ha comprobado a lo largo de este capítulo, la Autorregulación o Aprendizaje Autorregulado comprende multitud de ventajas y también algunos inconvenientes a la hora de poner en práctica técnicas asociadas a esta metodología, en este caso concretadas a través del plan de trabajo o plan de autorregulación.

El éxito de esta propuesta metodológica de transición entre los planteamientos tradicionales y las metodologías activas tiene su explicación en que, como ya adelantó Freinet, a todo el mundo le gusta elegir la forma de organizar su trabajo, aunque la elección no siempre sea ventajosa. Del mismo modo, entendemos que el alumno aprende mejor cuando interactúa con sus iguales, cuando tiene autonomía para hacerlo, cuando participa de forma activa en su proceso educativo, cuando el objeto de aprendizaje es significativo para él; en definitiva, cuando surge el deseo de aprender. Sin embargo, si entendiésemos esta propuesta como una meta caeríamos en un error evidente.

Este planteamiento supone un primer escalón hacia un aprendizaje verdaderamente autorregulado, en el que el alumno tendrá que convertirse en responsable de todo lo que comprende su proceso de aprendizaje. Con esta experiencia hemos pretendido poner de manifiesto una posible dirección a seguir y aclarar cuáles son los primeros pasos que un docente puede dar para transformar de forma efectiva los procesos de aprendizaje que ocurren en su aula.

En definitiva, se trata de aprovechar las ventajas de la metodología descrita para contribuir a la mejora del aprendizaje del alumno desde la responsabilidad, la coherencia y la autonomía, en un proceso que debe contar con un modelo de intervención educativa diseñado de forma análoga por docentes con iniciativa, interés, esfuerzo y creatividad.

12.8 Bibliografía:

Alonso-Tapia, J. & Panadero, E. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de psicología*, 30 (2), 450-462.

Borras, N., Cuadras, M, & Ollé, M. (1999). La autorregulación del aprendizaje: Experiencia de la etapa de educación infantil del CEIP El Pi. *Aula de Innovación Educativa*, 80, 68-70.

Décroly, O. (2007). *La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Dewey, J. (2009). *Democracia y escuela*. Madrid: Popular.

Fons, M. & Weissman, H. (1999). La autorregulación de los aprendizajes en el parvulario: un proceso hacia la autonomía. *Aula de Innovación Educativa*, 80, 58-59.

Freinet, C. (1983). *Los planes de trabajo*. Barcelona: Laia.

Freinet, C. (1970). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. México: Siglo XXI Ediciones.

García-Herrera, A. (1996). *Los usos del libro de texto en la práctica docente. Tesis de maestría*. México: DIE-CINVESTAV.

Güemes-Artiles, R.M. (1994). *Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula. Un estudio de casos*. Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Laguna.

Imbernón, F. (2010). *Las invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet cincuenta años después*. Barcelona: Graó.

Laguía, M. J. & Vidal, C. (2008). *Rincones de actividad en la escuela Infantil (0 a 6 años)*. Barcelona: Graó.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (consolidada con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa). Recuperado de <http://www.B.O.E.es/buscar/act.php?id=B.O.E.-A-2006-7899>.

MEC. (1993). *Orientaciones didácticas para el segundo ciclo*. Madrid: Secretaría General Técnica.

MEPSD. (2008). *Autonomía e iniciativa personal en Educación Primaria*. Madrid: Secretaría General Técnica.

Montessori, M. (2003). *El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca nueva.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (B.O.E., 29 de enero).

Partido-Calva, M. (2007, julio-diciembre). Los libros de texto en la escuela primaria y sus implicaciones en la lectura. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 5. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num5/critica/partido_libros_escuela.html

Pérez-Pueyo, Á. (coord.). (2013). *Programar y evaluar competencias en 15 pasos*. Barcelona: Graó.

Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. B.O.E.kaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (B.O.E.. 1 de marzo).

Reynolds, W.M. & Miller, G.E. (2003). Current perspectives in educational psychology. In W.M. Reynolds & G.E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 3-20). Hoboken, NJ: Wiley.

Sperling, R. A., Howard, B. C., Staley, R., & DuBois, N. (2004). Metacognition and self-regulated learning constructs. *Educational Research and Evaluation*, 10 (2), 117-139.

Tomlinson, C. A. (2003). *El aula diversificada*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Torrano-Montalvo, F. (2004). *El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación*. Universidad de Navarra: Departamento de Educación.

Trilla, J. (coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

Zariquiey, F. (2011). Guía para diseñar y poner en marcha una red de aprendizaje cooperativo. Colectivo Cinética. Recuperado de <http://www.colectivocinetica.es/biblioteca/>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into practice*, 41 (2).

Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (1990). Self-regulated learning and academic achievement. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17.

Zimmerman, B.J. y Schunk, D.H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*. New York: Springer-Verlag.

BLOQUE IV: EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO)

Coordinadores del Bloque IV: Víctor M López Pastor, Ángel Pérez Pueyo.

CAPÍTULO 13 EL ESTILO ACTITUDINAL COMO PROPUESTA METODOLÓGICA VINCULADA A LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Ángel Pérez Pueyo. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León.

Víctor Manuel López Pastor. Facultad de Educación de Segovia. (Universidad de Valladolid).

13.1 Introducción

Como se podrá comprobar, de todas las experiencias que se muestran en los diferentes capítulos de este libro, ésta, junto al capítulo 12 sobre la Autorregulación, son los únicos que no presenta una propuesta concreta. En este caso se ha solicitado explicar la experiencia llevada a cabo durante casi dos décadas y que cristalizó en un modelo pedagógico (Fernández-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo, A. & Aznar, 2016), a través de una metodología de aprendizaje basada en actitudes, denominado “Estilo Actitudinal” (Pérez-Pueyo, 2005). Éste pretende desarrollar un proceso de aprendizaje democrático y satisfactorio pero, sobre todo, lleno de experiencias formativas de valoración consensuadas que favorezcan el aprendizaje y el éxito de todo el alumnado.

El enfoque inicial ha ido evolucionando durante todos estos años de puesta en práctica y difusión (Pérez-Pueyo, 2010; Pérez-Pueyo et al, 2010, 2011, 2012, 2013a,b,c), generando el Grupo interdisciplinar e interdisciplinar “Actitudes”. En ese proceso se han ido integrando también las propuestas de evaluación formativa y compartida (López-Pastor, 1999, 2006). Ambos hechos han generado que esta metodología haya evolucionado desde la materia de educación física hacia una propuesta de competencias básicas general para todas las áreas, convirtiéndose en un referente en la que la evaluación formativa y compartida es un pilar fundamental. En 2012, el grupo Actitudes se ha incorporado a la red europea KeyCoNet, que apoya las medidas de desarrollo de competencias clave en centros de educación obligatoria de toda Europa, financiada por el Programa de Aprendizaje Per-

manente de la Comisión Europea. Esto ha generado una nueva línea de trabajo y punto de inflexión para el grupo.

13.2 Definición del contexto y objetivos de la experiencia

La experiencia fue desarrollada durante 18 años en tres centros concertados en la ciudad de Astorga (León), “La Salle”, “Paula Montal” (Escolapias) y “La Milagrosa”, recogiendo alumnado de todos los estratos socioeconómicos y culturales. Los centros tienen implantadas las etapas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria (ESO). En uno de los centros, el nivel de alumnado de etnia gitana ha llegado al 20% algunos años. En general, el porcentaje medio de alumnos de necesidades específicas suele rondar el 15%.

La experiencia se ha llevado a cabo fundamentalmente en secundaria, en los cuatro cursos de la ESO, en la asignatura de educación física. Los grupos tenían una ratio media de 25 alumnos y 2 sesiones semanales de 50 minutos. Uno de los aspectos más interesantes es que desde el año 2000 se comenzaron a realizar de forma habitual proyectos y experiencias interdisciplinares e internivelares, implicando a alumnado de diferentes etapas.

Toda la asignatura se centra en una metodología basada en las actitudes como elemento vertebrador del proceso de enseñanza y aprendizaje. Su principal objetivo consiste en conseguir una mayor motivación hacia la educación física (Pérez-Pueyo, 2010) y, consecuentemente, un mejor aprendizaje. Sin embargo, esta mejora del aprendizaje no debe entenderse sólo desde la perspectiva motriz, sino desde el del resto de las capacidades que desarrollan al individuo (cognitivo-intelectuales, afectivo-motivacionales, de relaciones interpersonales y de inserción social) (MEC, 1992; RD 1513/2006, RD, 1631/2007). El valor fundamental se centra en conseguir lograr que “todo el alumnado”, sin excepción y desde el concepto de inclusión, tenga experiencias positivas y procurando crear el grupo que siempre debieron ser (Pérez-Pueyo, 2005). Para ello, el Estilo Actitudinal se desarrolla a través de tres componentes: *la Organización Secuencial hacia las Actitudes, las Actividades Corporales Intencionadas y los Montajes Finales*.

La aparición de las competencias básicas en 2006 (RD, 1631/2007), ahora modificadas a competencias clave (LOMCE, 2013), ha favorecido la generalización de esta propuesta metodológica hacia las demás áreas del currículo. En este sentido, se ha pasado de las propuestas meramente interdisciplinares que planteaba el Estilo Actitudinal, hacia la integración de las competencias en base a una secuenciación de competencias por cursos elaborada de manera deductiva y/o su integración a través de una metodología por proyectos.

13.3 Principales actividades de aprendizaje

Los ejemplos presentados se han elegido por el alto carácter competencial y formativo de las mismas. La intención es mostrar ejemplos de actividades de aprendizaje que se llevan a cabo en el área de educación física, pero también en otras materias por compañeros del grupo Actitudes. Se han elegido éstas por su transferibilidad y contribución a diferentes competencias, por su interdisciplinariedad.

Las competencias de aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal coinciden en la importancia de desarrollar procesos de autoevaluación y coevaluación. Por ello, las actividades presentadas están vinculadas a las mismas presentando diferentes procedimientos e instrumentos de evaluación.

En la actualidad, comienza a ser habitual el aprendizaje por proyectos. En nuestro caso, el Estilo Actitudinal se centra en dos tipos de propuestas: los Proyectos cooperativos y los Montajes finales. Estos pueden ser más complejos o menos, integrando varias actividades o una sola, todas grupales o combinando con individuales. En todos los casos requieren una observación y seguimiento diario. Analicemos cada uno de los ejemplos de actividad. Además, presentaremos una actividad de carácter más competencial por la transversalidad de su desarrollo, en relación a la competencia lingüística y su puesta en práctica en diferentes áreas.

Actividad 1: Montajes finales y los Proyectos cooperativos

Los Montajes finales pretenden ser el paso lógico y final del quehacer diario en relación a las Actividades Corporales Intencionadas y a la Organización Secuencial hacia las Actitudes, terminando las unidades didácticas con unas producciones que muestren tanto el proceso y la mejora individual como grupal (Pérez-Pueyo, 2010b). Estos pretenden ser la manera de implicar a todo el alumnado en un proyecto que demuestre la posibilidad de cooperar con un objetivo común, aprendiendo a valorarse todos y cada uno de los alumnos respecto a sus posibilidades reales, aprendiendo a ponerse de acuerdo para conseguirlo y sin que se produzcan discriminaciones por razones de raza, sexo, capacidad intelectual o nivel de habilidad motriz.

En este sentido, los propósitos de trabajo son de diferentes tipos: presentaciones acrobáticas, espectáculos de teatro de sombras corporales, gymkanas ecológicas realizadas exclusivamente con material reciclado o reutilizado, jornadas de grandes juegos, espectáculos de circo, pasacalles, cuentacuentos,... O proyectos de preparación de situaciones de juego para el trabajo de los deportes colectivos (Pérez-Pueyo, et al., 2011). Sin embargo, dependiendo del nivel de implicación en el proceso de aprendizaje entre los alumnos y la magnitud de la propuesta

en relación a la organización del evento (que sea en clase y se desarrolle al finalizar la unidad o que tenga transferencia fuera del aula, incluso del centro) surgen los Proyectos cooperativos.

Estos surgen de la necesidad de dar un paso más en la autonomía del alumnado, involucrándoles completamente en el propio proceso de enseñanza a través de la tutorización compartida. En este sentido, cuando planteamos propuestas en las que se tienen que llevar a cabo desarrollos en los que la organización o el propio proyecto en sí requieren de mucha implicación los proyectos cooperativos son ideales, como en la organización de los pasacalles, espectáculos de circo y/o casas del terror, los recorridos de aventura y franqueamiento de obstáculos para los más pequeños o las actuaciones con teatro de sombras para mostrar en centros de tercera edad.

Sin llegar a altos niveles de complejidad, en el día a día se debe involucrar al alumnado en el proceso de enseñanza de los demás y de aprendizaje propio, como es el caso que presentamos a continuación y que, por ejemplo, utilizamos en una unidad didáctica de fútbol. La heterogeneidad del alumnado en relación con este contenido requiere de un enfoque diferente al habitual de los deportes. Por ello, la clase es organizada en grupos heterogéneos con la complicidad del alumnado (Ver Pérez-Pueyo, et al., 2010) y la intención de conseguir que el alumnado se centre en valorar los aspectos que se le han explicado inicialmente y que deben conseguir lograr. El proceso se inicia con un aprendizaje autónomo en grupos y por estaciones, donde el alumnado lee, interpreta y pone en práctica las situaciones técnicas y tácticas que se presentan. Trascorridos 4 días desde el inicio, cada día los miembros de un grupo se reparten entre los demás grupos para valorar el proceso de realización que se está llevando a cabo.

Más adelante serán explicadas algunas técnicas e instrumentos de evaluación formativa utilizados durante la actividad como son: (1) la *Autoevaluaciones grupales*, para la valoración del proceso de realización de trabajos en grupo y (2) las *Coevaluaciones grupales*, que se utilizan cuando se trabaja en proyectos cooperativos, como en el ejemplo de la UD de fútbol.

Actividad 2: Trabajos escritos

En este caso, presentamos un ejemplo de actividad de carácter competencial y transversal que es desarrollada igual en cualquier materia del mismo curso cuando se solicita al alumnado un trabajo escrito. La intención es generar competencia desde diferentes áreas y proporcionar el mismo tipo de feedback en relación a la realización de trabajos escritos; buscando la coherencia entre el profesorado y la contribución desde las áreas a una parte de la competencia lingüística, aunque sin dejar de lado otras.

Para ello, y un vez establecidas las condiciones y temática del mismo, así como la fecha de entrega final para la calificación del trabajo, el alumnado recibe un documento que concreta todo lo que se le va a exigir. El instrumento de evaluación es la *Escala de Valoración para Trabajos Escritos* (EVTE) (la presentaremos más adelante, ver tabla 79), basándonos en la secuenciación de las competencias del proyecto INCOBA (Pérez-Pueyo, et al., 2013b), según el curso al que se aplique. En este caso, la escala es para 1º curso de la ESO, pero en cada curso debe haber la correspondiente para ir generando cada curso mayor cantidad de aprendizaje.

Desde el primer momento, la EVTE pretende que el alumnado sea completamente consciente de lo que se le va a exigir y los requisitos imprescindibles. La manera de interiorizar la información es que se utilice varias veces en el tiempo. Por ello, esta actividad tiene 3 entregas. La primera realizando un proceso de autoevaluación con el documento que el alumnado considera terminado y ofreciendo el docente las correcciones que considera necesarias. La segunda, realizadas las correcciones, con un proceso de coevaluación con otro compañero y la misma intención formativa. Y la tercera para la calificación dialogada final con el docente.

13.4 Explicación sistema de evaluación y calificación

El Estilo Actitudinal, como metodología aplicada a lo largo de todo un curso y con un **carácter** claramente **formativo**, realiza procesos de evaluación prácticamente cada vez que se realiza una tarea, tanto a lo largo de cada unidad didáctica como del trimestre. Vamos a presentar algunos de estos procesos e instrumentos.

Ejemplos de instrumentos de evaluación utilizados

En este apartado se presentan dos de los ejemplos de instrumentos de evaluación que son necesarios conocer para comprender el sistema de evaluación formativa y calificación que se asocia a las actividades presentada: (a) el **Registro de Anécdotas (RA)**; y, (b) **Diario de Clase Grupal (DCG)**. Ambos permiten triangular la información proporcionada por el alumnado y ofrecer recursos y acciones reflexivas útiles para la mejora del aprendizaje. Los dos instrumentos se encuentran vinculados al procedimiento de evaluación denominado “Observación Sistemática”.

Registro de Anécdotas (RA)

Este instrumento permite al profesor recoger aquellas curiosidades y avatares que se producen en el día a día de la clase, tanto a nivel individual como grupal (ver ejemplo en tabla 74). Este instrumento parte de una nota inicial de 7 (notable) y se modifica en función de su trabajo a lo largo de las sesiones. La modificación puede ser positiva (ayuda y colaboración especial con los compañeros, iniciativa e interés hacia el trabajo, grado de autonomía para realizar las tareas, hábitos de trabajo, expresión y comunicación de ideas, aportaciones en clase, etc.) o negativa (no llevar el material necesario afectando al resto de compañeros, comportamientos o actitudes negativas hacia los compañeros o docente, no desarrollar las propuestas de clase que impidan el desarrollo normal, etc.). Los incrementos o disminuciones de nota serán de 0,25 o 0,5 puntos. La intención es que sean cuestiones puntuales que se desarrollan durante la unidad, cuya duración oscila entre 8 y 12 sesiones.

Tabla 74. Ejemplo de registro de una anécdota positiva

Nombre del alumno:	Fecha:
Descripción del hecho: Manuel (del grupo 3) se ha presentado voluntario para explicar y ayudar a Andrés (del grupo 5) en la realización de la actividad propuesta.	Interpretación: Parece que la reflexión del último día ha calado y sin que haya dicho yo nada, ha salido de él ofrecerse a ayudar a Andrés.

Diario de Clase Grupal (CDG)

Este instrumento permite anotar comentarios de lo acontecido en el trabajo diario de los grupos durante el tiempo de desarrollo en clase. La parte más estructurada del diario coincide con el DSII (ver tabla 75) que tiene el docente para cada grupo. Se señalan las frases que mejor representan el trabajo realizado por cada miembro. El docente puede ir anotando lo que observa mientras los grupos están trabajando. Esto le permitirá cotejar su información con la proporcionada por los grupos en sus DSII.

Autoevaluaciones para la valoración del proceso de realización de trabajos en grupo: “Diario de Seguimiento Individual Intragrupal” (DSII) y su relación con el Registro de Anécdotas y el Diario de Grupo.

Este proceso se lleva a cabo cada día que el alumnado trabaja preparando el trabajo grupal. Para recogerlo se utiliza el instrumento denominado: *Diario de Seguimiento Individual Intragrupal* (DSII) (ver tabla 75) y describe una serie de comportamientos que permitirán al grupo identificar el trabajo realizado por cada miembro. En los últimos 5 minutos de clase, deberán ponerse de acuerdo para evaluar a cada miembro. El docente recoge el diario cada día. Este enfoque favo-

rece que el alumnado adquiriera la capacidad de valorar con objetividad el trabajo realizado y reconocer los aspectos a mejorar en ellos y en los compañeros en días y trabajos sucesivos.

Tabla 75. Instrumento de evaluación: Diario de Seguimiento Individual Intragrupal (DSII).

DIARIO DE SEGUIMIENTO INDIVIDUAL INTRAGRUPAL DEL TRABAJO		Integrantes del grupo				
		Alumno 1, Alumno 2, Alumno 3, etc.				
Comportamientos observables		Sesiones				
		Nº1	Nº2	Nº3	Nº4	...
		Fecha	Fecha	Fecha	Fecha	Fecha
Nada	Molesta constantemente tanto a los de su grupo como al resto					
	No trabaja ni aporta nada al grupo					
	Se muestra apático y desinteresado, nada participativo					
Mal	Molesta constantemente, pero participa					
	Participa, pero solo adoptando los roles que le interesan					
	Se distrae con los de otros grupos					
	Molesta a veces					
Regular	Podía haberse esforzado mucho más en aportar ideas					
	Distraído a veces, pero con los del grupo					
	Ensaya, pero no lo suficiente					
	Cuando asume el rol de corrector no se molesta en realizar buenas aportaciones					
Normal	Ha participado sin molestar					
	Suele aportar buenas ideas					
	Adopta una actitud empática con el resto de miembros del grupo					
Bien	Ha propuesto nuevas ideas a partir de una dada					
	Ha propuesto alternativas de solucionar los problemas que se han generado					
	Generalmente ha estado atento y participativo					
	Es responsable con su trabajo y además ayuda al resto de compañeros					
	Suele intercambiar roles de trabajo sin necesidad de que se lo pidan					
Muy bien	Siempre atento					
	Trabaja mucho solo y con los demás de su grupo					
	Ha propuesto nuevas ideas sin basarse en ninguna dada					
	Se preocupa de que tanto él todos intercambien sus roles					
	Ha procurado que se trabaje cuando nos distraíamos					
	Ha llevado el peso del día					

La información diaria que se obtiene del proceso de autoevaluación grupal con el DSII (tabla 75) debe compararse con la obtenida directamente por el docente a través del *Registro de Anécdotas* y el *Diario de clase*. Esta triangulación permite comprobar si nuestra percepción sobre lo observado coincide con la del grupo. En el caso de coincidir, el docente reconocerá al grupo su honestidad y le felicitará. En el caso de no coincidir, el docente analizará qué ha ocurrido y comentarán los aspectos a mejorar, sin generar juicios de valor y aportando estrategias de mejora, a partir de lo recogido en el diario de clase y en el registro de anécdotas.

El docente recoge cada día los DSII; esto le permite comprobar las percepciones y sensaciones de todos los implicados y ofrecer reflexiones constructivas con cada grupo, con la intención de mejorar el desarrollo del trabajo grupal y de los comportamientos de los miembros.

Este enfoque favorece que el alumnado adquiera la capacidad de valorar con objetividad el trabajo realizado y reconocer los aspectos a mejorar en ellos y en los compañeros en días y trabajos sucesivos.

Quizás un ejemplo demuestre la importancia de esta relación entre los instrumentos y actividades. Es habitual que cuando un docente pasa por los diferentes grupos para ver cómo evoluciona el trabajo, haya un miembro de uno de ellos que por su capacidad de liderazgo, actitud o presencia sea el que interactúa con el docente. Este alumno suele dirigir el grupo y esto le hace sentirse legitimado para ser el representante cuando el docente pregunta. En estos casos, lo habitual es que en el proceso de autoevaluación grupal este alumno tenga la nota más alta. Por ello, lo normal es que cuando se utilice el DSII, las frases que identifiquen su aportación pertenezcan a la franja de “Muy bien” o “Excelente” y sean de las mejor del grupo. Y en consecuencia, la información que el docente anote en su Diario de grupo (e incluso en su Registro de anécdotas) le refleje como el mejor.

Pero hay ocasiones en las que la comparación de lo valorado por los alumnos en su DSII y el Diario de grupo no coincide exactamente con la del docente. Hay ocasiones en las que otro alumno del grupo, generalmente más introvertido en su relación con el docente pero no con los compañeros, es reconocido por estos con valoraciones como las otorgadas al líder. En estos casos se nos genera un conflicto: “¿Se han valorado correctamente entre ellos? ¿Se ha visto presionado el grupo por este alumno para que le pongan valoraciones inesperadamente altas? ¿Ha fallado nuestra capacidad de observación?”... En el caso del ejemplo, tuve que esperar al día siguiente para comprobar que era un líder suplantado por consentimiento. En realidad, era el verdadero líder y el que conseguía que el grupo funcionase, pero pedía a un compañero que fuese el representante del grupo cuan-

do pasaba a valorar el trabajo diario. Si no hubiese sido por haber contrastado la información que aparecía reflejada en el DSII y lo que yo anotaba en el Diario de grupo, nunca me habría dado cuenta o hubiese pasado mucho tiempo hasta descubrirlo. Era un auténtico alumno mimetizado. Ese día comencé a establecer estrategias que potenciases su capacidad de comunicación. Empecé diseñando una nueva norma: cada día un miembro diferente debía explicar lo que se había hecho, valorando la concreción y especificidad de las explicaciones. Además, les propuse que podían ensayar cómo resumir y sintetizar la información para que el que lo contase pudiese hacerlo de la mejor forma posible.

Coevaluaciones grupales durante el proceso de aprendizaje: La “Rúbrica para las Coevaluaciones Grupales” (RCG)

Este proceso e instrumento de evaluación suelen utilizarse en las actividades de aprendizaje denominadas “Montajes finales y Proyectos cooperativos”. El instrumento utilizado es *la Rúbrica para la Coevaluación Grupal (RCG)* (ver tabla 76). Cada observador tiene una rúbrica para coevaluar cómo se está desarrollando el proceso de aprendizaje. En la misma sesión, todos los observadores/coevaluadores pasan por cada uno de los grupos y cotejan así la información obtenida de cada grupo.

Tabla 76. Rúbrica de coevaluación grupal (RCG) en las sesiones. Unidad didáctica de fútbol.

Evaluador/Coevaluador:		Evaluado:			
Aspectos a valorar	Tipos y grados de valoración				
	4	3	2	1	
	Excelente	Notable	Aceptable	Inaceptable	
Transición desde la estación anterior a la nueva	Todos se desplazan rápidamente	La mayoría se desplazan rápidamente	Solo algunos del grupo se desplazan rápidamente	Ninguno se desplaza rápidamente (se entretienen por el camino)	
Interpretación del ejercicio	Todos leen e interpretan la ficha	La mayoría del grupo lee e interpreta la ficha	Menos de la mitad del grupo lee e interpreta la ficha	Nadie del grupo lee ni interpreta la ficha	
Comprensión del ejercicio	Todos saben lo que hay que hacer antes de iniciar el ejercicio.	Más de la mitad del grupo sabe lo que hay que hacer antes de iniciar el ejercicio	Menos de la mitad del grupo sabe lo que hay que hacer antes de iniciar el ejercicio	Ninguno del grupo sabe lo que hay que hacer antes de iniciar el ejercicio	
Organización	Todos están organizados antes y durante el ejercicio	Más de la mitad del grupo está organizado antes y durante el ejercicio	Menos de la mitad del grupo está organizado antes y durante el ejercicio	Nadie del grupo está organizado antes y durante el ejercicio	

Ejecución de la actividad: Intensidad y calidad	Al finalizar el tiempo previsto, todos lo ejecutan muy bien, con intensidad y calidad	Al finalizar el tiempo previsto, solo algunos lo ejecutan bien, con intensidad y calidad	Al finalizar el tiempo previsto, solo algunos lo ejecutan bien, con intensidad y calidad	Al finalizar el tiempo previsto, nadie lo ejecuta correctamente.
Participación activa e interés	Todos participan y muestran interés	La mayoría participa y muestra interés	Solo unos pocos participan activamente y muestran interés	Ninguno participa activamente ni muestra interés
Evaluación y corrección de la ejecución	Ante problemas de ejecución u organización paran y lo resuelven entre todos	Ante problemas de ejecución u organización piden ayuda al docente y resuelven	Ante problemas de ejecución u organización piden ayuda pero no atiende para conocer la solución	Ante problemas de ejecución u organización no piden ayuda y continúan sin resolverlos.

En el ejemplo anterior de la unidad didáctica de deportes colectivos en la que trabajamos intencionalmente diferentes capacidades debido a la heterogeneidad del alumnado en relación al dominio técnico y táctico, el proceso de evaluación es el siguiente. Cada observador tiene una rúbrica. La rúbrica es básicamente la misma en todos los casos que se aplica, sea para autoevaluar, coevaluar o heteroevaluar. Para diferenciar en qué situación se utiliza, por quién y para quién, en la primera fila se identifica los agentes implicados. La única información que sólo aparece en la rúbrica del docente es la columna de la izquierda en la que se agrupan las frases en “Muy bien”, “Bien”, “Regular” y “Mal”, o “Excelente”, “Notable”, “Aceptable” e “Inaceptable”.

Todos los observadores deben pasar por cada uno de los grupos en cada sesión. La información obtenida por cada coevaluador es volcada a una hoja de grupo que recibe el docente y permite a éste comparar la observación percibida por los observadores con las suyas (Pérez-Pueyo, et al., 2011). Lo más interesante es que esa información es conocida por cada grupo y comentada por el docente durante el tiempo de aprendizaje del día siguiente.

La información que se proporciona intenta no establecer juicios de valor para que el grupo aprenda a actuar en consecuencia y mejorar los aspectos indicados por todos los que han valorado. Este proceso de coevaluación grupal se realiza durante tantos días como grupos hay para poder ir mejorando el proceso de aprendizaje y, en consecuencia, el resultado final.

El hecho de utilizar una rúbrica con 4 niveles permite al alumnado saber cómo está evolucionando su trabajo. Ofrecer una evaluación formativa ayuda a continuar o reorientar el trabajo en el caso de ser necesario.

Esta misma estructura ha sido utilizada también en otro tipo de actividades de aprendizaje, como prácticas de laboratorio en biología o minitalleres por estaciones en matemáticas, con las adaptaciones necesarias.

Proceso de valoraciones finales intragrupalas tras los trabajos grupales

Una vez realizadas actividades de tipo grupal, como los Montajes finales o los Proyectos cooperativos de las que se habló anteriormente y obtenida la nota del trabajo grupal, parece necesario que la valoración de cada miembro del grupo sea acorde al trabajo realizado. Permitir que el alumnado valore a los compañeros en función de su implicación parece, no sólo útil, sino necesario en su proceso de desarrollo personal y de adquisición de competencias.

Es importante comentar que aunque el alumnado utilice un valor numérico como resultado de la aplicación del instrumento y realice una valoración de forma cuantificada, todo este proceso de valoración de unos alumnos por otros no tiene reflejo en la calificación; se limita a un proceso de evaluación formativa y feedback.

En nuestro caso utilizamos diferentes sistemas para la realización de las valoraciones finales intragrupalas, por ejemplo, la “*Nota total a repartir*” y la “*Nota grupal complementada*” (Pérez-Pueyo, 2010). En este caso presentamos uno de los más actuales, ***la Nota Individual Complementada (NIC)***.

El proceso consiste en proporcionar al grupo un Documento para la Valoración de la *NIC*, en relación a la calificación obtenida en el trabajo, una nota base y una serie de puntos que podrán repartirse en función de la aportación al resultado final del trabajo (tabla 77). Para calcular la nota base, el docente le resta dos puntos a la nota del trabajo, determinando la nota mínima que puede obtener cualquier miembro del grupo. Para determinar los puntos que podrán asignarse a cada miembro, multiplican los dos puntos restados por el número de miembros del grupo. La asignación que realice, utilizando la información aportada por el DSII, se la sumarán a la nota base para obtener la evaluación que ellos otorgan al trabajo de cada miembro.

Tabla 77. Documento para la Valoración de la *Nota Individual Complementada*

Nota del Trabajo Grupal: X	Nota de Base: X-2	Puntos a repartir: 2x4=8	Valoración Individual Intragrupal
Alumno 1			
Alumno 2			
Alumno 3			
Alumno 4			

Por ejemplo, si un grupo de 4 miembros consigue una calificación de 7 en el trabajo grupal, la nota base será un 5; y, por lo tanto, nadie podrá tener menos

de un 5 en la valoración que realice el grupo. Para la asignación individual, se multiplican los 2 puntos por 4 (que son los miembros) y los puntos a repartir son 8. Esto implica, por ejemplo, que las notas tras la valoración podrían ser (9,7,7,5), (9,8,6,5) ó (8'5,7'5,6'5,5) (tabla 78).

Tabla 78. Ejemplo de Valoración de la *Nota Individual Complementada*

Nota del GRUPO __: 7	Nota de Base: 5	Puntos a repartir: 2x4=8	Valoración Individual Intragrupal
Alumno1	5	3'5	9
Alumno 2	5	2'5	7
Alumno 3	5	1'5	6'5
Alumno 4	5	0'5	5.5

Escala de Valoración para Trabajos Escritos (EVTE)

Como se comentó anteriormente, un vez establecidas las condiciones y temática del trabajo escrito, así como la fecha de entrega final para la calificación del trabajo, el alumnado recibe un documento que concreta todo lo que se le va a exigir y los requisitos imprescindibles (indicados en color rojo en la tabla). Además, un número entre paréntesis identifica, en cada nivel de logro, el valor que tendrá en la calificación final que realice el docente con este mismo instrumento, lo que le permite conocer el valor que tendría el trabajo si se entregase en el cualquier momento del proceso.

La EVTE (tabla 79) es utilizada en diferentes materias, dentro de proyectos competenciales interdisciplinares, proporcionando varios momentos de evaluación formativa. Una vez que el alumnado recibe la EVTE y se establece el día de entrega final del trabajo, quince días antes se presenta terminado junto con la EVTE rellena en un proceso de autoevaluación. El alumnado recibe un primer feedback sobre el trabajo y comprueba si su autoevaluación ha sido realizada correctamente. En caso contrario, el docente explica las razones de la falta de acuerdo y los aspectos a mejorar.

Una semana antes de la entrega final se presenta nuevamente el trabajo, pero en este caso para realizar una coevaluación grupal. Cada grupo corrige el trabajo de otro grupo, completa la RVTE y da feedback a los compañeros. De este modo, el trabajo recibe varios feedback: (a) el propio (autoevaluación); (b) el del docente; y, (c) el de otro grupo de compañeros. Esta triangulación de información permite valorar si las percepciones propias coinciden o no con las de los demás, sean compañeros o el docente.

Lo más interesante de este proceso es que el instrumento proporciona una gran autonomía al alumnado en su proceso de aprendizaje y mejora en la realización de los trabajos escrito. Si, además, este mismo instrumento se utiliza en otras

materias que soliciten al alumnado trabajos escritos, el aprendizaje en transferible y reproducible.

Tabla 79. Escala de Valoración para Trabajos Escritos (EVTE) en 1º ESO.

1º ESO	Niveles o indicadores de logro y valoración
Tamaño, extensión y criterios previos (5)	El documento cumple estrictamente con los requisitos establecidos (5)
	Sobrepasa menos de un media página (2)
	El documento presenta un número de páginas diferente al exigido (0)
Índice (5)	Todos los apartados están representados en el documento y no se aprecian errores ni en los títulos ni en los números de páginas (5)
	Todos los apartados del documento están representados en el índice pero existen errores relacionados con los números de páginas (no coinciden) (4)
	El documento contiene un índice, pero éste posee errores: alguno de los apartados no ha sido incluido en el índice (o se le ha cambiado el nombre), los números de página no coinciden, etc. (2)
	El documento no contiene un índice (0)
Presentación (5)	El documento cumple con los requisitos pero además posee una presentación estética especialmente cuidada (contiene estilos llamativos para imágenes, tablas, títulos, etc.) de manera habitual (5)
	El documento cumple con los requisitos establecidos y además incluye puntualmente algún elemento creativo (un adorno, un título llamativo, etc.) (4)
	El documento está limpio, presentable y cumple con los requisitos establecidos (tamaño y tipo de letra, numeración de páginas, etc.) (3)
	El documento está limpio, presentable y cumple con los requisitos establecidos (tamaño y tipo de letra, etc.) aunque no contiene números de página (2)
	El documento presenta tachaduras, está arrugado, roto, poco cuidado, etc. y no se cumplen los criterios establecidos (Arial, 12 pts, interlineado doble, márgenes de 2 cm, encabezado y pie 4 cm) (0)
Organización de la información (15)	La información y las ideas aparecen organizadas en los diferentes apartados exigidos con coherencia y claridad (15)
	El documento presenta los apartados exigidos aunque la información recogida en ellos no es acorde al título del apartado (10)
	No aparece alguno de los apartados del esquema general (ver documento adjunto) o la información recogida en el trabajo aparece de manera general desorganizada, sin orden, inconexa, etc.(5)
Aportación personal al trabajo (30)	Se aprecia una gran carga de trabajo personal no sólo organizando, presentando y relacionado la información, sino también aportado nuevas ideas, reflexiones, argumentos, que complementan a la perfección la información aportada por otros autores (si es que la hay) (30)
	Se aprecia un esfuerzo notable por dar continuidad y uniformidad al texto, enlazando las ideas... (25)
	Se apreciar un esfuerzo por dar continuidad y uniformidad al texto, enlazando las ideas de manera natural y existiendo un adecuado equilibrio entre el texto original y el texto citado (20)
	La aportación personal al trabajo aún es bastante pobre (ya que aún sigue predominando el texto literal sobre la aportación personal), pero se empieza a apreciar un esfuerzo por intentar dar continuidad al texto, enlazar alguna idea, etc (15)
	La mayor parte del trabajo se basa en textos literales extraídos de otras obras o sitios web, aunque se aprecian pequeños esfuerzos por organizar y presentar ordenadamen-

	te la información (8)
	No existe ningún tipo de aportación personal al trabajo ya que el documento es un compendio de textos copiados literalmente (citados o no) de otras obras (5)
Plagios, copias y formato de citas (10)	Todos los fragmentos literales aparecen citados con el nombre del autor y la fecha en la que fueron publicados (10)
	Sólo en uno o dos casos no se cumplen los requisitos (4)
	Existen más de 2 fragmentos literales extraídos de obras de otros autores sin referenciar (en el texto y/o en el apartado de bibliografía) (0)
Cuestiones de redacción (20)	No se aprecian errores de redacción en todo el documento (20)
	Existen errores muy puntuales de redacción (puntuación, vocabulario, etc.) pero estos no impiden la lectura fluida del texto escrito (15)
	Existen bastantes errores de redacción (puntuación, vocabulario, etc.) pero estos no impiden la lectura fluida del texto escrito (10)
	En el texto se aprecian ostensibles problemas de redacción y expresión (frases demasiado largas, ausencia de signos de puntuación, lenguaje poco adecuado, etc.) que hacen difícil seguir la lectura del texto escrito (5)
	En el texto se aprecian ostensibles problemas de redacción y expresión (frases demasiado largas, ausencia de signos de puntuación, lenguaje poco adecuado, etc.) que hacen imposible entender el texto escrito (2)
Bibliografía (Formato) (5)	Todas las referencias incluidas en el documento aparecen referenciadas sin errores bajo el estilo APA (5)
	La mayoría (más de la mitad) de las referencias incluidas en el apartado de bibliografía cumplen el formato APA (4)
	La mitad de las referencias incluidas en el apartado de bibliografía cumplen el formato APA (3)
	Al menos una de las referencias incluidas en el apartado de bibliografía cumple el formato APA (2)
	Ninguna de las referencias incluidas en el apartado de bibliografía cumple el formato APA (1)
Bibliografía (Número) (5)	El documento presenta tres referencias bibliográficas más que el número mínimo establecido por el docente (5)
	El documento presenta dos referencias bibliográficas más que el número mínimo establecido por el docente (4)
	El documento presenta una referencia bibliográfica más que el número mínimo establecido por el docente (3)
	El documento presenta exactamente el número mínimo de referencias establecido por el docente (2)
	El documento no presenta apartado de bibliografía o éste contiene menos referencias que el número mínimo establecido por el docente (0)

Sistema de calificación

Se trata de un sistema de calificación aparentemente complejo, aunque no es así. Vamos a ir explicando algunas de las estrategias utilizadas en cada una de las actividades de aprendizaje explicadas.

Reparto de calificaciones finales individuales en los trabajos de grupo

Como hemos explicado, la “Nota total a repartir”, la “Nota grupal complementada” y la “Nota Individual Complementada” son tres sistemas que pueden ser utilizados en el importante proceso de evaluación para generar aprendizaje e involucrar al alumnado en el proceso de evaluación y de valoración de trabajo realizado. Sin embargo, también se pueden utilizar para introducir a los alumnos en el proceso de calificación.

En este sentido, es habitual que algunos docentes incorporen los resultados obtenidos al porcentaje final de la nota que obtiene un alumno, convirtiendo el proceso en una actividad de calificación. En nuestro caso, aunque lo hicimos cuando comenzamos a poner en práctica estos sistemas hace unos años, en la actualidad sólo los usamos con fin formativo y con la intención de triangular la información para establecer procesos de calificación dialogada final que se fundamenten en valoraciones lo más objetivas posibles sobre el trabajo realizado. De hecho, esta idea se relaciona con los procesos de evaluación triádica en los que con el mismo instrumento se procura que se realicen autoevaluaciones, coevaluaciones y heteroevaluaciones para triangular la información de la misma producción y generar aprendizaje y objetividad en las valoraciones.

Registro anecdótico (RA)

Para que la nota del RA pueda hacer media con las de las demás actividades, el valor debe ser superior a 3 puntos (sobre 10). Por ello, a lo largo del proceso se informa al alumnado de cuál es el resultado momentáneo del RA, para que tengan oportunidad de mejorar. Es importante que comprendan qué comportamientos no son adecuado y cuáles sí desde la perspectiva de las relaciones interpersonales que se valora con este instrumento.

Evaluación continua y calificación final

El momento más importante de la calificación se produce al final del curso. Suele ser habitual que se haga la media de las notas de las tres evaluaciones. Así, tanto en el caso de haber obtenido un 5 en la 1ª evaluación, un 6 en la 2ª y un 7 en la 3ª o a la inversa, 7, 6 y 5, la calificación final es de 6. Sin embargo, el concepto de “evaluación continua” está más próximo a entender que el primer alumno ha tenido una trayectoria ascendente durante el curso y el segundo descendente, por lo que el primero debería tener un notable y el segundo suficiente o bien. Normalmente, si la trayectoria es ascendente, obtiene la calificación mayor, la última. Sin embargo, cuando se produce un descenso, sería conveniente que el docente sea capaz de comprender por qué ha ocurrido, para poder intervenir en el proceso desde el primer momento en el que observemos el descenso de las valoraciones.

En la tabla se presentan los principales elementos curriculares relacionados con la experiencia presentada y resumen de actividades de aprendizaje, evaluación formativa y calificación (tabla 80).

Tabla 80. Coherencia interna entre los elementos curriculares. Alineación curricular.

Finalidades y/o Competencias	Actividades Aprendizaje	Evaluación formativa	Instrumentos calificación	Criterios calificación
Desarrollar la capacidad de realizar procesos de autoevaluación y coevaluación individuales y grupales basados en opiniones fundamentadas en criterios objetivos	Autoevaluación grupal	Procesos de diálogo y valoración dentro del grupo sobre el trabajo de cada componente. Se entrega y recoge cada día.	Diario de Seguimiento Individual Intragrupal (DSII)	No tiene efecto en la nota
	Coevaluaciones entre grupos	Aportar feedback al resto de grupos sobre lo observado	Rúbrica específica	No tiene efecto en la nota
	Trabajos escritos	Revisiones sucesivas por parte del profesor y de otros compañeros	Escala (EVTE)	Versión final 20-30%
	Autoevaluación final del trabajo grupal	Evaluación compartida y calificación dialogada dentro del grupo	Valoración de la Nota Individual Complementada (VNIC)	Sobre el 10%, según casos
	Trabajo diario en clase	Se da feedback habitual al alumnado a lo largo del trimestre	Registro de Anécdotas	Es necesario obtener más de un 3 para hacer media

13.5 Resultados-efecto en el rendimiento académico del alumnado

En relación a los resultados, comentaremos sobre los de los últimos 5 años en secundaria por tomar una referencia como ejemplo. De los 12 grupos de 1º a 4º de la ESO y los aproximadamente 1400 alumnos totales (280 por año), con una media de 23,5 alumnos por grupo, únicamente 4 alumnos no superaron la materia en estos años. En estos casos, la pertenencia a familias con serios problemas personales, sociales, económicos y de estructuración familiar, vinculadas en todos los casos a su pertenencia a alguna minoría étnica y a graves problemas de absentismo escolar ha generado la imposibilidad de ayudarles en el proceso de aprendizaje.

Desde el Estilo Actitudinal y el desarrollo de capacidades, el seguimiento del alumnado es muy personalizado y el trabajo de las relaciones interpersonales y la inserción social consigue involucrar al alumnado en el proceso de aprendizaje buscando la mejora de la autoestima; lo que asociado a la evaluación formativa y

a la insistencia del profesor por no permitir rendirse al alumnado, produce notables resultados en relación a la superación de la asignatura. Sin embargo, este hecho no implica que en el polo opuesto el alumnado obtenga notas excesivamente altas. Ello implica que aproximadamente un 16,5% sean sobresaliente, un 50% notable, un 25% bien, un 6,2% suficientes y un 0,3% los suspensos.

En definitiva, se observa que en número de notables es del 50% pero parece lógico si el seguimiento y la aplicación de la evaluación formativa complementa esta metodología que busca tanto el logro individual como el grupal para generar un cambio en la actitud del alumnado.

13.6 Principales ventajas encontradas

Tras 17 años desarrollando estos sistemas, una de las principales ventajas encontradas es el alto porcentaje de alumnado que adquiere logros motrices que inicialmente consideraba que no iban a alcanzar. Este aspecto de mejora emocional ayuda a generar un alto grado de sociabilidad y de mejora de las relaciones interpersonales, al no autoexcluirse.

La unión del Estilo Actitudinal y los procesos de evaluación formativa y compartida son la mayor ventaja de esta metodología. La evaluación formativa se convierte en un elemento clave durante el proceso de adquisición de logros individuales, en la primera parte de cada unidad didáctica y/o trimestre, donde se pretende la mejora de la autoestima para aumentar la motivación hacia la actividad física. En la segunda parte del proceso, lo más significativo es el cambio que se genera en el grupo. La transición de los subgrupos iniciales, casi irreconciliables en algunos casos, a un grupo organizado con el fin de desarrollar una actividad final conjunta, es una ventaja indiscutible. En realidad, consiste en conseguir cambiar esa obsesión por “ser el mejor”, bajo el reducido paraguas de la competición en el que solo cabe uno, a la intención de que “todos seamos buenos” ayudándose a aprender, bajo la carpa de la cooperación, en la que caben todos sin exclusión. Sin duda, esta evolución personal y grupal es el mayor logro del Estilo Actitudinal.

13.7 Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones de mejora

Existe un problema genérico de la educación física en educación secundaria que siempre dificulta el buen funcionamiento de este enfoque. Se trata de la existencia de un porcentaje considerable del alumnado desmotivado hacia la práctica

de actividad física y con un bajo grado de autoestima. Por ello, para nosotros es fundamental buscar secuencias de actividades, estrategias y recursos en el que el 100% del alumnado logre los objetivos y retos planteados. La clave se encuentra en tener claro qué pueden hacer es esa edad todo el alumnado por haber alcanzado la capacidad y cómo conseguir hacerles competentes (Pérez-Pueyo, et a., 2013a).

En los procesos de evaluación formativa y compartida el alumnado debe interrelacionarse para valorar a los compañeros. Y, algunas veces, parte del alumnado vive este tipo de situaciones como un inconveniente. Las soluciones para atenuar esta vivencia son: la utilización de instrumentos que identifiquen con claridad los criterios para evaluar y su aplicación de manera habitual y regular a lo largo de la asignatura y, si es posible, en otras asignaturas del mismo curso. La sistematización de estos procesos favorece la normalización, aceptación y eficacia de su uso para ir mejorando los procesos de aprendizaje.

Por ello, una de las forma de mejorar estos posibles intentos de valoración subjetiva por los prejuicios de los “hábilis motrices” sea la elaboración de instrumentos iniciales objetivos, concretos y difícilmente interpretables desde la observación sistemática. En este mismo sentido, la implicación de varios agentes observando la misma situación y con el mismo instrumento permitiría que las comparaciones de las valoraciones produjesen valoraciones más objetivas.

13.8 Conclusiones

Como conclusión principal debemos valorar que el “Estilo Actitudinal” es un modelo pedagógico cuya metodología de aprendizaje, desarrollada bajo procesos de evaluación formativa, permite al alumnado aprender más. Sin embargo, esto apenas tendría importancia si además no ayudase a mejorar la convivencia en clase y conseguir el éxito de todo el alumnado.

Por ello, desde estas páginas queremos animar a los docentes a probar y poner en práctica este tipo de experiencias y propuestas, de las cuales se puede profundizar más tanto en las referencias proporcionadas como en la web del grupo Actitudes (www.grupoactitudes.es).

13.9 Bibliografía

Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en Educación Física: Consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 413, 55-75.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (B.O.E., 4 de octubre).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (B.O.E. 10 de diciembre)

López-Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Universidad de Valladolid. Valladolid.

López-Pastor, V. M. (coord.) (2006). *La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

MEC (1992). *Materiales para la Reforma. Guía General. Secundaria*. Madrid: Servicio de publicaciones.

Pérez-Pueyo, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. León: Universidad de León.

Pérez-Pueyo, A. (2010). *El Estilo Actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física*. Madrid: Editorial CEP S.L.

Pérez-Pueyo, A. (Coord.) (2010). *A la luz de la sombra. Una propuesta diferente en el marco del estilo actitudinal*. Madrid: Editorial CEP.

Pérez-Pueyo, A. (Coord.) (2011) *¿Competir o cooperar en la escuela? Unidad didáctica de fútbol desde el marco del estilo actitudinal*. Madrid: Editorial CEP S.L.

Pérez-Pueyo, A. (Coord.) (2012). *Acrobacias: Una propuesta para todos y con todos en el marco del Estilo Actitudinal*. Madrid: Editorial CEP S.L.

Pérez-Pueyo, A. (coord.) (2013a). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Graó.

Pérez-Pueyo, A. (coord.) (2013b). *Qué son las Competencias Básicas y cómo se trabajan en España. Diferentes maneras de llevarlas de la teoría al aula. Hacia el Proyecto INCOBA*. León: Actitudes Profesionales S. L.

Pérez-Pueyo, A. (coord.) (2013c). *Cómo enfocar el calentamiento y los juegos desde la intencionalidad del estilo actitudinal*. León: Actitudes Profesionales S. L.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (B.O.E., 8 de diciembre).

Real Decreto 1631/2006, de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria obligatoria (B.O.E., 5 de enero de 2007).

CAPÍTULO 14 EL PROCESO DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA REALIZACIÓN DE UN “VIDEO TUTORIAL” DE ESTIRAMIENTOS EN INGLÉS EN UN CENTRO BILINGÜE

Alejandra Hernando Garijo. IES “Juan Martín el Empecinado” y Universidad de Burgos.

David Hortigüela Alcalá. Facultad de Educación. Universidad de Burgos.

Ángel Pérez Pueyo. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León.

14.1 Definición del contexto y objetivos de la experiencia

La experiencia que a continuación se presenta se desarrolló en el centro educativo “IES Santa Catalina”, situado en la localidad de El Burgo de Osma (Soria). El centro oferta varias líneas educativas: (a) Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO); (b) Bachillerato, en las modalidades de Ciencias Sociales y Ciencias y Tecnología; (c) Formación profesional (Instalación y mantenimiento electromecánico, Gestión administrativa y Administración y Finanzas). Además, se encuentra adscrito al programa bilingüe en lengua inglesa desde el curso escolar 2007-2008, al amparo de un acuerdo entre la Consejería de Educación y el propio centro. El programa bilingüe del centro afecta a todos los cursos de la etapa de la ESO. Las materias no lingüísticas que han adquirido la notoriedad bilingüe en el centro son: Ciencias de la Naturaleza, Matemáticas, Biología, Geografía e Historia y Educación Física (EF).

Esta experiencia tuvo lugar en la materia de Educación Física (EF) durante el primer trimestre con el grupo bilingüe del curso de 4º ESO, compuesto por 16 alumnos. Se llevó a cabo la Unidad Didáctica (UD) “Let’s Stretch”, que supone dos fases: (1) el profesor enseña a los alumnos diferentes tipos de estiramientos y

la forma correcta de explicarlos en inglés; (2) los alumnos diseñan un vídeo tutorial en el que introduzcan la explicación y ejecución de diferentes estiramientos.

La UD duró tres semanas, contando con dos horas semanales en días alternos. En este trabajo nos centramos en el proceso de evaluación formativa llevado a cabo durante la elaboración del video tutorial.

Los principales objetivos de esta experiencia se centran en que el alumnado sea capaz de:

- Conocer y ejecutar diferentes estiramientos asociados a diversos músculos.
- Conocer el vocabulario específico en inglés para describir una posición, siendo capaz de explicarlo y comunicarlo en inglés correctamente.
- Utilizar la escala de valoración como instrumento asociado a una evaluación formativa.

14.2 Principales actividades de aprendizaje

La forma de estructurar y organizar esta UD es común a la del resto que se desarrollan en la asignatura de EF a lo largo del curso. Ésta se divide en varias fases fundamentales: (1º) Conocimiento del vocabulario específico; (2ª) Explicación y planificación del trabajo; (3ª) Elaboración del “vídeo tutorial”; (4ª) Entrega del “vídeo tutorial” y visionado grupal.

A continuación, se realizará una breve explicación que facilite la comprensión de cada una de las fases (tabla 81):

Tabla 81. Fases de las que consta la UD

Fases	Explicación
1ª-Conocimiento y estudio del vocabulario específico	Al inicio de la unidad se repasan las diferentes partes del aparato locomotor, incidiendo especialmente en los músculos y variedad de estiramientos asociados a los mismos. Se realiza la entrega inicial de un glosario de términos específico (anexo I) que permitirá al alumnado familiarizarse con la terminología y responder ante las indicaciones del docente.
2ª-Explicación y planificación del trabajo	Este trabajo se estructura en grupos de 3-4 personas. Cada grupo tiene que elaborar un “vídeo tutorial” en el que aparezcan todos sus integrantes identificando una serie de músculos, ejecutando una serie de estiramientos asociados a los mismos y explicando en inglés de manera detallada la forma correcta de realizarlos. Desde el inicio se les hace entrega de la escala de valoración donde aparecen los criterios con los que van a ser evaluados y calificados (tabla 82). Explicados y planificados los aspectos fundamentales del trabajo, los grupos comenzarán a elaborarlo.
3ª-Elaboración del “vídeo tutorial”	La elaboración del vídeo tutorial, se llevará a cabo durante las clases de EF. Los grupos, comenzarán elaborando un boceto donde indiquen qué músculos y estira-

	<p>mientos van a seleccionar. El siguiente paso consistirá en diseñar un pequeño relato sobre cómo elaborar su “vídeo tutorial” mostrando de manera enlazada los diferentes músculos y estiramientos necesarios durante la misma. Por ejemplo: a un grupo se le ocurrió que se iba a celebrar un partido de baloncesto, por lo que durante el video explicaron los estiramientos que eran necesarios realizar antes y después del mismo.</p> <p>Posteriormente se reparten los roles entre los miembros del grupo y ensayan sus explicaciones para, finalmente, irlo grabando por escenas para elaborar su montaje final</p> <p>Durante este período, tanto el auxiliar de conversación como el propio docente llevarán a cabo un proceso de corrección y feedback que se detallará en el apartado 2 relativo a la explicación del sistema de evaluación y calificación.</p>
4ª) Entrega definitiva del “vídeo tutorial” y visionado grupal.	<p>Tras la entrega final, cada vídeo será visualizado por todos los grupos. Se realizará un pequeño debate en el que cada grupo tenga que identificar aspectos positivos de cada uno de los vídeos tutoriales de los compañeros así como “críticas constructivas” de mejora.</p>

14.3 Explicación del sistema de evaluación y calificación

El proceso de **evaluación formativa** integrado durante la elaboración del video busca que los grupos consigan realizar el mejor el trabajo posible antes de su entrega final. Para llevar a cabo dicha evaluación formativa, tanto el docente como el auxiliar de conversación se servirán de una escala de valoración (tabla 82).

Esta escala de valoración constituye un instrumento de evaluación fundamental. Se utilizará durante el proceso de elaboración del video en grupos, con el fin de comparar el trabajo que los alumnos están realizando y las variables que aparecen en la escala, estableciendo las correcciones y/o alternativas con el fin de identificar errores y poder orientarlos. Consta de diferentes aspectos de valoración. Por ejemplo, uno de los aspectos constituye el *número de estiramientos*, es decir, cuántos estiramientos introducen durante la emisión de su video tutorial. Otros aspectos de valoración corresponden al *número de músculos*, *explicación en inglés*, *contenido de las explicaciones*, *ejecución de los estiramientos*, y *estructura y creatividad del montaje*. Cada uno de estos aspectos de valoración, está constituido por sus criterios o niveles de logro, tal y como se observa en la tabla.

Tabla 82. Escala de valoración para el desarrollo del “vídeo tutorial”

CONDICIONES INICIALES PARA APROBAR (requisitos): (Grupos de 2-3-4 personas)			
Formato del trabajo: Power Point, Movie-Maker o similar			
Todos los miembros del grupo participan en la explicación y realización de estiramientos			
Estructura del trabajo (nombre del músculo + estiramiento + explicación)			
Concentración y seriedad durante la reproducción del “vídeo tutorial”			
Aspectos a valorar	Sub valor	Criterios o niveles de logro	Valor máximo

Número de músculos	10	Se eligen 9 músculos diferentes para estirar.	10
	7	Se eligen 8 músculos diferentes para estirar.	
	5	Se eligen 7 músculos diferentes para estirar.	
	0	Se eligen menos de 7 músculos diferentes para estirar.	
Número de estiramientos	10	Se incluyen 10 estiramientos diferentes.	10
	7	Se incluyen 9 estiramientos.	
	5	Se incluyen 8 estiramientos.	
	0	Se incluyen 7 estiramientos o menos.	
Explicación en inglés	20	Todos los estiramientos son explicados en inglés en general correctamente.	20
	15	En la explicación aparece algún fallo puntual.	
	8	En la explicación aparecen varios fallos.	
	5	En la explicación aparecen muchos fallos.	
Contenido de las explicaciones	20	La explicación de los estiramientos es completa.	20
	15	Falta o se falla en alguna cosa puntual.	
	10	Falta o se falla en 3-4 ocasiones.	
	8	Falta o se falla en 5-6 ocasiones.	
	5	Falta o se falla en 7-8 ocasiones.	
	0	Falta o se falla en más de 8 ocasiones.	
Ejecución de los estiramientos	10	La ejecución de todos estiramientos es correcta.	10
	8	Hay un fallo puntual.	
	6	Hay 2-3 fallos.	
	4	Hay 4-5 fallos.	
	0	Hay más de 5 fallos.	
Estructura del video tutorial	20	Se observa una clara estructura de trabajo. Es posible seguir el vídeo tutorial de manera adecuada y enlazada.	20
	15	Existe algún fallo puntual.	
	8	Se detectan varios fallos de estructura en el montaje.	
	0	La estructura de trabajo debería ser relaborada.	
Creatividad	10	El "vídeo tutorial" es original y atractivo. La valoración global es muy positiva	10
	7	El "vídeo tutorial" podría ser mejorado en un aspecto puntual aunque la valoración global es positiva	
	5	El "vídeo tutorial" podría ser mejorado en varios aspectos. La valoración global es aceptable	
	0	El "vídeo tutorial" necesita ser relaborado	

Además, durante el proceso de evaluación formativa, docente y auxiliar utilizarán también un *cuaderno del profesor* en el que identifiquen los errores y/o alternativas al trabajo que están observando para, a continuación, ofrecer el feedback al grupo. Se utilizará un cuaderno por grupo de forma que ambos docentes estén informados de lo que se les ha dicho a los alumnos y que además estos recuerden el feedback que se les va dando.

Esta misma escala será utilizada nuevamente como instrumento de evaluación durante la fase final de la unidad, ya que, tras la visualización de cada uno de los vídeos, cada grupo procederá a la autoevaluación y coevaluación grupal a través de la cumplimentación de dicha escala.

Sistema de calificación

Como se ha comentado con anterioridad, la escala de valoración (tabla 82) también constituye uno de los principales instrumentos de calificación de la UD.

La escala será entregada al alumnado en el momento en que se les explique la forma de abordar el “vídeo tutorial”, al inicio de la segunda fase. Este hecho permitirá que los alumnos conozcan exactamente qué se les va a pedir y cómo van a ser valorados.

Además, la escala está constituida por diferentes aspectos de valoración. A cada aspecto se le ha atribuido un valor cuya suma total sea 100. Por ejemplo, al aspecto de *número de músculos* le corresponde un valor máximo de 10 sobre 100. Éste se subdivide en diferentes criterios o niveles de logro con valores que disminuyen progresivamente. Así, si en el vídeo tutorial se ejecutan estiramientos de nueve músculos diferentes, el grupo obtendrá el valor máximo de 10 en ese aspecto. Pero si se eligen siete músculos diferentes, el grupo obtendrá una puntuación de 5 (tabla 83).

La cumplimentación de esta escala por parte del docente servirá para poner nota al trabajo final entregado por parte de los alumnos. Dicho trabajo supone el 80% de la calificación de la UD, como se observa en la tabla siguiente.

En la tabla se incluye la relación entre las actividades de aprendizaje, la evaluación formativa y la calificación.

Tabla 83. Relación y coherencia interna entre los diferentes elementos curriculares.

Finalidades y/o Competencias	Actividades Aprendizaje	Evaluación formativa	Instrumentos de evaluación	Criterios calificación
Los objetivos se encuentran explicados al principio de la experiencia	Estudio del vocabulario específico	Corrección y seguimiento diario	Prueba escrita (instrumento elaborado “ad hoc”)	20%
	Realización de estiramientos y explicación de estos			
	Elaboración de un vídeo tutorial sobre estiramientos.	Seguimiento, corrección y revisión diaria por parte del docente y el auxiliar de conversación	Escala de valoración y cuaderno de observación	80% Ver tabla 82

	Entrega final y visionado de los vídeos de cada uno de los grupos.	Coevaluación por parte del resto de grupos	Escalade valoración	Ver tabla 82
		Autoevaluación por parte del grupo	Escala de valoración	Ver tabla 82

14.4 Resultados en el rendimiento académico del alumnado

Los resultados obtenidos por parte de los alumnos son los siguientes:

Tabla 84. Resultados académicos

Resultados globales		
Calificación	Nº alumnos/as	Porcentaje
Sobresaliente	6	37,5%
Notable	10	62,5%
Aprobado	0	0
Suspense	0	0
No presentado	0	0
Totales	16	100%

Como se puede observar en la tabla 84, los resultados obtenidos fueron muy positivos, puesto que la totalidad del alumnado se situó entre el notable y el sobresaliente. Parece evidente que el hecho de establecer correcciones durante el proceso favorece el aprendizaje de los alumnos, así como la obtención de una mejor calificación final.

14.5 Principales ventajas encontradas

Son varios los aspectos positivos derivados de la realización de esta experiencia.

El hecho de que esta UD se ubique al inicio del primer trimestre permite que el alumnado se familiarice y empiece a comprender un sistema metodológico y evaluativo que volverá a utilizarse en experiencias posteriores. En este sentido, un aspecto importantes que el alumnado introduce en su léxico un vocabulario específico y lo aplica directamente de manera significativa.

Por otro lado, el conocimiento inicial de los criterios con los que van a ser evaluados permite que el alumnado sea más responsable al poder gestionar de manera autónoma el esfuerzo y el tiempo que quiere dedicar.

El alumnado asume que el tiempo destinado a la preparación del vídeo es tiempo de trabajo. El hecho de que tanto el auxiliar de conversación como el do-

cente cumplan funciones de guías durante el proceso, corrijan y den alternativas a los alumnos para la mejora de su trabajo, además de contribuir favorablemente al proceso de aprendizaje del alumnado.

Asimismo, el hecho de que el alumnado tenga que autoevaluarse y coevaluar al resto de grupos genera mayor nivel de autonomía y de aprender a aprender. Se ha comprobado que el alumnado no sólo es capaz de cumplir una serie de condiciones de acuerdo con lo previamente establecido, sino que también identifica los aspectos positivos. Y lo más importante, que reconoce los posibles errores para mejorar su trabajo y el de los compañeros.

14.6 Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones de mejora

La UD pretende que el alumnado adquiera un vocabulario específico y sea capaz de aplicarlo correctamente en un contexto determinado. Sin embargo, el hecho de que aprenda y ensaye sus intervenciones antes de ser grabadas, puede generar dudas sobre si realmente es conocedor de lo que cuenta, al no efectuar las explicaciones de manera espontánea. Por ello, con el fin de asegurarse de que el alumnado conoce el vocabulario y es capaz de comunicarse, podrían realizarse pruebas orales individuales al azar en las que el alumnado tuviera que explicar la manera de realizar un estiramiento diferente a los que ellos han tenido que explicar de manera ensayada en el vídeo.

Por otro lado, al tratarse de una UD planteada al inicio del primer trimestre, es habitual y natural que el alumnado se encuentre desconcertado con el sistema metodológico y evaluativo que se les presenta. Este problema suele producirse la primera vez que se realiza una actividad novedosa por lo que una posible solución es que sea solicitado por más de una materia, lo que permitiría que el aprendizaje fuese más rápido y de carácter competencial.

También se detectó un desequilibrio de trabajo entre los miembros del grupo. Como posible solución podría plantearse la condición de realizarlo por parejas en lugar de por grupos de 3-4 personas, con el fin de que se produzca un reparto del trabajo más adecuado. Otra posibilidad sería que dinámicas de trabajo similares se realizasen varias veces a lo largo del curso o que los videos tutoriales se repitiesen con otras temáticas rotándose los roles. Otra de las alternativas podría ser que los propios miembros del grupo decidieran la nota que merece cada uno de ellos en función de su implicación y aportación durante el proceso, utilizando un diario de seguimiento de evaluación intragrupal y llevando a cabo un “reparto de nota”. Este proceso de evaluación formativa ha sido ya publicado y contrasta-

do, tanto en el ámbito escolar obligatorio como en el ámbito escolar post-obligatorio (Pérez-Pueyo, 2010; Pérez-Pueyo, Hortigüela, Hernando & Barba, 2013).

14.7 Conclusiones

El sistema de evaluación formativa empleado ha demostrado ser valioso tanto para el docente que lo pone en práctica como para el alumnado que participa y aprende de la experiencia. Para el docente, porque le ofrece la oportunidad de hacer un seguimiento de cada grupo a diario. Para el alumnado, porque aprende a regular su esfuerzo, a enfrentarse a dificultades, a reorientar sus errores y, lo que es más importante, porque genera en ellos una mayor implicación durante el proceso y motivación hacia su propio aprendizaje.

Entre los principales problemas se encuentra que este sistema puede generar situaciones de duda, desconcierto e inseguridad por su desconocimiento o falta de costumbre. Un enfoque competencial interdisciplinar desde diferentes materias podría ser adecuado para la consolidación del aprendizaje, como propone el Grupo Intenivelar e Interdisciplinar “Actitudes”. No obstante, es importante dar el tiempo y feedback suficiente y necesario para que el alumnado se acostumbre lo antes posible. Los docentes que se embarquen en este sistema metodológico y evaluativo también deben adaptarse a una nueva forma de ofrecer información.

Otro de los problemas destacables es el desconcierto y la ansiedad que puede producirse la primera vez que se realiza una actividad de este tipo. Por ello y en la misma línea anterior de desarrollo competencial interdisciplinar, la posibilidad de que el tipo de actividad sea solicitado por más de una materia permitiría que el aprendizaje fuese más rápido y estable.

Desde aquí se anima a los lectores a poner en práctica esta experiencia con el fin de que comprueben las ventajas que puede aportar.

14.8 Bibliografía

Pérez-Pueyo, A. (2010). *El Estilo Actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física*. Madrid: CEP

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D., Hernando, A. & Barba, J.J (2013). La coevaluación intragrupal y el reparto de notas bajo un proceso de evaluación formativa. En V. M. López-Pastor, C. Valles y R. Monjas. *La evaluación de competencias en educación superior* (pp. 1-7). Segovia: Universidad de Valladolid.

Pérez-Pueyo, A. (coord.) (2013). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Graó.

Anexo 1: Glosario de Términos

Vocabulary about *How to describe a position* de otra forma más conectada con la realidad.

- Estirar→to stretch
- Estiramiento→stretch
- “Estoy estirando”→ “I’m stretching”
- “Estoy haciendo un estiramiento”→ “I’m doing a stretch”
- Desde sentado→ from the seated position
- Siéntate→sit down
- Desde de pie →while standing up
- Levántate→stand up
- Desde tumbado→ lying down
 - Tumbado boca arriba →lying face up
 - Tumbado boca abajo →lying face down
- En cuclillas→squatting
- De rodillas→on the knees
- En cuadrupedia (“a cuatro patas”)→on all fours
- Pies/Piernas juntas→feet/legs together
- Pies/Piernas separadas→feet/legs apart
- Cuerpo estirado→straight body
- Flexionar, doblar→to bend
- Bajar (el cuerpo)→to bend over
- Levantar→Raise
- Apoyarse en algo→lean on(ex. *Lean on my shoulder partner*)
- Inclinarsse hacia la derecha/izquierda→lean to the right/left
- Empujar→Push
- Tirar→Pull

- Poner (colocar)→put/ place
- Agarrar→grab
- Coger→take
- Hacia delante→forwards
- Hacia atrás→backwards
- Hacia la derecha→righthwards
- Hacia la izquierda→leftwards
- Hacia arriba→upwards
- Hacia abajo→downwards
- Mantener (posición, estiramiento...) durante 10 segundos→keep (the position, the stretch...) for 10 seconds
- Descansar→Rest or have a rest

CAPÍTULO 15 LA PREPARACIÓN DE EXÁMENES A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y LA REDACCIÓN COLECTIVA DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS

Cesar Lozano Gallego. IES “Valles del Luna” (Santa María del Páramo, León).

Oscar Manuel Casado Berrocal. CEIP “Ponce de León” (León) y Universidad Internacional Isabel I de Castilla.

Ángel Pérez Pueyo. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León.

15.1 Definición del contexto y objetivos de la experiencia

La experiencia se desarrolla en un centro concertado en la ciudad de León y se ha replicado por el profesor de tecnología en el IES Valles del Luna (Santa María del Páramo, León). En sus instalaciones se impartía desde Infantil hasta Bachillerato, distribuyendo a los alumnos en dos líneas por curso. El número total de alumnos en el centro superaba los 500.

Esta experiencia ha sido llevada a cabo en la asignatura de Tecnología. Para su desarrollo se han utilizado dos grupos de 1º de ESO. El profesor responsable de la actividad dispuso de tres horas semanales con cada grupo a lo largo de todo el curso. Cada clase estaba formada por 26 alumnos.

La asignatura de Tecnología en 1º de ESO se relaciona con contenidos de muy diversas áreas, como materiales (madera, metales...), dibujo (croquis, planos...), estructuras (edificación, diseño...) o Tecnologías de la Información y la Comunicación (informática, internet, etc.).

El principal objetivo de la asignatura gira en torno a la apropiada utilización y dominio de herramientas y útiles para el adecuado aprovechamiento de los avances tecnológicos.

15.2 Principales actividades de aprendizaje

Las principales actividades de aprendizaje que se llevan a cabo en la asignatura con regularidad y probablemente las más relevantes podrían ser:

- (a) Las clases magistrales participativas.
- (b) Los juegos cooperativos para la resolución de problemas.
- (c) Las actividades manipulativas (proyectos en el taller de Tecnología).
- (d) Las exposiciones orales o montajes audiovisuales en el aula multimedia.
- (e) La elaboración colectiva de preguntas clave sobre contenidos trabajados.

Este artículo tratará sobre esta última dinámica: la elaboración colectiva de preguntas clave (Pérez-Pueyo et al., 2013).

15.3 Explicación sistema de evaluación y calificación

En lugar de plantear nuevos modelos o estrategias de evaluación se decidió actualizar el más tradicional de todos ellos: la prueba escrita y vincularla a un proceso de **evaluación formativa**. La experiencia recogida en el presente apartado permite demostrar el potencial formativo que posee este procedimiento, no solo para visibilizar el nivel de conocimiento del alumno, sino también para potenciar su propio aprendizaje. Para extraer este potencial ha sido necesario introducir una serie de modificaciones en el proceso. En este sentido, la propuesta no transforma la prueba en sí misma, sino más bien el modo en que ésta es preparada por parte del alumnado.

La experiencia consiste en dejar libertad al alumnado para diseñar las preguntas para los exámenes de la asignatura, bajo una serie de condiciones. Este trabajo debe ser realizado en grupo (de 3 ó 4 integrantes) y su constitución debe ser heterogénea, de acuerdo a los siguientes criterios: (1) al menos un miembro del grupo debía ser un alumno que habitualmente obtuviera buenos resultados académicos; (2) un miembro del grupo sería un alumno con malos resultados y/o mal comportamiento en el grupo/clase; (3) los demás alumnos que conforman el

grupo de la clase se repartirían para dar como resultado agrupaciones más o menos similares.

Una vez formalizados los agrupamientos, y tras haber trabajado sobre los contenidos del tema en el aula, cada grupo deberá elaborar al menos quince preguntas (con sus correspondientes respuestas), durante 4 sesiones. El alumnado debe cotejar y revisar todas las preguntas y respuestas redactadas. Una vez terminado este proceso las preguntas son entregadas al profesor para que extraiga aquellas que considere más interesantes y diseñe con ellas una prueba escrita.

Para ello, se les entregó una ficha (Anexo I), con las características de las preguntas a elaborar, que son también los criterios para la valoración de las mismas (Pérez-Pueyo et al., 2013):

- Preguntas de calidad: implican procesos de inferencia. Obligan al alumnado a entender los contenidos e integrarlos para elaborar una respuesta válida.
- Preguntas aceptables: son correctas, pero no implican inferencia. Se podrían responder de memoria.
- Preguntas mejorables: son susceptibles de mejorar (podrían estar mejor redactadas, incluir una respuesta más adecuada, etc.).
- Preguntas erróneas: mal planteadas, con una respuesta demasiado obvia o compleja.

La ficha incluye varios ejemplos, para facilitar su comprensión.

A lo largo de las cuatro sesiones que duró la fase de planteamiento de preguntas el alumnado fue desarrollando de manera autónoma procesos de autoevaluación y coevaluación. Cada grupo tenía que someter a evaluación al menos una de sus preguntas al término de cada sesión. Este proceso de evaluación sería desarrollado de manera conjunta por el resto de miembros y el profesor.

Para seleccionar la pregunta a presentar, los miembros de cada grupo siguieron diferentes estrategias: elegir una pregunta de la que no están muy seguros para comprobar su fiabilidad, presentar una pregunta que consideran que es muy buena para comprobar su percepción, etc. Sin embargo, lo importante de ese proceso de selección es lo que sucede antes de tomar una decisión. Los intercambios orales, las argumentaciones y las valoraciones conllevan la realización de una autoevaluación grupal del trabajo realizado.

Tras tomar la decisión se presenta la pregunta a toda la clase, que realiza valoraciones sobre la misma y la clasifica en alguna de las cuatro categorías ya explicadas. Durante este proceso el profesor se dedica a favorecer el proceso de

aprendizaje organizando las intervenciones, solicitando justificaciones tanto a unos como a otros y realizado aclaraciones puntuales y preguntas sobre cuestiones de interés.

Aunque no todas las preguntas que elaboraron fueron sometidas a este proceso, la información recibida proporcionó un feedback inmediato a los grupos, que aprovecharon para mejorar la calidad de aquellas otras cuestiones que no habían presentado ante sus compañeros.

Al final de todo el proceso, tras la entrega de todas las preguntas, se contabilizaron un total de noventa cuestiones (quince por cada uno de los seis grupos). De entre todas ellas, se seleccionaron veinte que, por su variedad, representaban adecuadamente el total de los contenidos de la asignatura.

Tal y como señala Pérez-Pueyo, no debemos tener miedo a utilizar este tipo de prácticas:

Lo cierto es que estamos tan acostumbrados a actuar de esta forma, escondiendo las preguntas del examen, ocultando los criterios de calificación, incluyendo preguntas trampa, etc. que parece que a veces nos olvidamos de que los alumnos necesitan saber cómo se les va a evaluar para poder prepararse mejor y así obtener una mejor valoración de sus conocimientos (Pérez-Pueyo, et al., 2013, pp. 175).

Por ello, todo el alumnado tuvo acceso a la totalidad de las preguntas elaboradas por el resto de los grupos. Esto supuso un conocimiento previo de los contenidos más representativos o aspectos más importantes sobre los que versó el examen.

El proceso de evaluación finaliza con una actividad de coevaluación intergrupual y autoevaluación grupal en base a los siguientes aspectos (tabla 85). La realización de ambos procesos de evaluación permite a los grupos contrastar la valoración proporcionada por el profesor con la calificación final pero, sobre todo, la posibilidad de mejorar una última vez su producción antes de la calificación final.

Tabla 85. Diario de Seguimiento Intragrupual utilizado durante las sesiones. Ejemplo de anotación.

		Alumnos				Alumno 1				Alumno 2				Alumno ...			
		Sesiones		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
Observaciones	No realiza aportaciones de interés y además molesta e incordia.																
	No molesta pero se despista con facilidad y aporta poco al trabajo del grupo.																

Tabla 86. Rúbrica para valorar la implicación en el desarrollo de las funciones del grupo.

Implicación en la redacción de las preguntas	
Se preocupan de redactar preguntas de calidad (poniéndolas a prueba, etc.).	3
No se esfuerzan demasiado en redactar las preguntas, aunque hay cierto interés.	1
No se aprecia interés ninguno en presentar unas preguntas decentes.	0
Autonomía en la resolución de conflictos	
No surgen conflictos y si surgen, los resuelven por sí mismos de manera pacífica.	3
A veces han solicitado la ayuda del profesor, pero otras veces los han resuelto por sí mismos.	1
Son incapaces de resolver por sí mismos los conflictos que se han generado.	0
Autonomía en la resolución de dudas	
No surgen dudas y si surgen, buscan la solución entre todos hasta que la resuelven.	3
A veces han solicitado la ayuda del profesor, pero otras veces las han resuelto por sí mismos.	1
Son incapaces de resolver por sí mismos las dudas que se han generado.	0
Aprovechamiento del tiempo de clase	
Aprovechan todo el tiempo de clase. Apenas se les ve descansar. Están centrados en la tarea.	3
Se les ve bastante centrados aunque a veces también desconectan y se despistan.	1
Se despistan a menudo. Lo dejan todo para el final dando lugar a un proceso irreflexivo.	0
Implicación en la mejora de las preguntas de otros grupos	
Se molestan en ofrecer valoraciones con argumentos, propuestas de mejora y soluciones.	3
Valoran las preguntas de otros grupos, pero no siempre aportan soluciones.	1
No se molestan en valorar las preguntas presentadas por otros grupos.	0

Basándose en dicho instrumento, al final del proceso el profesor proporcionará una calificación colectiva que los integrantes de cada grupo tendrán que repartir de manera dialogada. Para justificar sus decisiones utilizarán los registros recogidos en el DSII cumplimentado durante las sesiones anteriores.

2) Calidad de las preguntas presentadas (30%): Las preguntas se calificarán siguiendo los criterios del instrumento recogido en la tabla.

Tabla 87. Criterios de calificación de las preguntas presentadas por los grupos participantes.

Por cada pregunta errónea.	0 puntos	En total, 3 puntos como máximo
Por cada pregunta mejorable.	0,10 puntos	
Por cada pregunta aceptable.	0,15 puntos	
Por cada pregunta de calidad.	0,20 puntos	

3) Nota individual en el examen (50%): Cada alumno realizará el examen de manera individual. Se puede intentar fomentar la cooperación durante la preparación de la prueba aplicando alguna medida extraordinaria. Por ejemplo, otorgar un punto más a todos los miembros de un grupo si todos obtienen más de una determinada calificación.

En este apartado se presenta la tabla siguiente, en la que se pretenden resumir las actividades tanto de los procesos de evaluación formativa como de los de calificación. Se podrá comprobar cómo en la experiencia se utilizan los mismos documentos para hacer actividades diferentes con la intención de proporcionar información del mismo hecho desde diferentes puntos de vista.

Tabla 88. Coherencia interna entre los elementos curriculares. Alineación curricular.

Finalidades y/o Competencias	Actividades Aprendizaje	Evaluación formativa	Instrumentos calificación	%
Adquirir autonomía en el estudio eficaz de los contenidos de la asignatura	Redacción y presentación de preguntas alusivas a los contenidos del tema.	Obtención de feedback en revisiones con el profesor a lo largo de las reuniones mantenidas.	Criterios de calificación (tabla 3).	20%
	Trabajo en grupo para la elección de preguntas alusivas a los contenidos del tema.	Autoevaluación intragrupal	DSII (tabla 1)	30%
		Comentarios de retroalimentación durante las charlas del grupo con el profesor	Rúbrica para valorar la implicación en el desarrollo de las funciones del grupo. (tabla 2).	
Preparación del examen y cumplimentación del mismo.	-	-	-	50%

15.4 Resultados-efecto en el rendimiento académico del alumnado

Esta propuesta fue llevada a cabo en la segunda y tercera evaluación, por lo que para valorar los resultados obtenidos se compararán las calificaciones de los alumnos con las notas obtenidas en el primer trimestre. En la tabla siguiente presentamos la distribución de porcentajes por calificaciones.

Tabla 89. Resultados académicos por trimestres.

	Calificación	Suspense (<5)	Aprobado (entre 5 y 6,9)	Notable (entre 7 y 8,9)	Sobresaliente (>9)	Totales
1ª ev	Nº alumnos	13	13	14	12	52
	(%)	25 %	25 %	26,9 %	23,1 %	100 %
2ª ev	Nº alumnos	7	14	14	17	52
	(%)	13,4 %	26,9 %	26,9 %	32,7 %	100 %
3ª ev	Nº alumnos	3	16	16	17	52
	(%)	5,7 %	30,8 %	30,8 %	32,7 %	100 %

Las notas medias han ido aumentando a lo largo del curso, tanto en cuestiones de implicación en la tarea (que pasaron de un 7,40 en la primera evaluación a un 8,48 en la segunda y un 8,98 en la tercera), como de conocimientos teóricos (6,46 en la primera evaluación, 7,42 en la segunda y 8,01 en la tercera).

Cabe mencionar que parte de los cambios registrados podrían deberse a la influencia ejercida por los contenidos trabajados (motivación que suscitan, dificultad, etc.). Sin embargo, se ha considerado que estos condicionantes no son demasiado relevantes, puesto que las calificaciones obtenidas por otros alumnos en las mismas evaluaciones durante cursos anteriores no mostraron grandes diferencias.

Los resultados recogidos en la tabla muestran una mejora significativa, pasando de tener trece suspensos en la primera evaluación a siete en la segunda y tres en la tercera. Es cierto que muchos de los nuevos aprobados presentan calificaciones cercanas al cinco, pero durante la primera evaluación la mayoría de los suspensos no se acercaban ni siquiera al cuatro, lo cual supone un gran salto. De hecho, casi todos los alumnos (89%) mejoraron sus notas, tanto en el apartado de conocimientos teóricos como en el de implicación en las tareas (incluidos aquellos que en la primera evaluación tan solo obtenían un uno en este apartado).

15.5 Principales ventajas encontradas

Una de las ventajas destacables es el incremento general del conocimiento teórico demostrado por el alumnado. En este sentido, pese a que todavía hubo estudiantes con una calificación negativa, sus calificaciones pasaron de ser muy

bajas en la primera evaluación a estar cercanas al aprobado en la segunda y aprobar, muchos de ellos, en la tercera.

Otro beneficio que supone la utilización de este tipo de estrategias es el incremento de la motivación del alumnado y como consecuencia de su implicación en las tareas. Todo el alumnado valoró positivamente la experiencia, mostró su satisfacción por el proceso de aprendizaje utilizado y ante la posibilidad de volver a utilizarlo de nuevo. A juicio del alumnado, el examen se convirtió en una prueba muy sencilla. Sin embargo, el docente se había asegurado de que la dificultad fuese similar a la de evaluaciones anteriores. Por tanto, la mejoría no viene de la modificación de la prueba en sí, sino de la mejor preparación que el alumnado ha realizado del examen, sustituyendo el aprendizaje memorístico por un aprendizaje comprensivo (repaso en clase, análisis de las respuestas, valoración de la redacción de las preguntas, conversación con otros grupos, clarificación de criterios de evaluación, etc.) y la motivación que genera el propio aprendizaje.

Otro de los aspectos destacables es cómo favorece la aparición de una conciencia colectiva. Al vincular las calificaciones individuales a las puntuaciones grupales se genera una cierta responsabilidad sobre el aprendizaje de los demás. De esta forma se generó un feedback constante y sincero entre el alumnado, ayudándose y fomentando así el espíritu crítico. Esto ayudó a los alumnos a realizar y asumir críticas de manera constructiva. Todo ello ha contribuido a mejorar el clima de convivencia del grupo, lo que conlleva un mayor compromiso y la mejora global de sus aptitudes.

15.6 Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones de mejora

Una de las principales problemáticas encontradas al inicio de la actividad fue la falta de costumbre por parte del alumnado para participar en procesos de evaluación formativa. Esto fue visible durante las primeras sesiones de planteamiento de preguntas, donde los alumnos se mostraban más preocupados por evaluarse a sí mismos y a sus compañeros que en la propia actividad de elaboración de preguntas.

Por otro lado, aunque el rendimiento académico mejoró notablemente respecto a la primera evaluación, no se logró que todo el alumnado obtuviera una calificación positiva, debido el nivel tan bajo de algunos alumnos la primera vez que se aplicaba. Esto generó pequeñas disputas en algún grupo, ya que el suspenso de un miembro impedía el incremento de un punto sobre la nota de todos los demás. La solución a este tipo de problemas es una mayor continuidad en el desa-

rollo de este tipo de metodologías y actividades de aprendizaje, para que todos se habitúen a trabajar así. Además, se podrían introducir nuevas premisas y realizar un seguimiento más específico de la evolución del alumnado más conflictivo (aportación en el grupo, relaciones con los compañeros, problemas ocultos, etc.). Sin embargo, hemos podido ir comprobando con el paso del tiempo y la insistencia en la utilización de la estrategia que el alumnado conflictivo acabó aceptando este sistema de trabajo, entre otros motivos por la presión del grupo-clase, que consiguió enganchar a este alumnado para alcanzar el aprobado en la mayoría de ocasiones (tabla 89).

Otro posible inconveniente podría presentarse cuando algunos grupos solo plantean la evaluación de sus preguntas a través del profesor, olvidándose de la propia reflexión en el grupo a través de la autoevaluación o coevaluación de sus preguntas. La solución que se planteó cuando se detectó el problema consistió en establecer unos ciertos límites. Por ejemplo, realizar la heteroevaluación solo una vez al finalizar cada sesión o solo una pregunta por sesión.

15.7 Conclusiones

Con esta dinámica se llevan a cabo diferentes procedimientos de evaluación: (a) de heteroevaluación, al corregir y aconsejar a los alumnos en su proceso de planteamiento de preguntas; lo que ha aportado seguridad y margen de maniobra en las producciones elaboradas por el alumnado; (b) de autoevaluación y coevaluación, al revisar las preguntas tanto propias como de otros grupos; lo que ha ayudado a los alumnos a adquirir una mayor autonomía y a depender menos de la valoración del profesor.

Estos procesos de evaluación, que han sido puestos en práctica durante cuatro sesiones, han conseguido un incremento tanto en el conocimiento teórico-práctico de los contenidos, en el rendimiento académico y en la satisfacción general del alumnado. En realidad, no hemos eliminado el tradicional examen, lo que ha cambiado es que el examen se ha preparado de forma colectiva y cooperativa, con grupos heterogéneos y dedicando tiempo de clase. Hemos intentado demostrar que las cosas no son ni buenas ni malas, sino que somos nosotros los que podemos influir en cómo enfocarlas y en cómo conseguir que funcionen mejor.

Todo ello ha fomentado el desarrollo de las competencias de aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal, puesto que son los mismos alumnos los que buscan información y tratan de plantear y responder sus propias preguntas. Además, la competencia social y ciudadana se ha trabajado a través de la mejora del comportamiento general y la colaboración prestada por el alumnado para

ayudarse entre sí. Por último, la competencia lingüística también se ve reforzada con esta dinámica, dada la corrección y exactitud necesarias para el planteamiento y respuesta de cada una de las preguntas.

Sin duda, la experiencia ha permitido comprobar que es posible mejorar las sensaciones del alumnado respecto a actividades como el examen, que suele generar emociones negativas. Desde aquí invitamos a los lectores a probarla y comprobar cómo cambia las percepciones del alumnado.

15.8 Bibliografía

Pérez Pueyo, A. (2010). *El Estilo Actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física*. Madrid: Editorial CEP S.L.

Pérez-Pueyo, A. (coord.) (2013). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Graó.

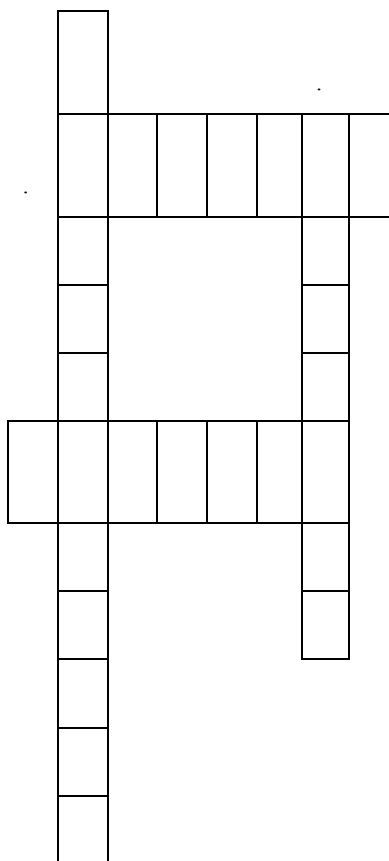
ANEXO 1

Ejemplos de preguntas

Preguntas válidas

Son aquéllas preguntas que no vienen contestadas explícitamente en el libro. Para contestarlas, es necesario entender el tema y relacionar unos apartados con otros. Además, las preguntas válidas pueden ser también preguntas originales, como sopas de letras o crucigramas.

1. Resuelve:



1. Pueden ser de entrada o de salida.

2. Es un periférico que se utiliza para introducir documentos impresos en el ordenador.
3. Constituyen el elemento básico del sistema operativo.
4. La palabra opuesta a salida.

2. El día 1 de enero a las 00.00 horas mi ordenador dejó de funcionar correctamente. ¿Qué tipo de problema es posible que tenga?

Aunque normalmente lo llamemos ‘virus’, en este caso seguramente se trate de una ‘bomba lógica’, pues se ha activado en una fecha y horas que parecen muy concretas; esta es la característica principal de las bombas lógicas.

Podría tratarse también de un ‘worm’, que es un virus que se multiplica hasta ocupar el disco duro, y la fecha y hora haya sido simplemente una coincidencia. Por otro lado, descartamos que se trate de un ‘troyano’ porque de momento no tenemos constancia de que alguien ajeno a nosotros haya obtenido nuestra información privada.

Preguntas mejorables

A este grupo pertenecen preguntas bien planteadas pero que no están bien contestadas, o bien preguntas que con alguna pequeña modificación podrían pertenecer al grupo de preguntas válidas.

1. ¿Qué tipos de periféricos existen?

Por un lado, tenemos los periféricos de entrada, que permiten al usuario introducir datos al ordenador.

Por otro lado, tenemos los periféricos de salida, que permiten al usuario visualizar los datos introducidos en el ordenador.

Pregunta corregida: ¿Qué tipo de periférico es un monitor? ¿Y una impresora? ¿Por qué?

Ambos son periféricos de salida. Se consideran así porque permiten al usuario visualizar la información del “interior” del ordenador. Por un lado, el monitor muestra imágenes, textos u otros documentos mediante una pantalla, mientras que la impresora los escribe sobre el papel.

No son periféricos de entrada porque no podemos introducir datos al ordenador a través de ellos (aunque sí existen periféricos como pantalla táctil, que sería de entrada y salida, o impresoras con escáner, que también sería de entrada y de salida).

”Impresora” y “monitor” no son ejemplos explícitos en el apartado de periféricos de entrada y de salida del libro de texto. Con preguntas como esta, los alumnos demostraréis los contenidos aprendidos aplicándolos a vuestro entorno).

Preguntas erróneas

Serán preguntas descartadas por el profesor por estar mal planteadas, por tener una respuesta obvia o por tratarse únicamente de definiciones memorísticas que podrían estar planteadas

1. ¿Qué tres tipos existen de dispositivos de almacenamiento? (*Fallo: pregunta memorística*).

Magnéticos, ópticos y de estado sólido.

3. ¿Qué es un troyano? (*Fallo: respuesta obvia o demasiado sencilla*).

Es un virus que obtiene información privada del usuario.

2. ¿Qué significa ROM y RAM? (*Fallo: pregunta memorística*).

ROM = Memoria de solo lectura.

RAM = memoria de acceso aleatorio.

4. ¿De dónde vienen las siglas CPU? (*Fallo: pregunta memorística*).

Central Process Unit.

CAPÍTULO 16 LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LOS PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

Pilar Leal Insua. IES “Mariano Quintanilla” (Segovia).

16.1 Introducción

Esta experiencia gira en torno a la utilidad de los procesos de evaluación formativa en los procesos de aprendizaje que tienen lugar en los *Programas de Diversificación Curricular* (a partir de ahora: PDC). El desarrollo de este tipo de sistemas y procesos de evaluación es uno de los factores que influyen en que estos programas tengan una elevada tasa de éxito escolar. Este logro de éxito escolar es especialmente relevante cuando se tiene en cuenta que el 100% del alumnado que ingresa en los PDC acumulan una clara trayectoria de “fracaso escolar”.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (1990) supuso la ampliación de la educación obligatoria en España hasta los 16 años y la configuración de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) para el alumnado comprendido entre los 12 y 16 años de edad. La Ley aseguraba el acceso de todo el alumnado a esta etapa, pero no el éxito escolar ni su finalización. Para ello habría que haber transformado una etapa educativa tradicionalmente selectiva en un tramo educativo comprensivo, para todo el alumnado (Batres & De Paz, 2001). A pesar de ello, el fracaso escolar, entendido como no obtención de titulación básica y abandono temprano del sistema educativo, mantiene una alta tasa, concentrándose en los hijos de la clase trabajadora manual, de las minorías étnicas, de los inmigrantes... (Feito, 2000). Muchas de las medidas de atención a la diversidad previstas en la Ley no parecen haber dado mucho resultado. En cambio, una medida que sí parece haber dado buenos resultados son los PDC (Barriocanal, 2001; Leal, 2007; Vélaz de Medrano, 2005).

La modificación a la Ley Educativa (LOE, 2006) establecido con la Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) ha eliminado los

PDC, sustituyéndolos por un nuevo programa (Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento), que no cumple las mismas características de estos, por lo que habrá que comprobar que resultados genera medio y largo plazo.

16.2 Definición del contexto y objetivos de la experiencia

Esta experiencia se ha llevado a cabo en el IES María Moliner, de la ciudad de Segovia, durante los últimos cuatro años. Se trata de un centro grande, con 5 líneas en los cursos de ESO, dos grupos de Bachillerato y módulos de formación profesional (Informática, Secretaría y Administración).

Los PDC se estructuran básicamente en dos tipos de asignaturas: (1) los dos ámbitos (el “*Científico-Tecnológico*” y el “*Lingüístico-Social*”). Cada ámbito agrupa 3 ó 4 asignaturas del plan normal, que se trabajan de forma globalizada y son impartidas por una única profesora; además, cada ámbito tiene entre 6 y 8 horas lectivas a la semana; (2) las asignaturas con el grupo de referencia (educación física, plástica y una optativa); en las que los alumnos del PDC se juntan con uno de los grupos de su curso, para fomentar los procesos de socialización e integración con el resto del alumnado del centro; (3) asignaturas que cursan ellos solos (inglés, segunda optativa).

Los PDC tienen dos características básicas: (a) el grupo de alumnos es muy reducido (en nuestro caso entre 12 y 15, depende del curso); (b) el alumnado que entra en los PDC tiene una serie de características específicas: arrastra un historial de fracaso escolar, su comportamiento en el aula es correcto, la comisión de evaluación considera que no puede sacar el Título de Educación Secundaria mediante el procedimiento habitual, baja capacidad, falta de motivación e interés, poca capacidad de esfuerzo, fracaso escolar por problemas de aprendizaje, etc.

Existen dos tipos de acceso al PDC: (a) de dos años de duración, hacen en el programa 3º y 4º de la ESO; y, (b) de un año de duración, que entran sólo en 4º de la ESO.

En este caso vamos a presentar la experiencia que se lleva a cabo dentro del ámbito “*Científico-Tecnológico*”. Este ámbito agrupa las siguientes asignaturas del plan oficial de 4º de ESO: Física y Química, Biología y Geología, Matemáticas y Tecnología).

Los principales objetivos de aprendizaje de la materia son los siguientes:

- a) Participar en la realización de actividades científicas y en la resolución de problemas sencillos.

- b) Utilizar los conocimientos adquiridos en el medio natural y comprender y analizar el mundo físico que nos rodea.
- c) Adquirir conocimientos sobre el funcionamiento del organismo humano para desarrollar y afianzar hábitos de cuidado y salud corporal.
- d) Aplicar con soltura y adecuadamente las herramientas matemáticas adquiridas en situaciones de la vida diaria.
- e) Potenciar como valores positivos el esfuerzo personal y la autonomía en el propio proceso de aprendizaje.

16.3 Principales actividades de aprendizaje

Respecto a las principales actividades de aprendizaje que se llevan a cabo en la asignatura con regularidad.

(a) Explicaciones de la profesora: introducción a conceptos nuevos, resolución de dudas, lecciones magistrales con preguntas e intervenciones del alumnado, etc.

(b) Ejercicios del libro de texto o preparados por la profesora y resolución de ejercicios en la pizarra. La mayoría de los ejercicios del libro se hacen de forma individual y en casa, aunque previamente se hacen algunos en clase a modo de ejemplo, a veces individualmente y a veces por parejas si hace falta ayudar a un compañero. Los ejercicios se corrigen posteriormente en la pizarra. Normalmente los alumnos quieren salir a la pizarra, incluso cuando no saben hacer el ejercicio, porque entienden que es una buena forma de aprender a resolverlo.

(c) Proyectos de aprendizaje. Se suelen hacer en el taller de tecnología y en el laboratorio de ciencias. Los alumnos trabajan en grupos de tres. Es tan importante el producto final como el desarrollo del mismo. Sobre todo se valora la capacidad para solucionar problemas, buscar alternativas, etc.

(d) Cuaderno de clase. Es el soporte fundamental de la asignatura. Se recoge al final de cada trimestre. Es donde están todos los contenidos necesarios para los exámenes y es fundamental tenerlo completo.

(e) Tareas para casa. Prácticamente todos los días tienen tareas para casa, excepto que tengan exámenes.

(f) Trabajos sobre contenidos científicos y exposición de los mismos. Pueden ser para exponer en clase o para entregar a la profesora. Se pone una fecha tope de entrega y pueden preguntar dudas en clase, durante la hora semanal en el aula de informática. Utilizamos dicha hora para que puedan buscar información y elaborar la presentación (power point) para su defensa oral delante del resto de compañeros. Es importante dedicar esta hora a esas acti-

vidades, porque algunos alumnos no disponen en su casa de ordenador ni de conexión a internet.

(g) Prácticas de laboratorio. Hay ciertos contenidos de Física y Química demasiado abstractos, que se trabajan en el laboratorio para que sea más fácil su aprendizaje. Por ejemplo: el movimiento uniforme, reacciones químicas, disoluciones, separación de mezclas, etc. Al final de cada práctica tienen que hacer un informe de laboratorio, para ordenar todos los contenidos trabajados. La media de esos informes cuenta como un examen.

(h) Exámenes parciales con revisión posterior. Se hacen como mínimo 4 exámenes por trimestre: dos de ciencias y dos de matemáticas. Todos ellos se corrigen en clase y tienen una posible recuperación posterior. En el siguiente apartado explicamos cómo se lleva a cabo la evaluación formativa y compartida.

16.4 Explicación sistema de evaluación y calificación

Prácticamente en todos los trabajos que realizan los alumnos se utilizan procesos de feedback, pues al ser pocos alumnos y tener muchas horas a la semana es posible realizarlos con cierta facilidad. A continuación presentamos los procesos de **evaluación formativa** que llevamos a cabo en cada una de las actividades de aprendizaje.

- Ejercicios individuales en clase. Me paseo continuamente entre las mesas, comprobando lo que hacen, o acudiendo a donde solicitan, para aclarar dudas, resolver cuestiones o escuchar posibles respuestas.
- Proyectos en grupo. Al diseñar el proyecto me explican qué y cómo van a realizar el mismo, planteando sus dudas, corrigiendo posibles errores y/o planteando otras alternativas. Se valora tanto el proceso de elaboración como el resultado final.
- Tareas para casa. Casi todos los días se revisa quién las ha hecho y se ponen “positivos” o “negativos”. Estos datos tienen peso en la nota final, pues se pretende que vayan creando hábitos de trabajo y constancia diaria. De no contar, muchos no lo harían, como suele ocurrir en muchas asignaturas de la ESO, en que sólo cuenta el examen.
- Trabajos. Como hemos explicado antes, pueden ser de exponer en clase o para entregar a la profesora. Se realizan durante la hora semanal en el aula de informática, trabajando de forma autónoma y preguntando dudas siempre que haga falta. La profesora se pasa por los diferentes ordenadores resolviendo las dudas que surgen u orientado como hacerlo cuando ve que van mal encaminados. Si lo entregan una semana antes de la fecha tope, la

profesora lo corrige e indica los fallos para poder mejorarlo de cara a la entrega final.

- Prácticas de laboratorio. El primer informe lo hacemos en clase. Primero lo explico detalladamente, apartado por apartado. Después les dejo tiempo para hacer en clase preguntas y plantear dudas. Finalmente los recojo para poner notas. Aunque haya una nota numérica, también hay anotaciones personales indicando los fallos. A partir del segundo informe los alumnos los tienen que realizar en casa. Ponemos una fecha tope de entrega (una semana desde la realización de la práctica) y me pueden preguntar dudas durante ese tiempo. Si lo entregan antes de ese tiempo límite se les comentan los fallos y pueden corregirlo de cara a la entrega final.

- Exámenes parciales con revisión posterior. Se corrigen en clase y tienen una posible recuperación posterior. Damos mucha importancia a que aprendan de los errores. En este último curso, en varios exámenes no se les ha dado la calificación obtenida, sino sólo los errores cometidos. En muchas ocasiones, tras revisar el examen, el alumnado tiene que calcular la nota y explicar los fallos. Ha resultado una experiencia muy interesante.

- Anedotario (en el cuaderno de la profesora). Puntualmente la profesora anota observaciones sobre el funcionamiento del alumnado en clase; a veces de algún alumno en particular, otras de un grupo de ellos. Estas observaciones se realizan en hojas sueltas, que se guardan en el cuaderno de la profesora, formando en su conjunto un “anecdotario” sobre el funcionamiento del alumnado durante las clases.

Sistema de calificación

Se utilizan calificaciones numéricas (de 1 a 10) y cualitativas (puntos positivos o negativos).

Las calificaciones numéricas se utilizan en las pruebas escritas, cuaderno del alumno y trabajos realizados. En todos los documentos se tienen en cuenta las faltas de ortografía, restando 0,1 por cada falta, hasta un máximo de 1 punto en la prueba. Con el fin de que vayan corrigiendo las faltas, esta nota se puede recuperar si el alumno ya no comete faltas de ortografía en las siguientes pruebas.

Las calificaciones cualitativas se irán asignando según el trabajo diario y el comportamiento en el aula.

La calificación final se realizará del siguiente modo:

(a)-Media de las notas de las pruebas escritas (50%) por un lado y del cuaderno del alumno y los trabajos realizados (50%) por otro. Para poder optar a la media hay que haber sacado más de 3,5 en los exámenes. Si no es así, no se supera la asignatura.

(b)-A la media resultante se le sumará o restará en función de los positivos y negativos acumulados, hasta un máximo de 1 punto.

(c)-Antes de la evaluación final de junio se hará un examen global para aquellos alumnos que tengan dos o más trimestres suspensos. Los que han suspendido un trimestre harán el examen correspondiente a ese único trimestre. El examen constará de dos partes: una de matemáticas y otra de ciencias. Los alumnos que suspendan dicho examen tendrán que recuperar en septiembre toda la asignatura.

Tabla 90. Tabla resumen de actividades aprendizaje, evaluación formativa y calificación - Coherencia interna entre los elementos curriculares. Alineación curricular.

Finalidades y/o Competencias	Actividades Aprendizaje	Evaluación formativa	Instrumentos calificación	Criterios calificación
Ver apartado 2	-Explicaciones de la profesora	Preguntas y dudas	En cuaderno	50 %
	-Ejercicios del libro de texto o preparados por la profesora.	Procesos de feedback en clase, tanto individualmente como de forma colectiva		
	-Resolver problemas en la pizarra			
	-Tareas para casa	Revisión y corrección	Trabajos	50 %
	-Prácticas de laboratorio	Revisión en clase y revisión de informes finales		
	-Proyectos de aprendizaje			
	-Exámenes parciales con revisión posterior.	Revisión en clase	Entre 3 y 5 por trimestre	50 %
Valoración del comportamiento (positivos y negativos)		Anecdótico	Hasta 10% más o menos	

16.5 Resultados-efecto en el rendimiento académico del alumnado

Los resultados obtenidos demuestran el éxito de propuesta (tabla 91), sobre todo teniendo en cuenta la dificultad inicial que presenta este colectivo.

La mayoría del alumnado que entra en el programa logra superar los mínimos exigidos y graduarse, concretamente el 92,3%. Como puede comprobarse, estos datos demuestran que los PDC son una medida de éxito, especialmente si tenemos en cuenta que trabaja con alumnado que suele acumular un historial de fracaso escolar.

Tabla 91. Tabla con el porcentaje de suspensos, aprobados, bien, notables y sobresalientes. Resultados académicos acumulados en los cuatro cursos que duró la experiencia.

Resultados globales			
Calificación	Porcentaje	Porcentaje superan	Nº alumnos/as
Sobresaliente	19,2%	92,3 %	10
Notable	21,2%		11
Bien	17,3%		9
Aprobado	34,6%		18
Suspense	7,7%	7,7%	4
Totales	100%	100%	52

Los PCD logran romper ese círculo vicioso en el que estos alumnos habían entrado, generando círculos positivos de aprendizaje y trabajo, que les conducen a tener éxito académico y obtener el título de Educación Secundaria Obligatoria.

Tabla 92. Resultados académicos en el Programa de Diversificación Curricular (por cursos).

Resultados globales, en porcentajes (nº de alumnos entre paréntesis)				
Calificación	Curso 1	Curso 2	Curso 3	Curso 4
Sobresaliente	23,1% (3)	20% (3)	16,66% (2)	16,66% (2)
Notable	23,1% (3)	20% (3)	25% (3)	16,66% (2)
Bien	15,4% (2)	13,33% (2)	25% (3)	16,66% (2)
Aprobado	30,7% (4)	46,66% (7)	25% (3)	33,33% (4)
Suspense	7,7% (1)	0%	8,33% (1)	16,66% (2)
Totales	100% (13)	100% (15)	100% (12)	100% (12)

Las razones de este éxito parecen ser varias: (a) trabajar en grupos pequeños (entre 12 y 15 alumnos); (b) tener muy pocos profesores, que pasan con ellos muchas horas cada semana y generan procesos de enseñanza más globalizados; (c) generar procesos de evaluación continua y formativa, de modo que el alumnao pueda ir aprendiendo de sus errores y mejorando la calidad de sus trabajos y producciones; (d) diversificar la evaluación y la calificación, de modo que las diferentes actividades de aprendizaje realizadas en el aula tienen un reflejo en la calificación final.

16.6 Principales ventajas encontradas

En nuestro caso, en los PDC se produce una notable mejora en la motivación y en los hábitos de trabajo al entrar en el programa. Los alumnos consideran que dicha mejora se debe a que se enteran más, que el profesorado está más pendientes de ellos y que ven que sus resultados mejoran. Sin embargo, el profesorado cree que influye también el hecho de sentirse más controlados, que junto a la mejora de resultados, hace que ganen confianza en sí mismos y retroalimenta la

espiral de mejora. Sobre sus estilos de aprendizaje, se comprueba que todos prefieren abordar problemas paso a paso, frente a la opción de resolverlos de un modo global. Del mismo modo, los profesores reconocen que suelen ser alumnos que tienden a memorizar más que a comprender, aunque existen excepciones.

También se puede observar una mejora progresiva de su autoestima, lo cual les ayuda a irse motivando y a trabajar cada vez más y mejor. Frases como: “soy listo”, “parezco un empollón”,... se escuchan con frecuencia. Al principio les cuesta acostumbrarse a la forma de trabajar, pues no tiene hábito de hacer “los deberes” diariamente; pero cuando ven que eso les ayuda y que se valora, van entrando perfectamente en la rutina. El hecho de que el profesor esté encima de ellos y mantenga informados a los padres también es fundamental. A veces, algunos alumnos se relajan durante el segundo año en el trabajo diario, pues se confían al ver que han aprobado el primer curso.

En general, en estos cuatro años hemos obtenido buenos resultados en diferentes aspectos. Es destacable el grado de cumplimiento de los objetivos y de resultados académicos. La tasa de éxito escolar es alta. El 92,3% de los alumnos alcanzan los objetivos planteados en la programación del ámbito científico y la mayoría consiguen el Título en Educación Secundaria Obligatoria. También se aprecian buenos resultados en el clima de trabajo, la implicación en las tareas de aprendizaje y la integración en el centro. Por tanto, se puede realizar una valoración positiva sobre el funcionamiento de estos programas, su eficacia y el nivel de éxito que logran.

16.7 Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones de mejora

A veces han surgido problemas al no realizar una buena selección del alumnado que entra en el PDC. Si no cumplen el perfil necesario aún se les puede desmotivar más. Por ejemplo, dos de las alumnas suspensas en el PDC eran alumnas con necesidades educativas especiales, que no consiguieron alcanzar los objetivos, a pesar de su esfuerzo; esta situación resultaba muy frustrante, tanto para ellas como para el profesorado.

En muchas ocasiones, la integración en el grupo de referencia en las asignaturas optativas deja mucho que desear, dado que el profesorado de la optativa permitía que el alumnado del PDC hiciera grupos entre ellos. Actualmente, ésta es la principal laguna en los PDC de muchos institutos. En las asignaturas en las que el alumnado del PDC cursa con su grupo de referencia, es fundamental que el

profesorado trabaje especialmente la integración en el grupo y las adecuadas relaciones entre los dos grupos de alumnos.

Los PDC han ido generando muchos prejuicios en el currículum oculto de los institutos; esto hace que la primera reacción del alumnado sea negarse a participar en el programa. En muchos casos, cuando el equipo de orientación propone al alumno entrar en el programa, la respuesta es negativa, diciendo que: “es para tontos”. Esta actitud negativa va desapareciendo gradualmente, y posteriormente todo el alumnado manifiesta estar muy contento y satisfecho de haber aceptado entrar. Una posible solución sería hacer una reunión con todos los posibles candidatos para el PDC del año siguiente, para explicarles en qué consiste el programa y que puedan hablar con un par de alumnos o alumnas que lo estén finalizando en ese momento, para que les den su opinión del mismo y puedan aclarar sus dudas.

16.8 Conclusiones

Los PDC estudiados muestran una alta eficacia a la hora de atender a la diversidad del alumnado, recuperar a alumnos con claras trayectorias de fracaso escolar y conseguir una alta tasa de éxito escolar. Las características que parecen influir más positivamente en la obtención de buenos resultados son: bajo número de alumnos por grupo, centrarse en el conocimiento básico, utilizar sistemas de evaluación continua, formativa e integrada, tener menor número de materias y profesores y aumenta la motivación e implicación del alumnado.

Por todos estos motivos, la desaparición de los PDC con la LOMCE (2013) puede suponer un paso atrás en la atención a la diversidad. En los próximos años sería interesante investigar qué resultados generan los nuevos programas y tomar decisiones fundamentadas sobre qué pasos dar para mejorar realmente la calidad del sistema educativo.

16.9 Bibliografía

Barriocanal, L. (2001). El Programa de Diversificación Curricular como medida favorecedora del éxito escolar. *Escuela Española*, 3495.

Batres, C. & De Paz, F. (2001). *Pupitres desiguales. Integrar o excluir: El actual dilema de la educación*. Madrid: Los libros de la catarata.

Feito, R. (2000). *Los retos de la escolaridad obligatoria*. Barcelona: Ariel.

Leal, M. P. (2007). *El ámbito Científico y Tecnológico de los Programas de Diversificación Curricular. Análisis crítico de los materiales elaborados y estudio de casos*. Valladolid. Universidad de Valladolid. Tesis doctoral inédita.

Vélaz De Medrano, C. (2005). Cómo prevenir el rechazo escolar y la exclusión social. *Cuadernos de pedagogía*, 348, 58-61.

BLOQUE V: EVALUACIÓN FORMATIVA Y COM- PARTIDA EN BACHILLERATO Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Coordinadores del Bloque V: Víctor M. López Pastor y Ángel Pérez Pueyo.

CAPÍTULO 17 EL PROCESO DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA ETAPA DE BACHILLERATO: TRABAJO DE SÍNTESIS A PARTIR DE UNA BÚSQUEDA DOCUMENTAL COLABORATIVA

Carlos Heras Bernardino. IES Prado de Santo Domingo (Alcorcón, Madrid) y Universidad Internacional Isabel I.

Ángel Pérez Pueyo. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León.

17.1 Definición del contexto y objetivos de la experiencia

La experiencia que se presenta en este capítulo fue desarrollada en el IES “Prado de Santo Domingo”, ubicado en la localidad madrileña de Alcorcón. Este centro imparte Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas profesionales. Además, cuenta con dos proyectos propios: especialización deportiva y especialización científica, que se desarrollan en todos los cursos de la educación secundaria obligatoria.

Desde el curso escolar 2012-2013, el centro se incorporó al Programa de Excelencia en Bachillerato de la Comunidad de Madrid, en la modalidad de *aula de excelencia*, que aparece regulado por el Decreto 63/2012.

La experiencia se desarrolló en la asignatura de Educación Física (EF) de Bachillerato en la modalidad de *aula de excelencia*, a lo largo del segundo trimestre. El grupo clase estaba compuesto por 18 alumnos, de los cuales únicamente cuatro alumnos realizaron sus estudios de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el centro.

La incorporación de los alumnos al programa de excelencia se realiza en base a criterios académicos, para lo cual deben acreditar “*haber concurrido a las pruebas de los premios extraordinarios de ESO de la Comunidad de Madrid*” (Decreto 63/2012, art. 2.2). La asignatura de EF cuenta con una organización

temporal de 2 horas lectivas a la semana. Además, el aula de excelencia se complementa con la realización de un proyecto de investigación tutelado y la organización de actividades, cursos y seminarios de profundización en los cuales se encuentra implicado el departamento de EF.

La materia presenta como finalidad última la contribución a la consecución de las distintas intenciones establecidas para la etapa, incidiendo especialmente en aquellas vinculadas al desarrollo personal y social (Decreto 67/2008, anexo I). Los objetivos y contenidos establecidos por parte del currículo de la materia se configuran en torno a dos ejes fundamentales:

- a) Mejora de la salud como responsabilidad individual y colectiva, a través del conocimiento y desarrollo de las propias posibilidades motrices y la adopción de actitudes críticas antes las prácticas que inciden negativamente en ella.
- b) Creación y consolidación de hábitos regulares de práctica de actividad física para la ocupación activa del tiempo libre. En este sentido, la acción formativa se encamina a desarrollar en los alumnos un grado de autonomía suficiente que les permita planificar y organizar su propia práctica de actividades físicas, deportivas, expresivas y en el medio natural.

Relacionado directamente con estos ejes fundamentales de la materia, se establecen dos grandes bloques de contenido: “actividad física y salud” y “actividad física, deporte y tiempo libre”.

17.2 Principales actividades de aprendizaje

Para atender al desarrollo de los objetivos y contenidos que propone el currículo de la etapa, se realizan de manera habitual diferentes tipos de actividades que pueden ser organizadas en tres bloques:

- *Actividades orientadas al aprendizaje de fundamentos teóricos de la asignatura.* En esta etapa existe una importante carga de contenidos de tipo conceptual. Con el fin de dotar de una significatividad a los aprendizajes de tipo conceptual, se desarrollan diferentes tipos de tareas de manera individual y colaborativa, como son: *búsquedas bibliográficas, análisis documentales, recensiones de textos, etc.* Dentro de este bloque se incluyen también tareas encaminadas al aprendizaje de los fundamentos básicos de la investigación, orientado fundamentalmente a su aplicación en un trabajo de investigación tutelado que los alumnos del aula de excelencia deben desarrollar a lo largo de la etapa. Metodológicamente se caracteriza por el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), entre las que desta-

can (a) la plataforma Moodle y (b) Google drive. En la primera, los alumnos encuentran el *desarrollo de contenidos hipermedia*, entendidos como aquellos que integran texto, imagen y video, y que en este caso se realizan a través del uso del software denominado “exlearning” (Lamarca, 2013); y, además, las *tareas multimedia* como foros de debate, análisis de textos, tareas autoevaluativas de los contenidos, talleres, etc. Respecto al Google drive, la aplicación facilita el desarrollo de *trabajos colaborativos online*.

- *Actividades de carácter práctico*, eminentemente motrices, desarrolladas en las diferentes unidades didácticas y que permiten la consecución de los objetivos planteados en la programación didáctica. Son las actividades con mayor peso en la asignatura.

- Como fusión de los dos tipos anteriores surgen las *Actividades orientadas a la planificación de la actividad física*. En ellas se incluyen tareas de carácter teórico-práctico de los diferentes bloques de contenidos, orientadas a que los alumnos adquieran aprendizajes que les permita desenvolverse de manera autónoma en el desarrollo de su propia actividad física. Desde el punto de vista metodológico, se fundamentan en el trabajo por proyectos individuales y/o grupales.

La propuesta tiene como finalidad abordar de manera significativa y funcional el aprendizaje de algunos de los contenidos curriculares que presentan una mayor carga teórica y conceptual de la asignatura, en este caso, en un marco de evaluación formativa compartida.

La opción metodológica empleada es el Aprendizaje Basado en Proyectos, si bien al desarrollarse en una sola asignatura modifica algunas de las condiciones de dicha metodología acercándonos al concepto de “proyectos de trabajo” (Hernández, 1988, 2002). A esto se añade que la propuesta es desarrollada en un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA). En este caso, entendemos por AVA el espacio en el que tiene lugar una educación virtual. Por tanto, un lugar donde se genera un proceso educativo, una acción comunicativa con intenciones de formación, distinto al salón de clases: en el ciberespacio; es una temporalidad que puede ser sincrónica o asincrónica y sin la necesidad de que los cuerpos de maestros y alumnos estén presentes” (Unigarro, 2004, p.46).

Partiendo de una propuesta general de contenidos por parte del profesor y la adecuación curricular establecida en la programación didáctica, se concreta la temática definitiva para los trabajos con los alumnos, en base a sus intereses y preferencias. En esta ocasión ha sido elegida como temática principal “*la actividad física en edades tempranas*”, concretándose en las siguientes líneas de investigación: a) el deporte de alto rendimiento en edades tempranas, b) la nutrición en el deportista en edades tempranas, y c) la obesidad en edad infantil.

A partir de la selección del tema, se plantea de forma consensuada la *pregunta temática o guía* que queda formulada de la siguiente forma: *¿Cómo podemos dar a conocer información relativa a la actividad física en edad temprana con el mayor número de receptores posible?*

Derivado de la pregunta temática, se define como *producto final de aprendizaje* que, en este caso, se concreta en “la creación de una píldora formativa e-learning, su incorporación a un canal de youtube y posterior difusión mediante redes sociales: Facebook y Twiter”.

Para la consecución del producto final de aprendizaje, que se lleva a cabo de manera colaborativa, se planifican cuatro tareas principales:

(1) **Búsqueda, recopilación y análisis documental colaborativo** por parte de todo el grupo clase (Pérez-Pueyo, Heras y Hortigüela, 2014). Para su desarrollo, se organiza la clase en microgrupos y cada uno realiza aportaciones (artículos online, entradas de blog, videos, etc.) en una plantilla editada previamente por el profesor en Google-docs (tabla 93). La actividad se desarrolla durante una semana completa, debiendo cumplir unos requisitos establecidos por el profesor. Estos requisitos son: (a) No duplicar ninguna aportación; (b) realizar, al menos, una aportación de cada línea de investigación por microgrupo durante la semana, (c) no realizar más de una aportación diaria y esta debe ser consensuada por los miembros del microgrupo para elegir la que consideren que tiene más valor, relevancia o utilidad posterior, y (d) completar todos los datos de la plantilla (temática, referencia bibliográfica, página/minuto, enlace al documento y síntesis de 50 palabras)

Tabla 93. Plantilla para la Búsqueda colaborativa de referencias para el Trabajo de Síntesis de 1000 palabras (Pérez-Pueyo, Heras y Hortigüela, 2014)

Símbolo	Temáticas
REND	El deporte de alto rendimiento en edades tempranas
NUTR	La nutrición en el deportista en edades tempranas
OBS	Obesidad infantil

GRUPO ALUM-NOS		Temática	Referencia bibliográfica	Página/s- Minuto/s	Síntesis (máx. 50 palabras)
	1				
	2				
	3				

	4				
	5				
	6				
...	1				
	2				
	3				
	4				
	5				
	6				

(2) **Trabajo de síntesis de 1000 palabras.** A partir de la documentación recopilada de manera colectiva. Se mantiene la misma organización de los microgrupos, y versa sobre una de las líneas de investigación establecidas desde el inicio del proyecto.

(3) **Creación y edición de un videotutorial o “píldora formativa e-learning”** (Bengoechea y Medina, 2013). Se establecen dos posibles alternativas para la píldora formativa: la realización de un “screencast” a través de una presentación (power-point o prezzi) asociada a una narración en audio, o la realización de un video-tutorial en la que los alumnos aparezcan en imagen haciendo una presentación del trabajo realizado. Por necesidades evidenciadas por los alumnos, antes del desarrollo de la tarea fue necesaria la realización de una búsqueda de videotutoriales para la elaboración de píldoras formativas, que fueron compartidos por los alumnos a través del AVA. En él se explican desde aspectos formales (relativos al fondo, a cómo deben aparecer en la imagen, etc.) a nociones básicas de uso de programas sencillos de edición de videos.

(4) **Difusión de la píldora formativa.** Es la última tarea. Tras el análisis colectivo de posibilidades y contextos para la difusión de los productos finales de los alumnos se decide hacer uso de redes sociales, en concreto Facebook y Twitter.

17.3 Explicación sistema de evaluación y calificación

Toda la propuesta está desarrollada tomando como base los procesos de **evaluación formativa y compartida**, especificados en cada una de las tareas que componen el proyecto.

De este modo, en **la búsqueda, recopilación y análisis documental colaborativa**, el proceso de evaluación formativa se desarrolla mediante las siguientes acciones:

- El empleo de un sistema de creación compartido y sincrónico de documentos, como es Google-docs, que permite al docente aportar a los

alumnos un feedback diario de sus aportaciones. Esto facilita a los alumnos realizar las modificaciones necesarias para la mejora de sus aportaciones.

- Uso de foros en el AVA. Se organiza un foro general de dudas donde los alumnos pueden realizar sus consultas, que permite simultáneamente al profesor dar un feedback continuo. Por otro lado, se emplean foros específicos para cada microgrupo que pretende facilitar el proceso de trabajo colaborativo.

- Proceso de heteroevaluación y de coevaluación intergrupala, en el que cada microgrupo realiza la evaluación del trabajo desarrollado por el resto de microgrupos, una vez finalizado el proceso de búsqueda y análisis documental (Pérez-Pueyo, Heras & Hortigüela, 2015). Para ello, se emplea una escala de valoración (tabla 94) que los alumnos tienen disponible desde el inicio de la tarea en el AVA.

Tabla 94. Escala de valoración diferenciada de la búsqueda documental colaborativa (Pérez-Pueyo, Heras y Hortigüela, 2015)

		1	2	3	4	5	6
Fuentes seleccionadas	10						
Aportan las 6 referencias que se solicitan	10						
Aportan las 5 referencias que se solicitan	9						
Aportan las 4 referencias que se solicitan	7						
Aportan el mínimo referencias que se solicitan (sólo se aportan 3)	5						
Aporta menos del mínimo (queda excluido de calificación)	SUSP						
Identificación del aspecto a analizar del texto/video (página/minutos)	10						
En todos los casos que son necesarios	10						
No siempre identifica cuando es necesario	5						
Nunca identifica cuando es necesario	0						
Idoneidad de las referencias seleccionadas	20						
Todas las referencias son idóneas y de excelente calidad/actualizadas	20						
Se observa que alguna referencia se podría haber reemplazado por otra de más calidad	16						
Apenas hay referencias de calidad, aunque cumplen con el requisito de ser de la temática	12						
Las referencias únicamente cumplen el requisito de ser de la temática pero no tienen interés	10						
Hay referencias que no son de la temática o adecuadas para el análisis comparado	6						
No tienen nada que ver las referencias con la temática	0						
Información obtenida/sintetizada	15						
Incluye todas las ideas principales y descarta las secundarias innecesarias	15						
En general, están las ideas principales pero incorpora ideas secundarias que podría sobrar	12						
Faltan algunas ideas principales y/o entremezcla con las secundaria	9						
Faltan bastantes ideas principales y/o entremezcla con las secundaria	5						

No hay información	0								
Redacción de la síntesis final	35								
La redacción es clara, concisa, bien estructurada e incluye todos los aspectos relevantes sintetizados y comparados en el espacio/líneas/cantidad de palabras máximo solicitado	35								
La redacción cumple con los requisitos de extensión e incluye los aspectos relevantes, aunque le falta algo de claridad/estructura en la redacción	25								
La redacción requiere mejorar sensibles para cumplir con los requisitos establecidos	15								
La redacción sobrepasa el límite establecido, aun siendo clara	10								
La redacción es muy extensa y sobrepasa claramente el límite establecido, aun siendo clara	5								
No hay redacción	0								
Referencias bibliográficas	10								
Todas las referencias utilizadas son correctas según APA 6ª	10								
Hay pequeños detalles de forma en las referencias según APA 6ª	8								
Hay errores que se repiten respecto a las referencias según APA 6ª	5								
Hay muchos errores en las referencias según APA 6ª	2								
NOTA de calificación									

En cuanto al proceso de evaluación formativa llevado a cabo en el trabajo de síntesis de 1000 palabras, éste se desarrolla por completo a través del AVA a través de tres acciones fundamentales.

La primera de ellas reside en posibilitar dos entregas parciales previamente planificadas. En cada una de las entregas, el profesor aporta un feedback al alumno a través de comentarios en el propio trabajo sobre los aspectos que pueden ser mejorados.

En segundo lugar, y como complemento a la heteroevaluación, se desarrollan procesos de coevaluación intergrupal y autoevaluación grupal al terminar la tarea. Para ello, se hace uso de una escala de valoración diferenciada (Pérez-Pueyo, Heras & Casado, 2014) (Tabla 94). El instrumento de evaluación es aportado a los alumnos desde el inicio de la tarea, con el fin de que les sirva de guía para saber en todo momento qué se les está solicitando en el trabajo y cómo se va a valorar.

Y como tercera acción, el uso del foro de consulta en el AVA que se presenta como un espacio donde el alumno puede trasladar y resolver todas las dudas que le surjan durante el desarrollo de la tarea.

Tabla 95. Escala de valoración diferenciada del trabajo de síntesis (heteroevaluación + coevaluación inter-grupal + autoevaluación grupal (Pérez-Pueyo, Heras y Casado, 2014).

ESCALA DE VALORACIÓN PARA LA CORRECCIÓN DE UN TRABAJO DE SÍNTESIS DE 1000 PALABRAS CON RESUMEN	
ABSTRACT/RESUMEN (20 puntos)	
EXTENSIÓN (10 puntos)	
Contiene un número de palabras entre 190 y 200 palabras (ni una más)	10
Consigue resumir todas las ideas, pero la extensión no es la adecuada (muy breve o demasiado largo)	5
No ha conseguido adecuarse a la extensión propia de un resumen	0
PARTES (10 PUNTOS)	
Se identifican con claridad el tema de estudio, las ideas principales de desarrollo y las conclusiones (conocimiento aportado)	10
Algunas de las partes no está del todo clara pero mantiene las partes identificables	7
Aunque tiene algunas partes, no se observan con claridad	4
No se identifican las partes claramente	0
TRABAJO DE SÍNTESIS (60 puntos)	
TÍTULO (10 puntos)	
El título resume con claridad la idea principal del texto.	10
El título sugiere suficientemente la idea principal del texto.	7
El título es ambiguo y no aclara la idea principal del texto.	4
No hay título o no tiene que ver con la idea principal del texto.	0
IDEAS PRINCIPALES Y SECUNDARIAS (25 PUNTOS)	
Se identifica una o varias ideas principales, se encuentran conectadas correctamente y completadas con ideas secundarias	25
Se identifica una o varias ideas principales, pero algunas no se encuentran conectadas correctamente y completadas con ideas secundarias	20
Las ideas principales no están claramente identificadas, aunque algunas estén correctamente conectadas y/o no se completan con algunas ideas secundarias	15
No se distinguen las ideas (principales y/o secundarias) dentro del texto	8
Falta ideas principales que permitan comprobar la síntesis realizada	4
VOCABULARIO (15 puntos)	
El vocabulario utilizado es rico, específico y preciso	15
En general, utiliza vocabulario específico importante o clave de la temática	12
El vocabulario utilizado no es del todo adecuado	10
Utiliza pocos términos/conceptos específicos	7
No utiliza los términos/conceptos específicos de la temática elegida	0
FRASES SIMPLES Y SIGNOS DE PUNTUACIÓN (10 puntos)	
Redacta frases simples y utiliza correctamente los signos de puntuación adecuados, principalmente puntos y comas	10
Redacta frases simples y, en general, utiliza correctamente los signos de puntuación adecuados, principalmente puntos y comas	8
Redacta frases simples y, a veces, utiliza correctamente los signos de puntuación adecuados, principalmente puntos y comas	6
Redacta frases simples pero casi nunca utiliza correctamente los signos de puntuación, principalmente puntos y comas	3
Redacta frases simples pero nunca utiliza los signos de puntuación adecuados, principalmente puntos y	0

comas	
ASPECTOS FORMALES (10 puntos)	
FORMATO Y PRESENTACIÓN (5 puntos)	
Utiliza correctamente los márgenes, el interlineado, tipo y tamaño de letra...	5
Pequeños detalles incorrectos de las condiciones establecidas	4
Existen algunos fallos evidentes en relación a las condiciones establecidas	3
En general, no respeta las condiciones	1
ORTOGRAFÍA (5 puntos)	
Tildes y faltas de ortografía: ninguna falta	5
Hasta 6 faltas.	3
Hasta 10 faltas.	2
Más de 10 faltas.	0
BIBLIOGRAFÍA (10 puntos)	
Nº DE REFERENCIAS EMPLEADAS (5 puntos)	
Utiliza 10 o más referencias	5
Utiliza entre 6 y 9 referencias	4
Utiliza 5 referencias	3
Utiliza menos de 5	2
No utiliza referencias	0
CUMPLIMIENTO DEL SISTEMA DE REFERENCIA (5 puntos)	
Las referencias son todas correctas en cuanto a formato	5
La mayoría de las referencias son correctas en cuanto a formato	4
La mitad de las referencias son correctas en cuanto a formato	3
Solo algunas de las referencias son correctas en cuanto a formato	1
Ninguna referencia cumple el formato	0

El desarrollo del trabajo de síntesis sirve como base para la elaboración del producto final de aprendizaje acordado para el proyecto: creación y edición de una “píldora formativa e-learning” o videotutorial. El proceso de evaluación formativa se desarrolla a través de las siguientes líneas:

- El seguimiento continuo de los foros de consulta, que permiten resolver dudas y aportar información a los alumnos para la mejora de su proceso de aprendizaje.
- La revisión y aporte de feedback de las dos entregas voluntarias previas a la fecha límite, donde la única condición para la revisión de las entregas voluntarias es que sean correctas en tiempo y forma, no permitiéndose entregas parciales. Este feedback se aporta a través la escala graduada (Pérez-Pueyo & Casado, 2014) diseñada para tal fin (tabla 96). Este mismo instrumento se empleará para la realización de un proceso de heteroevaluación y coevaluación intergrupala (similar al desarrollado en el trabajo de síntesis).

Tabla 96. Escala graduada videotutorial (co + heteroevaluación intragrupal) (Pérez-Pueyo & Casado, 2015)

Calificación	X	Niveles de logro
9-10 MUY BIEN		Presentan el contenido solicitado
		Se identifican los participantes del grupo, el centro, asignatura y curso, la fecha de realización y el profesor
		La duración no excede de 3 minutos
		Se observa una lógica en el contado y se destacan/resaltan los aspectos más importantes a tener en cuenta
		Se sigue el guion establecido
		La calidad de la grabación y el cuidado del video son destacables
7-8,9 BIEN		Presentan el contenido solicitado de manera casi completa
		Se identifican los participantes del grupo, el centro, asignatura y curso, la fecha de realización y el profesor
		La duración no excede de 3 minutos, pero hay partes que sobran
		En algunos momentos se pierde la lógica en el contado y no se destacan/resaltan aspectos importantes a tener en cuenta
		Se presentó el guion, pero no se transformó ni reflejó en el resultado
		La calidad de la grabación y el cuidado del video son mejorables pero suficientes
5-6,9 REGULAR		Presentan el contenido de manera incompleta
		No se presentan varios de los aspectos a identificar como los participantes del grupo, centro, asignatura y curso, la fecha de realización y el profesor.
		La duración excede de 3 minutos pero nunca de los 4 minutos y hay cosas que sobran
		No se observa una lógica en el contado ni se destacan /resaltan la mayoría de los aspectos importantes a tener en cuenta
		No se presentó el guion
	La calidad de la grabación y el cuidado del video se deberían haber trabajado mucho más	
0-4,9 MAL		No se presenta el contenido mínimo o la información básica
		La duración supera los 4 minutos
		No hay explicaciones ni/o comentarios explicativos

Respecto a la última tarea, la difusión de las píldoras formativas o videotutoriales a través de redes sociales, la evaluación formativa se limita a una valoración conjunta y dialogada de los resultados de la difusión tras un mes de seguimiento.

Sistema de calificación

El sistema de calificación de la propuesta ha sido diseñado teniendo presente dos factores: (1) Los criterios de calificación trimestral y final establecidos en la programación didáctica del departamento. (2) El propio sistema de evaluación establecido para el proyecto.

Respecto a los primeros, los criterios establecidos a nivel de programación didáctica son los siguientes: (a) La calificación de cada trimestre se obtendrá aplicando un 80% a la media porcentual de las unidades didácticas desarrolladas y un 20% al anecdotario del profesor. (b) Para optar a calificación positiva, el alumno no podrá tener más de una unidad didáctica suspensa y ésta nunca con menos de un 3. (c) En el salto de la calificación cuantitativa a cualitativa (redondeo), se tendrá en especial consideración la evolución del alumno a lo largo del trimestre

Respecto a los segundos, el proceso de calificación se presenta como una consecuencia lógica del proceso de evaluación. De esta manera, algunos de los instrumentos empleados para la evaluación se convierten en instrumentos de calificación a concederles una porcentualización en la nota final del proyecto. Centrándonos en el sistema de calificación del proyecto, los instrumentos empleados han sido los siguientes:

a) Para la *búsqueda documental colaborativa* se hace uso de una escala de valoración (tabla 94), que es porcentualizada con un 30% de la nota final. Este porcentaje es repartido entre la calificación aportada por el profesor, obtenida del proceso de heteroevaluación, (18%) y la calificación proporcionada por los alumnos, obtenida de la calificación media de todos los microgrupos como resultado del proceso de coevaluación intergrupala y autoevaluación grupal (12%).

b) En el *trabajo de síntesis* de 1000 palabras se emplean una escala de valoración (tabla 95), que es porcentualizada con un 40% de la nota final del proyecto. Este porcentaje se reparte a su vez, al igual que en la búsqueda documental, entre la calificación aportada por el profesor (24%) y la calificación proporcionada por los alumnos (16%).

c) Como última parte del proceso de calificación del proyecto encontramos la elaboración de la *píldora formativa o videotutorial*. Para ello se toma como punto de partida el proceso de evaluación de la tarea, desarrollado a través de una escala graduada (tabla 96) mediante procesos de heteroevaluación y coevaluación intergrupala. El porcentaje de la tarea en el total del proyecto es de un 30%, distribuyéndose en un 18% para la valoración del profesor y un 12% la valoración de los alumnos. En esta ocasión se obtiene de aplicar una media de las calificaciones de todos los microgrupos como resultado del proceso de coevaluación intergrupala (no se desarrolla proceso de autoevaluación grupal).

Además de los instrumentos de calificación presentados, han sido establecidos unos criterios de calificación generales, algunos de los cuales actúan como prerequisites: (1) No se aceptarán entregas de tareas que no cumplan con los plazos y la forma establecida. (2) No se podrá optar a una calificación positiva en

el proyecto si en alguna de las tareas se obtiene una calificación inferior a 3. (3) La falta de entrega de alguna de las tareas que conforma el proyecto implica no optar a calificación positiva.

Al final de la asignatura se lleva a cabo una sesión de “calificación dialogada”. En ella nos reunimos individualmente con cada alumno y se lleva a cabo un proceso de diálogo sobre su proceso de aprendizaje y las valoraciones finales, de cara a cerrar la calificación final. De este modo, se pueden resolver o aclarar aquellos pequeños desajustes que el proceso presentado puede producir en algunos casos.

A continuación se presenta un resumen general de la propuesta, destacando la relación existente entre las actividades propuestas, los procesos de evaluación formativa y el sistema de calificación. Como se puede observar en la tabla 97, aunque la propuesta se ha desarrollado en la etapa de Bachillerato, en la cual no se establecen competencias clave a nivel curricular, en el desarrollo de la propuesta han sido tenidas en cuenta por continuidad del trabajo desarrollado desde la etapa de ESO.

Tabla 97. Coherencia interna entre los elementos curriculares. Alineación curricular.

Finalidades y/o competencias	Actividades Aprendizaje	Evaluación formativa	Instrumentos calificación	%	Requisitos
Competencias Clave: Competencias para aprender a aprender Tratamiento de la información y competencia digital Competencia sociales y cívica	Búsqueda y análisis documental colaborativa	Foros en el AVA	-----		No se aceptarán entregas de tareas que no cumplan con los plazos y la forma establecida Se hará un uso apropiado de los foros: únicamente se emplearán para consultas y dudas.
		Revisión continua y feedback de las aportaciones en plantilla googledocs	-----		
		Heteroevaluación producción final: se aporta información mediante escala de valoración	Escala de valoración	18%	
		Coevaluación intergrupual + autoevaluación grupal del producto final	Escala de valoración	12%	
Competencia en comunicación lingüística Objetivos de área 1. Conocer y valorar los efectos positivos de la práctica regular de	Trabajo de síntesis de 1000 palabras	Foros en el AVA	-----		Sólo se revisarán los trabajos que sean presentados completos (a excepción de las entregas parciales planificadas en el trabajo de
		Revisión y feedback de las entregas parciales	-----		
		Heteroevaluación de la producción final: se aporta información mediante escala de valoración	Escala de valoración	24%	
		Coevaluación intergrupual + autoevaluación grupal del producto final	Escala de valoración	16%	

la actividad física en el desarrollo personal y social, facilitando la mejora de la salud y la calidad de vida	Creación y edición de una “píldora formativa e-learning”	Foros en el AVA	-----		síntesis)
		Revisión y feedback de las entregas parciales a través del AVA	-----		
		Heteroevaluación de la producción final: se aporta información mediante escala de valoración	Escala graduada	18%	
		Coevaluación intergrupala del producto final	Escala graduada	12%	
7. Adoptar una actitud crítica ante las prácticas sociales que tienen efectos negativos para la salud individual y colectiva, así como ante los fenómenos socio-culturales derivados de las manifestaciones físico-deportivas.	Difusión de la “píldora	Seguimiento de la difusión en redes sociales	-----		

17.4 Resultados-efecto en el rendimiento académico del alumnado

Respecto a los resultados académicos vinculados al proyecto (tabla 98), a continuación se recogen las calificaciones obtenidas por los alumnos:

Tabla 98. Resultados académicos.

Resultados examen práctico arreglo de la cama		
Calificación	Porcentaje	Nº alumnos/as
Sobresaliente	61	11
Notable	39	7
Bien	-	-
Aprobado	-	-
Suspenso	-	-
No presentado	-	-
Totales	100	18

A la hora de analizar los datos que se presentan en la tabla, conviene tener en cuenta dos variables. La primera se refiere al alto nivel académico previo del grupo. Este hecho facilita en gran medida la implicación de los alumnos en la tarea y la posibilidad de incidir en aspectos de aprendizaje más complejos (uso de normativa APA, elaboración de píldora formativa e-learning, etc.).

Otra variable importante se vincula al reducido número de alumnos que conforman el aula. En este sentido, el proceso de evaluación formativa ligado a

revisiones continuas del trabajo de los alumnos, gestión de los foros de consulta y los procesos de coevaluación, resulta viable en la medida que el desarrollo es grupal y la ratio es baja.

Al finalizar el proyecto se realizó una valoración con el alumnado mediante una entrevista grupal. Consideran que el realizar un proceso de Evaluación Formativa ha tenido efectos positivos en los resultados de aprendizaje: (a) consideran que su calificación se debe en gran medida a la posibilidad de mejorar los trabajos presentados inicialmente y al seguimiento continuo por parte del profesor; (b) también valoran como importante conocer previamente la manera y aspectos que se van a valorar en cada tarea (escalas de valoración diferenciada). Esto les permite orientar adecuadamente su trabajo, obteniendo así mejores resultados académicos.

17.5 Principales ventajas encontradas

En los momentos iniciales, se observó que los alumnos se encontraban motivados hacia el Proyecto. Sin embargo, se percibía cierta inquietud por el carácter colaborativo de la propuesta y por la complejidad de las tareas. En relación a sus experiencias previas en proyectos de aprendizaje, los alumnos reconocen no saber gestionar el trabajo en grupo y haber estado “obligados” en la mayoría de los casos a asumir toda la carga del trabajo para no suspender. Entre sus expectativas iniciales al conocer cómo se va a desarrollar el proyecto, parecía generar seguridad el haber trabajado previamente en aulas virtuales a través de Moodle. También consideraron que podía resultarles de gran ayuda los procesos de evaluación formativa como medio para ayudarles a mejorar sus producciones.

Del análisis de los testimonios focalizados en la entrevista grupal destacan el carácter funcional del proyecto. En este sentido, el saber que su trabajo va a tener una trascendencia exterior es valorado como un aspecto especialmente motivador. De igual manera, les ha sorprendido el hecho de que se haya contado con ellos a la hora de tomar decisiones respecto a la planificación y tareas a realizar en el proyecto.

Consideran que esta forma de trabajar y ser evaluados les permite adquirir otro tipo de aprendizajes que consideran importantes para su vida diaria como son: (1) Aprender a colaborar y trabajar en equipo; (2) aprender a planificar su propio trabajo; (3) aumentar sus habilidades de comunicación y de solución de problemas; y (4) aprender a valorar críticamente el trabajo realizado por otros compañeros.

Como última ventaja, desde el punto de vista del docente, destacar que el uso del AVA permite controlar en todo momento el proceso de trabajo de los alumnos.

17.6 Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones de mejora

La propuesta de evaluación formativa vinculada al desarrollo del proyecto garantiza el éxito en el contexto descrito. Sin embargo, puede suponer problemas de viabilidad en contextos que no conservan las dos variables fundamentales destacadas en el análisis de resultados: la ratio y el nivel académico. En estos casos sería necesario replantear el sistema regulando aspectos como:

- El número de entregas parciales de los trabajos.
- La regulación de los foros de consulta, pudiendo resolverse las dudas en el desarrollo de las sesiones ordinarias.
 - Hacer un mayor uso de la presencialidad del proyecto, disminuyendo la carga de trabajo en el AVA. De esta manera, la carga de trabajo para el alumno y el profesor se reduce, dado que permite resolver dudas “in situ”.
 - Replantear el producto final y, por tanto, las tareas implicadas en el proyecto. En este sentido el proyecto puede reducirse eliminando una de las dos tareas finales: la tarea de síntesis de 1000 palabras o la pildora formativa e-learning.

Otro inconveniente detectado hace referencia al uso de google-docs en la “búsqueda documental colaborativa”. Si bien posee importantes potencialidades desde el punto de vista del trabajo colaborativo, encontramos en el AVA recursos que, además de permitir el desarrollo de la tarea en grupo, favorecen un mayor control de la labor ejercida por cada miembro del grupo. Tal es el ejemplo del uso de una “Base de datos” en la cual el docente diseña una serie de campos que los alumnos tienen que rellenar, permitiendo ser compartidos y exportados en diferentes formatos.

Vinculado a este inconveniente, podemos destacar como último aspecto a mejora la realización de un proceso de “*coevaluación intragrupal al final del proyecto asociado a un reparto de notas*”. Estas coevaluaciones ofrecen a los miembros de un mismo grupo de trabajo la posibilidad de reconocer las diferencias entre el trabajo desarrollado por cada uno.

17.7 Conclusiones

Esta experiencia constituye una posibilidad para que el alumnado logre un aprendizaje funcional, relevante y conectado con el mundo real.

La propuesta tiene especial relevancia por implicar situaciones que promueven la interacción de los alumnos, la toma de decisiones, la propuesta de soluciones y la negociación de ideas. Todo ello incide directamente en el desarrollo de destrezas sociales colaborativas y en la interrelación de los participantes.

La opción metodológica escogida, junto a la propuesta de evaluación formativa, permite aumentar la motivación de todos el alumnado y garantizar el éxito en el aprendizaje, especialmente en aquellos que hayan podido tener experiencias de fracaso o escasa iniciativa hacia los proceso de investigación y el trabajo colaborativo.

El diseño de escalas de valoración diferenciada, junto al proceso de revisión de los trabajos y los foros de consulta, ayudan al alumnado a comprender mejor la tarea y, derivado de ello, a aprender más y mejor. Además, la implicación del alumno en la evaluación mediante procesos continuos de coevaluación desarrolla su capacidad crítica, haciéndoles sentir protagonistas del proyecto de inicio a fin.

17.8 Bibliografía

Bengoechea, L. & Medina, J.A. (2013). El papel de los videotutoriales accesibles en el aprendizaje del futuro. En M. A. Córdova y L. Bengoechea. En *Actas del V congreso Internacional ATICA* (pp. 80-87). Huancayo: Universidad Continental. Recuperado de http://www.esvial.org/wp-content/files/Videotutoriales_BengoecheaMedina.pdf

Bottoms, G. & Webb, L.D. (1998). *Connecting the curriculum to "real life."* .*Breaking Ranks: Making it happen*. Reston: National Association of Secondary School Principals.

Decreto 67/2008, de 7 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato (BOCM, 27 de junio).

Decreto 63/2012, de 7 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se regula el Programa de Excelencia en Bachillerato en institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid (BOCM, 11 de junio).

Frey, K. (1982). *El método de proyectos*. Weinheim/ Basel: Beltz.

Hernández, F. (1988). La globalización mediante proyectos de trabajo. *Cuadernos de pedagogía*, 155, 54-59.

Hernández, F. (2002). Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de pedagogía*, 310, 78-82

Lamarca, M.J. (2013). *Hipertexto, el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. Facultad de Ciencias de la Información. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://www.hipertexto.info>

Pérez-Pueyo, A. (2010). *El Estilo Actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física*. Madrid: Editorial CEP S.L.

Pérez-Pueyo, A. & Casado, O. (2015). Escala graduada para la valoración del video-tutorial. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B7xEdPIO4dj8ZzBjb0xEeV96dE0/view>

Pérez-Pueyo, A., Heras, C. & Casado, O. (2014). Instrumento de Calificación: Escala de valoración “Trabajo de síntesis de 1000 palabras” (heteroevaluación y coevaluación). Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B7xEdPIO4dj8WG02MmpMbi1tdjA/view>

Pérez-Pueyo, A., Heras, C. & Hortigüela, D. (2014). Plantilla para la Búsqueda colaborativa de referencias para el Trabajo de Síntesis de 1000 palabras. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B7xEdPIO4dj8UIVUb3dCMkZIWEU/view>

Pérez-Pueyo, A., Heras, C. & Hortigüela, D. (2015). Instrumento de Calificación: Escala de valoración de la búsqueda colaborativa de referencias (heteroevaluación y coevaluación). Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B7xEdPIO4dj8ZXZoQjB3QzkzWE0/view>

Reisch, R. (1990). *Formación basada en proyectos y el método de textos-guía*. Heidelberg: hiba.

Unigarro, M. (2004). *Educación virtual. Encuentro formativo en el ciberespacio*. Bucaramanga: UNAB

CAPÍTULO 18 EL PROCESO DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN BACHILLERATO EN LA REALIZACIÓN DE UN PROYECTO INTERDEPARTAMENTAL BASADO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS: EL TEATRO DE SOMBRAS

Israel Herrán Álvarez. IES “Doctor Sancho de Matienzo” (Villasana de Mena, Burgos).

Óscar M. Casado Berrocal. Universidad Isabel I de Castilla.

Ángel Pérez Pueyo. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León.

18.1 Definición del contexto y objetivos de la experiencia

Esta experiencia, de carácter transversal e interdisciplinar, se enmarcó en el contexto del I.E.S. Doctor Sancho de Matienzo de la localidad burgalesa de Villasana de Mena. Se trata de un centro de titularidad pública de línea dos en 1º y 2º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y línea uno en el resto de cursos hasta 2º de Bachillerato (Modalidades de Ciencias y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales). El claustro está formado por 26 profesores.

El centro está ubicado en el entorno rural y asisten al mismo 130 alumnos. La ratio se encuentra alrededor de 15-25 alumnos por aula, con grupos más numerosos en la ESO y más reducidos en Bachillerato. A pesar de ser un centro pequeño, la poca estabilidad del profesorado genera algunos problemas organizativos y de funcionamiento. Cada año se renueva prácticamente la mitad del claustro. Esta característica dificulta la posibilidad de realizar proyectos interdisciplinares y/o a largo plazo que se puedan mantener año tras año.

El trabajo con grupos poco numerosos y la enorme predisposición del alumnado a la participación en las actividades del centro hace que el desarrollo de este tipo de proyectos siempre arroje resultados muy satisfactorios en todos los

sentidos (aprendizajes realizados, implicación del alumnado y el profesorado en el proyecto, disfrute final de toda la comunidad educativa, etc.).

El proyecto se llevó a cabo durante el curso escolar 2010-2011 con los alumnos de 1º de Bachillerato de las materias de Educación Física con 2 horas semanales, de Inglés I con 3 horas y de Latín I con 4. Los 13 alumnos del grupo cursaban las materias de Inglés y Educación Física, pero sólo dos cursaban Latín.

Al contrario de lo que sucede en la mayoría de propuestas interdisciplinares en las que se desarrollan de manera integrada los contenidos específicos de las áreas implicadas (Pérez-Pueyo, 2005), en la presente experiencia se optó por trabajar conjuntamente una serie de aprendizajes de carácter más transversal. Estos elementos vendrían a ser la continuación, en la etapa de Bachillerato, de las Competencias Básicas existentes en Primaria y Secundaria. Haciendo una analogía entre estos elementos curriculares se podría concretar que durante el desarrollo de la experiencia se incidió de una manera más clara en los aspectos asociados con la competencia lingüística, la de aprender a aprender, la de autonomía e iniciativa personal, la social y ciudadana, la cultural y artística y la de tratamiento de la información y competencia digital (ver Anexo I).

En la etapa de Bachillerato, el área de Educación Física pretende lograr la culminación de los aprendizajes adquiridos en etapas anteriores. Se busca que el alumnado sea capaz de planificar su actividad física en favor de su autogestión y su autonomía. Es por ello que la evaluación se desarrolla en esta misma dirección, otorgando al alumnado mayor responsabilidad e implicación en su proceso de aprendizaje. En este sentido, las dinámicas de autoevaluación y coevaluación (también denominada evaluación entre iguales) son algo habitual a lo largo de todo el proceso de trabajo.

Los principales objetivos de esta experiencia fueron:

- (a) Conocer y poner en práctica las técnicas específicas del teatro de sombras que permitan valorar una de las posibilidades expresivas y comunicativas que ofrece el cuerpo, mostrando progresivamente una mayor desinhibición e integración de las actividades a representar.
- (b) Participar en la representación de dos mitos clásicos griegos, narrados en inglés, con independencia de sus características particulares, nivel de habilidad o sexo, desarrollando actitudes de cooperación y trabajo en equipo, y adoptando en todo momento una actitud de tolerancia y respeto.
- (c) Colaborar en la realización de un proyecto colaborativo de tipo interdepartamental entre las áreas de Inglés, Latín y Educación Física, tomando

como referencia fundamental del trabajo la contribución al desarrollo de algunos aprendizajes transversales.

18.2 Principales actividades de aprendizaje

Las actividades llevadas a cabo en el aula de Educación Física se enmarcan bajo la metodología del Estilo Actitudinal (Pérez-Pueyo, 2010) que se convierte en el eje vertebrador de las diferentes actividades de aprendizaje. Evaluación formativa y Estilo Actitudinal se integran de tal manera que a veces resulta complicado diferenciar entre cuestiones metodológicas y aspectos de evaluación.

La forma de estructurar y organizar esta unidad didáctica es común y muy similar a las que se desarrollan en la asignatura de Educación Física a lo largo del curso en el centro. Tanto la estabilidad de la metodología empleada como el hecho de que la materia sea impartida por un mismo profesor en todos los grupos y niveles favorece el desarrollo positivo de este tipo de experiencias. En lo que respecta a esta experiencia conviene aclarar que la unidad didáctica se divide en varias fases fundamentales (tabla): (1ª) Trabajo técnico inicial; (2ª) Preparación de historias; (3ª) Ensayos generales; (4ª) Representación final: “*Una de mitos infernales*”.

Tabla 99. Fases de las que consta el proceso de trabajo interdepartamental.

Fases	Explicación
1ª: Trabajo técnico inicial (sesiones 1-4)	El alumnado experimenta y aprende los conceptos básicos sobre el teatro de sombras en relación a la creación de sombras sencillas (individuales y grupales), mediante el empleo de fichas en las que aparece el modelo a representar. Se intercambian los papeles en las sesiones, teniendo que pasar todos ellos por ejecutantes y correctores. Finalmente, representan delante de sus compañeros las figuras trabajadas en cada sesión y se realiza un proceso de evaluación formativa relacionado directamente con el trabajo de competencias.
2ª: Preparación de historias (sesiones 5-9)	<p>Cuando comienza esta fase, el alumnado de Latín ya habrá seleccionado dos mitos clásicos sobre los cuales se comenzará a preparar en el área de Inglés la narración de la representación (el trabajo comienza en estas dos materias).</p> <p>Una vez que el alumnado conoce las historias seleccionadas para representar, se comienza a repartir funciones, a estructurar las intervenciones, y a crear o modificar figuras ya conocidas. Se pasa del grupo reducido al gran grupo-clase, a pesar de que por momentos puede trabajarse en nuevos grupos en función de las escenas y los personajes. Las profesoras de Latín e Inglés están presentes en las sesiones de EF desde la quinta sesión, para ayudar en tareas de organización y coordinar el trabajo respecto a la narración (Inglés) y a la representación de los mitos (Latín).</p>
3ª: Ensayos generales (sesiones 10-12)	La importancia clave dentro del proceso de evaluación formativa se establece en la revisión y corrección de aquellas cuestiones que sean necesarias de cara a la representación final. El último ensayo se realizará con todo el material, vestuario, música y efectos que hayan sido previstos. A lo largo de esta fase se selecciona al compañe-

	ro que realizará las funciones de narrador en inglés.
4ª: Representación final: “Una de mitos infernales”	Finalmente, se representarán los mitos clásicos seleccionados: “Hades y Perséfone” y “Orfeo y Eurídice”, en presencia de la comunidad educativa. La unidad se complementaría con una sesión posterior de análisis, evaluación y valoración de todo lo acontecido en la actuación con la grabación de video realizada.

18.3 Explicación sistema de evaluación y calificación

Una de las características esenciales de la presente experiencia basada en el teatro de sombras es que, gracias a la **evaluación formativa**, el alumnado fue consciente, desde el comienzo del proyecto, de cuál era el reto final y de qué debían hacer para conseguir un resultado positivo. Esto favoreció su implicación en la tarea y como consecuencia, su motivación hacia el aprendizaje.

Además, el hecho de que la metodología empleada otorgara una gran dosis de autonomía al alumnado en su trabajo, favoreció que el profesor también tuviera más tiempo para centrarse en el proceso de evaluación formativa (tanto individual como grupal). En este sentido, el principal objetivo que se perseguía con la utilización de estos procesos a lo largo de esta experiencia fue el de asegurar que los alumnos adquirieran los mejores aprendizajes posibles y que por lo tanto, la representación final tuviera la mayor calidad posible.

Para una mejor comprensión del proceso seguido, a continuación se recogen los diferentes instrumentos de evaluación empleados en la experiencia, dentro del área de Educación Física.

En este sentido, convendría mencionar en primer lugar las “*asambleas iniciales y finales*”. Este procedimiento consistió en realizar paradas en círculo tanto al inicio como al final de las sesiones. Se convirtieron en una rutina donde dialogar y compartir experiencias y necesidades (tanto individuales como grupales) y comentar aspectos importantes del grupo y de las sesiones. Desde el punto de vista evaluativo, este procedimiento fue especialmente útil por dos motivos: (1) supuso una ocasión ideal para evaluar el estado mental de los alumnos y el grado de retención de los aprendizajes que se habían adquirido durante las sesiones; (2) permitieron detectar la motivación de los alumnos respecto a cada una de las sesiones y al contenido en sí.

Sin embargo, para que el trabajo de las diferentes sesiones avanzara, fue necesario que el docente reorientara constantemente la labor de los alumnos durante las sesiones. Así pues, se fueron dedicando periodos cortos de tiempo para ir visitando a cada uno de los grupos de trabajo en los que se llevó a cabo un proceso de retroalimentación sobre la tarea. Estos procedimientos, a los que denomi-

namos “*tutorías grupales con los alumnos*”, permitieron ofrecer un feedback mucho más personalizado en función de lo que estaba ocurriendo en cada grupo: realización incorrecta de algunas figuras, problemas en la organización interna y la asunción de roles, etc. Estas tutorías se realizan con los grupos de clase durante las cuatro primeras sesiones. Posteriormente, a partir de la quinta sesión, pasarían a realizarse de manera más general con todo el grupo de clase.

Algunos de los problemas más importantes a los que se tuvo que hacer frente durante el desarrollo de las sesiones fueron la apatía de algunos alumnos y la excesiva agitación de otros. Por ello, desde la primera sesión hasta la novena, se llevaron a cabo las “*demostraciones de las figuras al finalizar las sesiones*”. Este procedimiento permitió mantener la implicación durante las clases ya que, al finalizar las mismas, el alumnado debería demostrar delante de todos sus compañeros lo aprendido. Así, tras haber realizado las sombras propuestas para la sesión, el profesor y todos los alumnos se sentarían junto a la tela para identificar y corregir posibles errores en la ejecución de las diferentes sombras trabajadas. Esto también permitió comprobar el grado de adquisición de los aprendizajes nuevos, así como la retención de los aprendizajes anteriores. Pero, sobre todo, sirvió para proporcionar un feedback muy enriquecedor al alumnado de cara a afrontar la última parte de la unidad: la representación teatral.

Durante las nueve primeras sesiones de la unidad, también se empleó como herramienta de evaluación el “*diario de seguimiento individual intragrupal*” (tabla 100). Este instrumento recoge distintos enunciados sobre los comportamientos y actitudes que se espera que se reproduzcan con mayor frecuencia durante las clases por parte de los alumnos. Su funcionamiento implica la realización de una coevaluación intragrupal al final de cada clase en la que los miembros del grupo asignan a cada compañero la observación o enunciado que mejor se ajuste a lo realizado durante la sesión. Esto permitió que los alumnos tuvieran una valoración directa de su rendimiento y trabajo durante las clases, lo que les ayudó a reorientar sus actuaciones. Pero al mismo tiempo también estableció una referencia clara para la valoración final del trabajo del alumno. Este instrumento diario, junto con el registro de anécdotas del profesor, permitió al docente disponer de una información muy interesante para compartir con los correspondientes grupos durante las “*Tutorías grupales*” y poder así continuar o reorientar el trabajo según las necesidades.

Tabla 100. Comportamientos observables durante las sesiones para la valoración individual intragrupal (Pérez-Pueyo, et al., 2013)

Nada	Molesta constantemente tanto a los de su grupo como al resto.	A1
	No ensaya sus sombras o sus diálogos de interpretación.	A2
Mal	Molesta constantemente, pero participa.	B1
	Participa, pero sólo de “sombra” (no asume rol de corrector).	B2
	Se distrae con los de otros grupos.	B3
	Molesta a veces.	B4
Regu- lar	Podía haberse esforzado mucho más en mejorar las sombras.	D1
	Distraído a veces, pero con los del grupo.	D2
	Ensaya, pero no lo suficiente.	D3
	Cuando asume el rol de corrector no se molesta en realizar buenas correcciones.	D4
Normal	Ha participado sin molestar.	E1
	Suele ensayar sus sombras.	E2
	Suele intercambiar los roles “corrector-sombra” aunque nunca por iniciativa propia.	E3
Bien	Ha propuesto nuevas sombras a partir de una dada.	F1
	Ha propuesto formas alternativas de obtener una misma sombra	F2
	Generalmente ha estado atento y participativo.	F3
	Ensaya lo suyo y con los demás cuando se lo dicen los compañeros.	F4
	Suele intercambiar los roles “corrector-sombra” de forma voluntaria.	F4
Muy bien	Siempre atento.	G1
	Ensaya mucho sólo y con los demás de su grupo.	G2
	Ha propuesto nuevas sombras sin basarse en ninguna dada.	G3
	Se preocupa de que tanto él todos intercambien sus roles.	G4
	Ha procurado que se trabaje cuando nos distraíamos.	G5
	Ha llevado el peso del día.	G6

Sistema de calificación

Respecto al sistema de calificación empleado para transformar en una expresión numérica los aprendizajes demostrados por los alumnos de 1º de Bachillerato en el área de Educación Física, se podrían concretar dos instrumentos: *“el registro de anécdotas del profesor”* y *“la escala de valoración”* para la evaluación de la representación final del espectáculo.

Como es habitual en todas las unidades didácticas puestas en marcha bajo la metodología del Estilo Actitudinal, el profesor elabora un *“registro de anécdotas”* individual para cada alumno. En el caso de la experiencia que nos ocupa, se le otorgó un 40% del valor de la calificación del alumno, en función de las anotaciones realizadas a lo largo de toda la unidad. El modelo utilizado asigna a los

alumnos una calificación inicial de 7 puntos que será modificada en función de que el trabajo del alumno a lo largo de las sesiones sobresalga tanto de forma positiva (añadiendo hasta un máximo de 0,5 puntos por cada positivo) como negativa (restando la misma puntuación en cada caso). Los aspectos que contempla este instrumento son, entre otros, la ayuda y colaboración con compañeros, la iniciativa e interés hacia el trabajo, el grado de autonomía para realizar las tareas, la expresión y comunicación de ideas, las aportaciones de clase, etc.

Conviene aclarar también que la calificación de partida es más elevada de lo habitual porque se considera que todas las propuestas que se desarrollan en clase implican un trabajo y una actitud en el alumno importante; y por lo tanto, los alumnos que las desarrollan son merecedores de esta calificación en este instrumento.

Y como implementación del aspecto sumativo de la evaluación formativa llevada a cabo respecto al trabajo de sombras, tras la representación del teatro, tanto el profesor como el propio grupo clase realizaron una evaluación del resultado final utilizando el instrumento recogido en la tabla siguiente. Esta valoración representó el 60% de la nota de cada alumno, extraída tanto de la valoración del profesor (30%) como de la realizada por el grupo al completo (30%).

Tabla 101. Instrumento de calificación: Escala de valoración sobre los aspectos vinculados con el área de Educación Física durante la representación de Teatro de Sombras.

Respecto al aprendizaje de la narración o la historia.	
Lo ha aprendido entero y lo recita de forma impecable.	10
A veces titubea en algunas frases pero conoce el guion y la mayor parte del tiempo recita de memoria sin aparentes problemas	7
Recita algunas frases del guion, pero la mayor parte del tiempo tiene dificultades y precisa de apoyo del papel y de algún profesor o compañero	3
No se lo ha aprendido y necesita leer el guion de manera continuada	0
Intentos hasta lograr la sombra correcta y correcciones	
La sombra sale a la primera sin necesidad de corregir ninguna posición	10
La sombra no es correcta a la primera pero es corregida rápidamente	7
La sombra no es correcta a la primera y tardan bastante tiempo en corregirla	3
La sombra no es correcta a la primera y no se corrige en el tiempo previsto	0
Calidad de la sombra proyectada	

No existen huecos de luz no deseados y los bordes son lisos (sin arrugas o sombras indeseadas)	10
Existen huecos de luz indeseados o bordes irregulares (con alguna arruga o sombra indeseada)	7
Existen huecos de luz indeseados y los bordes irregulares (con múltiples arrugas y sombras indeseadas)	3
Estabilidad	
Las sombras permanecen inmóviles durante el tiempo que es proyectada	10
Permanecen inmóviles durante la mayoría del tiempo que es proyectada (aunque en ocasiones se aprecia movimiento)	7
No permanecen inmóviles durante el tiempo en que es proyectada (el movimiento es muy evidente)	2
Desarrollo de las historias y las fases de éstas	
Todo el grupo conoce el desarrollo de las historias y se mantiene atento a las funciones que debe realizar en cada fase (entradas, salidas, tapar o destapar el foco, preparación de materiales...)	10
La mayoría del grupo conoce el desarrollo de las historias y se mantienen atentos a las funciones que deben realizar en cada fase (entradas, salidas, tapar o destapar el foco, preparación de materiales...)	5
Sólo unos pocos del grupo conocen el desarrollo de las historias y se mantienen atentos a las funciones que deben realizar en cada fase (entradas, salidas, tapar o destapar el foco, preparación de materiales...)	0
Coordinación entre personajes	
La coordinación es muy buena durante la mayor parte de la actuación: se colocan en el sitio adecuado y realizan los gestos acordados al mismo tiempo	10
Existen algunos fallos en su coordinación en algunos momentos de la actuación: o no se colocan en el sitio adecuado o no realizan los gestos acordados al mismo tiempo	5
Existen fallos muy evidentes durante la mayor parte de su actuación: ni se colocan en el sitio adecuado, ni realizan los gestos acordados al mismo tiempo	0
Tiempos marcados y silencio	
Se entra y sale de escena en los tiempos establecidos previamente y en silencio absoluto	10
No se respetan los tiempos o existen ruidos o cuchicheos tras la tela de forma aislada	7
No se respetan los tiempos y hay ruidos o cuchicheos tras la tela con frecuencia	3
No se respetan los tiempos y hay ruidos o cuchicheos tras la tela a lo largo de toda la representación	0

Conviene aclarar que los alumnos conocían este instrumento de calificación y sus respectivos criterios desde el comienzo de la unidad. Esto supuso una gran

ayuda para hacer entender a los alumnos el porqué de las correcciones que se les iban realizando durante la fase de aprendizaje de la sombra y del proceso seguido de cara a la representación final.

Por otro lado, a pesar de que el “*diario de seguimiento individual intragrupal*” mencionado anteriormente no incidía directamente sobre la calificación del alumno, sí que se relacionó finalmente con ella puesto que fue utilizado para condicionar la nota individual de cada alumno (ya sea en positivo o negativo) respecto a la calificación final obtenida en la representación teatral, en función de las anotaciones recogidas en dicho diario de seguimiento.

Así pues, la nota final individual final se obtuvo a partir de la combinación de esa nota colectiva (ver tabla 101) con los criterios recogidos en la tabla 102:

Tabla 102. Criterios de calificación utilizados para transformar la información recogida en el “*diario de seguimiento individual intragrupal*” en una expresión numérica.

Por cada comportamiento observado:	Se suma...	Se resta...
G1, G2, G3, G4, G5 o G6	0,5 puntos	
F1, F2, F3, F4 o F5	0,4 puntos	
E1, E2 o E3	0,25 puntos	
D1, D2, D3 o D4		0,25 puntos
B1, B2, B3 o B4		0,4 puntos
A1 o A2		0,5 puntos

A continuación, se presenta una tabla resumen de actividades aprendizaje, evaluación formativa y calificación desarrolladas.

Tabla 103: Relación y coherencia interna entre los diferentes elementos curriculares.

Finalidades y/o Competencias	Actividades Aprendizaje	Evaluación formativa	Instrumentos calificación	Criterios calificación
Participar en la realización de una obra de teatro de sombras.	Introducción de las sesiones y recapitulación al final de las mismas.	Se proporciona un feedback general sobre el desarrollo de la unidad, el enfoque a trabajar o la calidad de las sombras realizadas hasta el momento durante las <i>Asambleas</i> celebradas al principio y al final de las sesiones.	No hay	-
	Trabajo y preparación de las figuras de sombras y escenas de la obra teatral.	Conversaciones para corregir y reorientar trabajo diario durante las <i>Tutorías con los grupos de trabajo</i> .	No hay	-
		Demostraciones de las figuras al final de las sesiones para corregir errores y repasar las sombras trabaja-	No hay	-

		das.		
		Valoración del trabajo diario individual dentro del grupo (al final de las sesiones 1 a 9).	Diario de seguimiento individual intragrupal (tablas 100 y 102)	-
			Registro de anécdotas del profesor.	40%
	Representación de la obra de teatro de sombras “Una de mitos infernales”	-	Escala de valoración sobre el visionado de la obra grabado en vídeo (tabla 101)	30% evaluación del grupo-clase 30% evaluación del profesor

18.4 Resultados en el rendimiento académico del alumnado

Analicemos los resultados obtenidos (tabla). De los nueve alumnos que obtuvieron sobresaliente, ocho obtuvieron la máxima nota (10). Todos los alumnos, excepto una, están por encima del bien (6), lo que refleja un trabajo muy positivo por parte de todos ellos. La alumna que obtuvo el suspenso abandonó el centro antes de la finalización del curso y, de hecho, no participó en la representación final.

Tabla 104: Resumen de los resultados académicos en el tercer trimestre de EF.

Resultados globales		
Calificación	Porcentaje	Nº alumnos/as
Sobresaliente	69,23%	9
Notable	7,69%	1
Bien	15,38%	2
Aprobado	0%	0
Suspenso	7,69%	1
No presentado	-	-
Totales		13

Debe tenerse en cuenta que, en un grupo reducido, los porcentajes pueden resultar algo engañosos, como puede verse en el caso de los dos alumnos que obtuvieron un 6 y que ya representan un 15% del total del grupo.

En cualquier caso, que cerca del 80% del alumnado de un grupo se encuentre entre el notable y el sobresaliente es un resultado muy positivo, claro reflejo del enorme trabajo llevado a cabo y del éxito de la representación final.

18.5 Principales ventajas encontradas

Los alumnos que participaron en la experiencia utilizaron durante las unidades didácticas anteriores de Educación Física herramientas y procedimientos característicos de la evaluación formativa. Por ello, al llevar a cabo esta experiencia interdisciplinar de teatro de sombras durante el tercer trimestre, los alumnos ya estaban acostumbrados a la realización de procedimientos de autoevaluación y coevaluación.

Esta soltura en el manejo de rúbricas y escalas de valoración se replicó también en las áreas de Latín e Inglés. Esto vino a demostrar que la creencia inicial de que el trabajo vinculado a la evaluación formativa podría reducir el tiempo de clase disponible para trabajar los contenidos específicos de las materias, no era cierta. Y más aún, permitió comprobar cómo el proceso de evaluación formativa se convirtió en una ventaja que orientó mucho mejor el aprendizaje de los alumnos, tanto en el área de Educación Física como en el de Latín e Inglés.

El hecho de que el alumnado conozca desde el comienzo del proyecto cuál es el reto final y qué deberán hacer para conseguir un resultado positivo permite enfocar mucho mejor sus esfuerzos, así como reorientarlos en caso de que sea necesario para mejorar su aprendizaje. Las asambleas iniciales y finales, las tutorías grupales y los comentarios sobre las valoraciones recogidas en el diario de seguimiento individual intragrupal hacen que el trabajo y actitud puedan reconducirse desde el mismo momento en que sea necesario. El resultado final es sólo una consecuencia lógica de un proceso bien hecho.

Otros aspectos positivos de la experiencia, más allá de la evaluación formativa aunque directamente relacionados con ésta, es que el alumnado empieza a acostumbrarse a que “juntos es más fácil y mejor”. No siempre es fácil, pero poco a poco se sienten orgullosos de poder implicarse en el trabajo de los compañeros. Varios de los alumnos participaron en la representación sólo por no perjudicar a sus compañeros, a pesar de que su interés e implicación inicial no estaba siendo demasiado buena; el grupo les necesitaba y ellos correspondieron.

Una gran ventaja que debemos resaltar fue la participación de las otras dos profesoras (Cecilia Blanco, Latín; Estíbaliz Vizán, Inglés) desde la quinta sesión en las propias clases de Educación Física. La necesidad de respetar los matices más sutiles de los mitos y el empleo de cañones de video, ordenadores, altavoces, colocación de telas o soportes hacía necesario un gran aprovechamiento del tiempo que, sin ellas, no hubiera sido posible.

Lo novedoso del teatro de sombras (Pérez-Pueyo, Coord., 2010), la representación delante de familia y amigos o el establecimiento de aspiraciones comu-

nes por parte del profesorado (vinculadas al desarrollo de competencias del alumnado y su posterior evaluación), son otras de las grandes ventajas de esta experiencia, pero que sobrepasan con creces las posibilidades de aclaración en este trabajo.

18.6 Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones de mejora

Uno de los principales inconvenientes fue desterrar la extendida creencia entre el alumnado que considera que la evaluación y la calificación son tareas exclusivas del profesor, que además no permiten la rectificación y la corrección una vez que el trabajo ya se ha realizado. En este sentido, resultó llamativo comprobar cómo se sorprendían cuando se les explicaba desde un principio qué era lo que se les iba a calificar, tanto en el trabajo diario como en la representación final. Algunos comentaban: *“es que si ya sabes lo que tienes que hacer... ¿quién no va a hacerlo bien?”*.

Otros problemas surgieron con varios alumnos a la hora de asumir la valoración recibida por los compañeros de otro grupo en la demostración de las figuras al final de las sesiones. Para algunos resultó difícil asumir las críticas con respeto, pero cuando éstas coincidían con las observaciones del profesor y las de su propio grupo, no les quedaba más remedio que aceptar que algo no se estaba haciendo bien y que era necesario mejorar.

Estos inconvenientes son relativamente fáciles de superar con algo de paciencia. Si se proporciona algo de tiempo al alumnado para ver con otros ojos tanto la evaluación como la calificación, para sentirse más implicados, para observar como el trabajo es valorado de forma justa por ellos mismos y por sus compañeros. Al final, las reticencias iniciales terminaron desapareciendo.

En ocasiones, el reducido número de alumnos supuso un problema a la hora de encontrar personas que realizasen determinadas funciones, especialmente pensando en el día de la representación final.

18.7 Conclusiones

El empleo de procedimientos e instrumentos de evaluación formativa en esta experiencia resultó ser de gran utilidad, tanto para el profesor como para el alumnado. Para el primero por permitirle llevar un seguimiento diario del trabajo y resultado de sus alumnos; y para el segundo porque ya no dan palos de ciego

para saber qué y cómo se les va a valorar. Saben cómo orientar su trabajo y tienen la ayuda para conseguirlo, ya que la metodología de trabajo autónomo libera al profesor para ocuparse de quien más lo necesita o de solucionar diferentes situaciones desde el mismo momento en el que surgen.

Como se ha comentado anteriormente, los alumnos necesitan tiempo para adaptarse al planteamiento, pero el hecho de haber puesto en marcha la experiencia con alumnos de Bachillerato y en el último trimestre ha ayudado en gran medida al permitir acumular experiencia durante unidades didácticas anteriores.

No podemos olvidar que se trata de un planteamiento interdepartamental (Latín, Inglés y Educación Física) y que estas tres áreas establecieron objetivos comunes de trabajo y evaluación para los alumnos, tomando como referencia no los contenidos didácticos (nada que ver entre unas y otras áreas), sino unas metas comunes vinculadas a competencias transversales, tales como la lingüística, social y ciudadana, cultural y artística, tratamiento de la información y competencia digital, aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

18.8 Bibliografía

Iglesias-Sanz, P. & López-Pastor, V.M. (Coord). (2003). Unidad didáctica interdisciplinar: Teatro de sombras y multiculturalidad en educación física. Intentando avanzar hacia la integración de las minorías étnicas a través del área de educación física. *Revista digital de educación física para la paz*, “La peonza”, 3. Recuperado de: <http://lapeonz3.wix.com/lapeonza#!revista-digital/c1hzw>

Pérez-Pueyo, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. León: Universidad de León.

Pérez-Pueyo, A. (2010). *El Estilo Actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física*. Madrid: Editorial CEP.

Pérez-Pueyo, A. (Coord.). (2010). *A la luz de la sombra. Una propuesta diferente en el marco del estilo actitudinal*. Madrid: Editorial CEP.

Pérez-Pueyo, A. (coord.) (2013a). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Graó.

Pérez-Pueyo, A. (coord) (2013b). La programación y secuenciación de las competencias básicas bajo el enfoque del proyecto INCOBA. Ejemplificación de unidad didáctica para la materia de Educación Física: “A la luz de la sombra”. *En Actas del X Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar (Pontevedra)*. Alcoy: Alto Rendimiento.

ANEXOS.

Anexo I. Vinculación de las áreas implicadas en el desarrollo de competencias del alumno y relación con los elementos curriculares en el marco del proyecto del teatro de sombras.

Tabla 105. Referentes de las 3 áreas para el trabajo sobre competencias (1º bachillerato)

1.-APRENDER A APRENDER Y AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL.
1.1. – Participar activamente en trabajos que implique a todo el grupo-clase gestionando de manera autónoma su funcionamiento interno (planificación, organización, desarrollo...).
1.2. – Diseñar y utilizar de manera totalmente autónoma y eficiente los instrumentos necesarios para desarrollar los procesos de autoevaluación, y coevaluación, tanto intergrupal como intragrupal.
2.- TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL
2.1. – Buscar o elaborar documentos gráficos (mediante el uso de las nuevas tecnologías) o información adicional a la mostrada en el aula que ayude a su mejor comprensión, utilizando los apuntes, esquemas y resúmenes de dichos documentos como material de trabajo y estudio.
3.- COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA
3.1. – Participar en proyectos cooperativos en el aula, mostrando actitudes de ayuda y colaboración, respetando opiniones y valoraciones de los demás, sin mostrar actitudes discriminatorias de ningún tipo y responsabilizándose en todo momento del trabajo propio y colectivo con la intención de que el objetivo común se anteponga a otro tipo de intereses.
3.2. – Demostrar habilidades para la organización de eventos que mejoren el clima o ambiente del centro (decorado de los pasillos y espacios comunes, celebración de exposiciones culturales y artísticas, etc.) gestionando de manera autónoma los aspectos que deban ser tenidos en cuenta.
4.- COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA.
4.1. – Participar en la vida cultural de la comunidad elaborando creaciones artísticas tanto individuales como grupales que puedan ser expuestas en exposiciones, eventos culturales, etc.
4.2. – Utilizar y mostrar un dominio aceptable de alguna técnica artística (por ejemplo, participando en proyectos o montajes finales asociados al mundo del arte, la cultura y la expresión corporal, etc.).
5.- COMPETENCIA LINGÜÍSTICA
5.1. – Escribir textos complejos utilizando diferentes estilos, formas de manifestarse y sabiendo adaptar el mensaje según el contexto en el que vaya a ser leído, apoyándose en el uso de gráficos e ilustraciones si fuera necesario.
5.2. – Comprender los puntos principales de textos claros y en L2 estándar si tratan sobre cuestiones conocidas, sabiéndose desenvolver en situaciones en las que predomina el uso de la L2 y siendo capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal (describiendo experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificando brevemente sus opiniones o explicando sus planes).

Tabla 106. Competencias desarrolladas a partir de...

EF	LATÍN	INGLÉS
BLOQUES DE CONTENIDOS		
<p>Bloque 2. AF, deporte y tiempo libre.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El cuerpo y su lenguaje: desarrollo y reconocimiento de las posibilidades expresivas, comunicativas, afectivas y de relación con los demás. - Aplicación creativa de técnicas expresivas en la elaboración y representación de composiciones corporales individuales y colectivas. - Valoración de la riqueza expresiva de diferentes manifestaciones culturales (teatro, danza, baile, ritos, fiestas, etc.). 	<p>2. Los textos latinos y su interpretación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducción a las técnicas filológicas. Análisis morfosintáctico, traducción y comentario de textos originales, preferentemente de prosa de época clásica. Comparación de estructuras latinas y españolas. - Lectura comprensiva de obras y fragmentos de diferentes géneros literarios bilingües o traducidos, con comentario léxico y cultural y comparación de estructuras del texto latino con las de su traducción. <p>3. Roma y su legado.</p> <p>Breve presentación del mundo de las creencias y su proyección en el arte, la literatura, el léxico y la vida ordinaria. La mitología, la religión, el culto, las fiestas, los espectáculos.</p>	<p>2. Leer y escribir</p> <p>Composición de textos escritos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificación del proceso de elaboración de un texto, utilizando mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto. - Redacción de textos sobre temas personales, actuales o de interés académico, con claridad, corrección gramatical razonable y adecuación léxica al tema, utilizando el registro apropiado - Ordenación lógica de frases y párrafos con el fin de realizar un texto coherente, utilizando los elementos de enlace adecuados. - Interés por la producción de textos escritos claros y comprensibles, con una estructura adecuada, atendiendo a diferentes necesidades e intenciones comunicativas <p>3. Conocimiento de la lengua.</p> <p>Reflexión sobre el aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión y aplicación de estrategias de auto-corrección y autoevaluación para progresar en el aprendizaje autónomo de la lengua - Reconocimiento del error como parte del proceso de aprendizaje
CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
<p>3. Diseñar y organizar actividades físicas utilizando los recursos disponibles en el centro y en su entorno próximo.</p> <p>8. Elaborar composiciones corporales individuales y colectivas, teniendo en cuenta las manifestaciones de ritmo y expresión, valorándolas como elementos esenciales de comunicación y de relación social.</p>	<p>4. Analizar morfosintácticamente y traducir correctamente al español textos latinos breves y sencillos sin diccionario.</p> <p>12. Resumir oralmente o por escrito el contenido de textos traducidos de diversos géneros y distinguir los aspectos históricos o culturales que se desprendan de ellos.</p> <p>14. Planificar y realizar, de forma coherente y organizada, siguiendo las pautas del profesor, sencillos trabajos de indagación sobre aspectos lingüísticos, históricos y socioculturales de la civilización romana, y su pervivencia en el mundo occidental, consultando las fuentes directas y utilizando las tecnologías de la información y la comunica-</p>	<p>4. Redactar textos diversos con la corrección morfosintáctica necesaria para su comprensión y utilizar los distintos elementos que aseguren la cohesión y la coherencia del texto.</p> <p>6. Utilizar de forma consciente los conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos adquiridos, y aplicar con rigor mecanismos de autoevaluación y de autocorrección que refuercen la autonomía en el aprendizaje.</p>

	ción como herramienta de organización y comunicación de los resultados.	
ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN		
Unidad Didáctica de EF: “A la luz de la sombra”	Unidad Didáctica de LATÍN I: “Mitología greco-latina”	Unidad Didáctica de INGLÉS I: “Telling stories”
<p>1. Asambleas iniciales y finales.</p> <p>2. Tutorías grupales.</p> <p>3.- Cada grupo representa en clase delante de sus compañeros las sombras trabajadas durante las sesiones.</p> <p>3.- Heteroevaluación y coevaluación grupal con escala de valoración (<u>representación grupal</u>).</p>	<p>1.- Cada grupo selecciona un texto mitológico griego/latino sencillo que deberá analizar (contexto, personajes, relación con otros mitos, etc...) y traducir.</p> <p>2.- <i>Coevaluación intergrup</i>al del trabajo en power-point presentado en el que con imágenes, esquemas, comentarios,... muestra el mito seleccionado y el análisis realizado.</p> <p>3.- Elaboración en castellano del texto final que será traducido para su representación.</p>	<p>1.- Realizar grupalmente la traducción del castellano al inglés de los textos seleccionados, mediante la utilización del léxico, estructuras y organización características de una narración.</p> <p>2.- <i>Coevaluación intergrup</i>al con escala descriptiva o rúbrica de las diferentes <i>traducciones realizadas</i> en el grupo-clase.</p>

CAPÍTULO 19 EL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN GRUPAL EN EL DESARROLLO DE SESIONES PRÁCTICAS EN EL AULA (Formación Profesional, TAFAD)

David Hortigüela Alcalá. Facultad de Educación. Universidad de Burgos.

Alejandra Hernando Garijo. IES Juan Martín el Empecinado y Universidad de Burgos.

Ángel Pérez Pueyo. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León.

19.1 Definición del contexto y objetivos de la experiencia

La experiencia que se presenta en este capítulo fue desarrollada en el Centro Integrado de Formación profesional “Ciudad de Zamora”, ubicado en Zamora. Este centro imparte varias enseñanzas profesionales: servicios en restauración, cocina y gastronomía, gestión de alojamientos turísticos, dirección de cocina, atención sociosanitaria, educación infantil, auxiliar de servicios de restauración y animación de actividades físico-deportivas (TAFAD).

La experiencia se realizó en el ciclo formativo de grado superior de TAFAD, fundamentándose esencialmente en la implementación y uso de la evaluación formativa. Debido a las características que estructuran y regulan la metodología a desarrollar en este ciclo formativo, y como futuros técnicos de animación físico-deportiva, es prioritario que el alumno diseñe estrategias y fundamentos de aplicación dirigidos a la gran variedad de usuarios y/o clientes con los que trabajará en el día a día.

En concreto, esta práctica se llevó a cabo en la asignatura denominada “Actividades físicas para personas con discapacidades”, de 2º curso. La clase constaba de 25 alumnos y se estructuraba en 4 horas semanales, 3 prácticas y 1 teórica. La asignatura tiene una duración comprendida entre los meses de septiembre y

febrero, debido a la incorporación del alumnado a su periodo de prácticas profesionales. La asignatura se divide en 2 trimestres, teniendo el primero un peso del 40% y el segundo un 60% de la nota final.

Los principales objetivos que se plantean en la asignatura giran alrededor de la importancia que tiene la actividad física para personas con discapacidad, abordando su campo de tratamiento y de aplicación más práctico. Al finalizar la asignatura el alumnado debe tener un amplio bagaje teórico y práctico sobre diferentes actividades y tareas aplicables a personas con discapacidad, ya sea motriz, sensorial o intelectual.

19.2 Principales actividades de aprendizaje

Son varias las actividades que se llevan a cabo a lo largo de la asignatura, las cuales son dirigidas por el profesor en un primer momento y posteriormente por grupos de alumnos. Se plantearon 12 sesiones prácticas, diferenciadas en 3 bloques fundamentales: “*educativos*”, “*deportivos*” y “*alternativos y específicos*”.

- En el bloque educativo se llevaron a cabo tareas y actividades relacionadas con la Educación Física escolar; actividades para personas con déficit visual, adaptación de juegos populares y contenidos variados, como combas o acrobacias.
- En el bloque deportivo se desarrollaron actividades físico-deportivas, convencionales como el atletismo, judo, fútbol o balonmano.
- En el bloque de actividades alternativas y específicas, se trabajaron tareas con material alternativo del que dispone el centro (bicicletas, balones gigantes, sillas de ruedas...) y, por otro lado, algunas vinculadas a deportes específicos para personas con discapacidad, como el goalball o la boccia. En todas las sesiones se especifica el tipo de población a la que va dirigida, su edad media, el tipo de discapacidad y los objetivos planteados.

La vivencia de todas estas sesiones pretende crear el bagaje suficiente en el alumnado para ser capaz, en grupos, de presentar una sesión a sus compañeros acerca de uno de los bloques de contenidos trabajados a lo largo del curso. Para su valoración se utilizará una escala de valoración (tabla 107), tanto por el profesor como por los compañeros de clase, en un proceso de coevaluación intergrupal.

Además se utilizan otros procedimientos de evaluación en la asignatura, como el cuaderno de campo (en el que se registran las sesiones realizadas por el

profesor a lo largo del curso) y la búsqueda de cinco artículos relacionados con la discapacidad y el deporte en webs y bases de datos especializadas.

19.3 Explicación sistema de evaluación y calificación

Respecto a la **evaluación formativa**, durante la elaboración de la sesión, se ofrece a cada grupo la posibilidad de entregar al profesor el trabajo que lleva realizado con el fin de establecer un feedback continuo que favorezca la mejora del mismo. Cada vez que el grupo quiera obtener una retroalimentación del docente debe enviarle el trabajo y una autoevaluación del mismo con la escala de valoración). La entrega al alumnado desde el inicio de la asignatura de la escala de valoración le permite ser consciente del nivel de trabajo que lleva realizado, provocando que el feedback tenga un mayor calado y que se reajusten las valoraciones entre profesor y alumnado. Además, cada uno de los grupos enviará a otros su sesión a mitad de la asignatura, estableciéndose con la misma escala de valoración una coevaluación intragrupal. Es fundamental que el alumno no asocie exclusivamente el trabajo a una calificación final, sino a un proceso de aprendizaje y mejora. El hecho de que la valoración no siempre tenga que provenir del profesor provoca una mayor implicación, comprendiendo y valorando positivamente el feedback proveniente de sus iguales.

Para no saturar de trabajo al docente, se limita el número de revisiones por grupo. En este caso fueron dos envíos de la sesión práctica, aunque se permite la revisión de partes o dudas concretas cuando se considere. La clave del proceso se encuentra en que cada uno de los grupos adecúe su sesión práctica a las variables que van a evaluarse, lo que favorece desde el comienzo la elaboración, consulta y adaptación hacia aquello que va a exponerse. Es en ese proceso formativo donde radica toda la riqueza de esta experiencia, tanto por el feedback proporcionado por el propio grupo, como por el profesor y los compañeros.

Sistema de calificación

La realización de la sesión seguirá una estructura delimitada bajo unos criterios expuestos al comienzo del curso. Para su evaluación se utilizará una escala de valoración, también facilitada desde el inicio, que servirá como instrumento de coevaluación intergrupal y autoevaluación intragrupal (tabla 107).

El alumnado agradece y valora positivamente esta posibilidad del uso de la escala de valoración como elemento de autoevaluación, evaluación entre iguales y heteroevaluación, asumiéndose su utilización perfectamente desde el comienzo.

Tabla 107. Escala de valoración para el desarrollo de la sesión

Aspectos a valorar	Sub valor	Criterios o niveles de logro	Valor máximo
OBJETIVOS	4	Solamente se plantean algunos objetivos y de manera descontextualizada.	20
	10	Se comentan los objetivos de la sesión, pero no las características y el curso al que se dirige.	
	15	Se comentan los objetivos de la sesión y las características y el curso al que se dirige.	
	20	Se comentan los objetivos generales, el curso al que se dirige y los objetivos parciales.	
COHERENCIA TAREAS	0	Las tareas que se plantean están descontextualizadas.	20
	7	Existe una relación en 2-3 tareas de las que se han planteado.	
	15	Existe una relación en 4-5 tareas de las que se han planteado.	
	20	Existe una relación en la totalidad de las tareas de las que se han planteado.	
DIRECCIÓN DEL GRUPO	0	No existe apenas comunicación con el grupo durante la sesión.	30
	10	No se observan pautas claras y definidas en el cambio de las actividades propuestas.	
	15	La comunicación es fluida, pero la transición de las tareas es lenta y poco dinámica.	
	25	Existe comunicación con el grupo y buena secuencia entre las tareas.	
	30	La comunicación es continua con el grupo, y las transiciones fluidas entre todas las tareas.	
AGRUPACIONES Y ESPACIOS	0	No se establecen agrupamientos ni se delimitan espacios de acción.	20
	5	Alguna vez se delimitan los agrupamientos pero no se especifican los espacios de trabajo.	
	10	En más de 3 tareas se atiende tanto a los agrupamientos como a los espacios utilizados.	
	14	En más de 4 tareas se atiende tanto a los agrupamientos como a los espacios utilizados.	
	17	En más de 5 tareas se atiende tanto a los agrupamientos como a los espacios utilizados.	
	20	Se utilizan variedad de agrupamientos y espacios en las tareas planteadas en toda la sesión.	
ACTITUD	0	Hay un completo desorden y mala organización durante el desarrollo de la sesión.	10
	2	Se escuchan risas y murmullos durante la sesión.	
	5	La sesión puede seguirse con normalidad, sin existir interrupciones continuas.	
	7	Existe seriedad durante la sesión, salvo en determinadas ocasiones.	
	10	La estructura de la sesión es clara y se mantiene un perfecto orden durante la misma.	

Los criterios de calificación que regulan el desarrollo de la sesión práctica son que todo el grupo deberá intervenir en la exposición y que ésta deberá abordar actividades físicas dirigidas a personas con discapacidad. El resto de criterios de

las demás actividades de evaluación que componen la asignatura pueden observarse en la tabla siguiente.

La realización y presentación de la sesión es un procedimiento que corresponde al segundo trimestre, con un peso en la calificación del 30% (dentro del 60% trimestral). La nota final se calcula con esa media ponderada, teniendo que tener cada una de las dos evaluaciones aprobadas.

Tabla 108. Resumen de actividades aprendizaje-evaluación formativa – calificación Coherencia interna entre los elementos curriculares. Alineación curricular.

Finalidades y/o Competencias	Actividades Aprendizaje	Evaluación formativa	Instrumentos calificación	%	Requisitos
Aprender a utilizar escalas de valoración como instrumento asociado al empleo de una evaluación formativa	Elaboración y presentación de la sesión práctica	Coevaluación y obtención de feedback en revisiones con el profesor a lo largo del proceso	Escala de valoración y planilla de observación de la sesión (Tabla 106)	30%	La sesión debe durar 50'-60' y todos los miembros del grupo deben intervenir
	Registro de sesiones en cuaderno de campo	Seguimiento y revisión cada dos semanas	Ficha de registro (Anexo 1)	20%	Deben recogerse todas las sesiones trabajadas en clase
	Análisis de artículos vinculados a la discapacidad	Feedback por email con el docente	Escala de valoración semiabierta (Tabla 108)	30%	Deben analizarse un mínimo de 5 artículos, siendo al menos uno de ellos en inglés
	Aportaciones a foros y seguimiento del trabajo	Abrir líneas de debate y dar feedback a compañeros	Escala de valoración (Tabla 109)	20%	Tiene que haber al menos una aportación por cada una de las líneas abiertas

Respecto a los instrumentos de evaluación utilizados, comenzamos presentando la Escala de valoración para el desarrollo de la sesión (tabla 107), que se utiliza tanto para la heteroevaluación y calificación como para la autoevaluación intragrupal y la coevaluación intergrupala.

Presentamos otros dos instrumentos que no forman parte de la experiencia, pero sí de la asignatura: la escala graduada para el “Análisis de artículos vinculados a la discapacidad” y la escala graduada de “Aportaciones a foros y seguimiento del trabajo”.

Respecto al primero (tabla 108), y en base el 30% del peso que tiene este instrumento sobre la calificación final, se han delimitado 4 rangos de nota. En cada uno de ellos se analiza la calidad que tiene el análisis del artículo en función de 3 criterios: (a) la síntesis de la información que contiene; (b) su estructura y (c) la vinculación con el temario de la asignatura.

Tabla 109. Escala graduada para el análisis de artículos

Hasta 0,8:
No se realiza una síntesis del artículo de manera adecuada Apenas se destacan las partes de las que consta el artículo No existe vinculación con el temario de la discapacidad y deporte
Hasta 1,5:
La información del artículo está sintetizada, pero no se muestra una estructura clara en su exposición Se destacan las partes del artículo, pero no se incide de manera específica en sus conclusiones Existe vinculación con el temario, pero no se relaciona adecuadamente con alguna de las prácticas realizadas en clase
Hasta 2,5 puntos:
Se sintetiza el artículo, pero se reproducen “literalmente” algunas de las partes del mismo Se analizan todas las partes del artículo de manera proporcionada, sin embargo falta cohesión entre las mimas Se relaciona con algunas de las prácticas realizadas en el aula
Hasta 3 puntos:
El artículo se analiza de manera sintetizada, destacando cada una de una de sus partes de forma clara y exhaustiva La reflexión que deriva del análisis del artículo concreta perfectamente lo que se dice en el mismo, además de mostrar diferentes aplicaciones al contexto de la vida real La vinculación con la asignatura es total, extrayéndose conclusiones de aplicación en el ámbito de la docencia, intervención, tratamiento con sectores de la sociedad...

En la tabla se refleja la escala graduada sobre la participación en foros. En este caso existen 5 rangos de nota sobre el 20% total que pondera este instrumento en la asignatura. Los criterios que se utilizan para su valoración son: (1) número de veces que se participa en las actividades planteadas y (2) número de contribuciones y generaciones de debate.

Tabla 110. Escala graduada de la participación en foros

Hasta 0,2 puntos
Únicamente se participa en 2-3 actividades planteadas en la asignatura, no contribuyendo prácticamente nada a las aportaciones realizadas por el profesor/compañeros.
Hasta 0,6 puntos
Se participa entre 4 y 6 actividades planteadas en la asignatura, contribuyendo de manera leve a la generalización de debate por los compañeros/profesor.
Hasta 1,2 puntos
Se participa entre 6 y 8 actividades planteadas en la asignatura, generando temas de debate y abriendo líneas a partir de los comentarios generados por los compañeros/profesor.
Hasta 1,6 puntos
Se participa entre 8 y 10 actividades planteadas en la asignatura, generando al menos 2 temas nuevos de debate + 12 contribuciones a temas de compañeros y/o profesor (al menos una de cada unidad didáctica).
Hasta 2 puntos
Se participa en más de 10 actividades planteadas en la asignatura, generando al menos 3 temas nuevos de debate + 15 contribuciones a temas de compañeros y/o profesor.

19.4 Resultados y efecto en el rendimiento académico del alumnado.

En un primer momento suelen producirse varias quejas sobre cómo afrontar el trabajo del día a día, debido en gran parte a la falta de costumbre del alumnado de TAFAD a participar en procesos de evaluación formativa. Otros compañeros del departamento asocian la evaluación a una calificación final, normalmente mediante exámenes, trabajos y pruebas prácticas. Por ello, la mayor responsabilidad del alumnado durante los comienzos de cada trimestre se ha encontrado vinculada a la asistencia a las clases prácticas. Este cambio en el enfoque metodológico de la asignatura requiere que el alumno realice un replanteamiento en cuanto a la organización en el trabajo diario, al ser necesaria una mayor constancia e implicación de lo que están acostumbrados. Al finalizar el proceso el alumno cumplimenta un cuestionario en el que se valora su percepción sobre la asignatura y en el que se obtienen resultados bastante positivos. Esto conlleva unas buenas calificaciones en la asignatura (ver tabla).

Tabla 111. Resultados académicos obtenidos (en porcentajes y puntuaciones directas).

Resultados globales		
Calificación	Porcentaje	Nº alumnos/as
Sobresaliente	16%	4
Notable	64%	16
Aprobado	16%	4
Suspense	4%	1
No presentado	0%	0
Totales	100	25

Más de las dos terceras partes de la clase (64%) obtienen un notable, habiendo el mismo número de aprobados que de sobresalientes (16%). Sin embargo solamente un alumno suspendió, debido a la no asistencia con regularidad a la asignatura y decidir no utilizar la evaluación formativa. Entendemos que la mayor parte de la clase obtiene un notable en la calificación debido a la regulación y retroalimentación en la realización de las tareas a lo largo de la asignatura. Sin duda, la ayuda de la escala de valoración facilita que se cumplan los objetivos de las tareas satisfactoriamente, lo que no implica que sea fácil obtener un sobresaliente.

19.5 Principales ventajas encontradas

Aunque en un primero momento existen protestas del alumnado sobre la gran cantidad de trabajo que puede suponer la asignatura, finalmente las valoraciones que realiza son muy positivas. Lo que más valora el alumno es el aprendizaje obtenido sobre la actividad física y discapacidad, así como la posibilidad de

haber expuesto sesiones prácticas vinculadas con la temática delante de los compañeros. También percibe que este sistema de evaluación formativa favorece una mayor adquisición de recursos de aprendizaje, ya que induce a una revisión y contraste de mayor información.

Sin duda, uno de los aspectos más beneficiosos de esta experiencia es la mayor implicación del alumnado en las tareas demandadas, así como el seguimiento en el día a día de los contenidos abordados. Es necesario que el trabajo se registre semanalmente, llevando a cabo un asesoramiento por parte del profesor y del grupo a través del email, google drive, hangouts... Este hecho provoca que el alumno se involucre en su propio proceso de mejora.

Otro aspecto destacables el mayor control del alumnado sobre lo que aprende, siendo interesante la manera en la que traducen éste sobre sus propias competencias como futuros profesionales. Este hecho se observa perfectamente en la elaboración y presentación de las sesiones prácticas, donde no solamente aplican lo aprendido, sino que lo adaptan y estructuran al nivel y características del grupo que han escogido.

Por tanto, se observa que uno de los aspectos más relevantes de la experiencia es la retroalimentación entre iguales mediante el uso de un mismo instrumento (escala de valoración) utilizada para la realización de la sesión. La clave radica en no utilizarla únicamente como elemento calificador a lo largo del proceso, sino sólo al finalizar el mismo.

19.6 Principales inconvenientes encontrados

Si el proceso de evaluación formativa no se regula correctamente, puede derivar en una inversión de tiempo excesiva. Por ello, es fundamental regular el número de envíos al profesor, estableciendo un tipo de feedback específico con correcciones concretas. Es necesario acordar con el alumnado del “cómo” y “el cuándo” llevar a cabo esa retroalimentación, así como los plazos de entrega de tareas. La utilización de la plataforma Moodle puede ser una excelente alternativa por el control de tiempos que permite realizar.

Otro de los principales problemas encontrados proviene del trabajo en grupo. En dos de los grupos se observaron discrepancias entre sus integrantes, debido sobre todo al desequilibrio entre el trabajo realizado por cada uno de ellos. Como alternativa, se pueden llevar a cabo procesos contrastados como el reparto de notas, lo que elimina que haya miembros del grupo que se aprovechen del trabajo de los demás (“efecto polizón”) (Kerr & Bruun, 1983).

Como último inconveniente encontrado se debe considerar hasta qué punto es conveniente que la totalidad de las tareas tengan que plantearse en grupo, dándoles la opción de que también puedan trabajar de manera individual.

19.7 Conclusiones

En nuestra experiencia hemos observado la gran cantidad de posibilidades que giran alrededor de la evaluación formativa. En este caso, mediante la utilización de una escala de valoración manejada por el alumnado desde el inicio y utilizada como instrumento de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación final para el desarrollo de su sesión práctica.

Por lo tanto, se ha demostrado que es más favorable proponer menos tareas en las que se realice un mayor seguimiento que no un número más elevado de ellas pero sin retroalimentación.

Uno de los aspectos clave de esta experiencia ha sido favorecer la autonomía del alumno en aquello que tiene que realizar, buscar, preparar o diseñar, con el principal fin de que se obtenga un control sobre lo que se aprende.

Por ello, entendemos que el procedimiento llevado a cabo en esta experiencia puede implantarse en cualquier otro contexto o temática, ya que el uso de escalas de valoración son perfectamente adaptables. La importancia se encuentra en proporcionar unos criterios iniciales al alumnado que le permitan regular su trabajo, ser conscientes de lo que aprenden y, como consecuencia, implicarse con mayores garantías en el proceso.

19.8 Bibliografía

Kerr, N. & Bruun, S. (1981). Rigelmann revisited: alternative explanation for the loafing effect. *En Personality and social psychology bulletin*, 7, 224-231.

ANEXO 1. EJEMPLO DE FICHA DE REGISTRO DE LAS SESIONES

Fecha: 20-09-2011	Sesión N.º 1 Introducción al módulo de discapacitados.
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> Introducir a la clase al módulo de discapacitados y concienciar de la dificultad de tener algún tipo de minusvalía. Aprender a ponernos en la situación de un discapacitado.
Materia:	<ul style="list-style-type: none"> Campo de fútbol sala balonmano. Salón de fútbol y balonmano.

1	Nº Representación Gráfica	Objetivos:
		Poner a los participantes en el lugar de un discapacitado y conocer la dificultad de realizar actividades para este grupo de población siendo para la gente "normal" tareas deportivas de sencilla ejecución. Descripción: PC = Pata Coja NM = Juego normal. Un equipo juega a fútbol sala con normalidad y el otro a la pata coja durante 5 minutos.
Metodología: (aplicaciones en distintos contextos, alternativas según objetivos y grupos al que vaya dirigido, ventajas e inconvenientes...)		
Va dirigido a personas sin discapacidad de manera que estos sean conscientes de lo que es tener una discapacidad permanente y las limitaciones que este factor produce en la realización de tareas cotidianas. Presenta ventajas como poner en lugar y situación a personas sin discapacidad y entender un poco mejor la dificultad del día a día de los discapacitados. Como inconveniente el cansancio que produce la realización puntual de esta actividad para una persona sin discapacidad. Además probablemente el discapacitado que realice esta actividad con personas sin discapacidad se abstraerá debido a la desigualdad de condiciones.		

2	Nº Representación Gráfica	Objetivos: Poner a los participantes en la piel de un discapacitado y conocer la dificultad de realizar actividades para este grupo social siendo para la gente "normal" tareas cotidianas o de sencilla ejecución. Descripción: MH = Mano Hábil desactivada. NM = Juego normal. Un equipo juega balonmano con normalidad y el otro con la mano hábil atada durante 5 minutos. <ul style="list-style-type: none"> Variante: Equilibrar el número de jugadores normales y discapacitados.
		Metodología: (aplicaciones en distintos contextos, alternativas según objetivos y grupos al que vaya dirigido, ventajas e inconvenientes...)
Va dirigido a personas sin discapacidad de manera que estos sean conscientes de lo que es tener una discapacidad permanente y las limitaciones que este factor produce en la realización de tareas cotidianas. En el caso de esta actividad las diferencias entre los discapacitados y los no discapacitados no son tan amplias como en la actividad del fútbol. Aun así por los resultados obtenidos en el tanteo el hándicap sigue siendo bastante alto.		
Reflexiones sobre la práctica/observaciones: (aspectos positivos, posibles modificaciones, tiempos de acción/muertos, peso de las explicaciones, grado de comprensión de ejercicios realizados). La sesión ha estado dirigida hacia la comprensión de las dificultades que se presentan en el día a día de los discapacitados y a conocer los típicos errores que comete el técnico en cuanto a la gestión de este grupo de personas. Otra observación que salta a la vista es el abuso de las personas no discapacitadas sobre las discapacitadas a la hora de plantear el juego. Los no discapacitados se dedicaban a machacar al equipo contrario como si no fuera ya demasiado problema la discapacidad que existe la necesidad de humillarlos. Para solucionar este aspecto planteamos el juego recreativo y participativo en el que el resultado no es tan importante como la diversión o la entrada en el juego de todos los integrantes de la actividad. Como toma de contacto la experiencia ha sido muy satisfactoria pudiéndose presentar muchas alternativas en cuanto al grado de discapacidad que se podía plantear. Entre esas alternativas podíamos haber vendado un ojo a los participantes, paralizar otras partes del cuerpo, etc.		

CAPÍTULO 20 CONTRIBUCIÓN DE AUTOEVALUACIÓN Y HETEROEVALUACIÓN A LA ADQUISICIÓN DE HABILIDADES PRÁCTICAS EL CICLO FORMATIVO DE GRADO MEDIO DE CUIDADOS AUXILIARES DE ENFERMERÍA.

Begoña Núñez Rubio. IES “Giner de los Ríos” (León).

Ángel Pérez Pueyo. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León.

20.1 Definición del contexto y objetivos de la experiencia

La experiencia descrita en este capítulo ha sido desarrollada en el IES Giner de los Ríos, situado en la ciudad de León. El instituto oferta ESO, el Programa de Diversificación Curricular, las dos modalidades de Bachillerato, Programas de Cualificación Inicial y varios ciclos formativos de grados medio y superior. Las enseñanzas profesionales impartidas pertenecen a las familias profesionales de electrónica, transporte y mantenimiento de vehículos y sanidad. La matrícula del centro asciende a 1004 alumnos; de los cuales, 150 realizan su formación on-line.

La experiencia se ha realizado en el Ciclo Formativo de Grado Medio de Cuidados Auxiliares de Enfermería (CAE), de la familia de sanidad, en el módulo: "Higiene del medio hospitalario y limpieza de material", de 1^{er} curso. La clase constaba de 28 alumnos y se disponía de 5 horas semanales. Este módulo tiene una duración anual y le corresponden 155 horas.

Los principales lugares de trabajo para el auxiliar de enfermería son hospitales, residencias de ancianos y clínicas dentales. Por este motivo deben conocer las técnicas higiénico-sanitarias aplicables a pacientes, materiales, instrumentos sanitarios y demás elementos que puedan entrar en contacto con el paciente o con el usuario, incluidas otras personas.

Los objetivos establecidos para este módulo hacen referencia a la relación entre higiene y salud, entendiendo la primera desde un punto de vista amplio,

como la ciencia que actúa sobre los factores que pueden deteriorar la salud y el bienestar de las personas.

Al finalizar el módulo el alumnado debe conocer las diversas técnicas higiénicas aplicables en el medio sanitario y dominar las diferentes formas de arreglo de la cama hospitalaria.

20.2 Principales actividades de aprendizaje

De manera habitual se realizan diferentes actividades tanto teóricas como prácticas. Primeramente, la profesora explica la actividad y, a continuación, los alumnos la realizan individualmente, en parejas o en grupos pequeños, en función del caso concreto. Las actividades se organizaron en 5 bloques (tabla 112).

Tabla 112. Organización de las actividades por bloques de contenido

Bloque	Actividad realizada
Bloque I: Introducción a la higiene en el medio hospitalario	Identificar los eslabones de la cadena epidemiológica de diferentes enfermedades transmisibles y establecer posibles medidas preventivas. Resolver problemas sobre epidemiología. Elaborar un listado de posibles situaciones de riesgo epidemiológico en el medio sanitario y proponer medidas preventivas
Bloque II: Unidad de paciente y cama hospitalaria	Reconocer los elementos principales de la unidad paciente, identificar y doblar la lencería, realizar las cuatro modalidades de arreglo de la cama hospitalaria, acondicionar la unidad del paciente para pacientes concretos y preparar el carro de curas
Bloque III: Limpieza, desinfección y esterilización del material e instrumental sanitario	Realizar la limpieza manual y mediante ultrasonidos de instrumental sanitario; desinfectar diversos instrumentos sanitario y superficies del aula taller; preparar paquetes tanto de instrumental como de ropa para ser esterilizados posteriormente en autoclave, incluyendo los controles pertinentes
Bloque IV: Prevención, y control de las infecciones hospitalarias	Realizar las técnicas de lavado de manos higiénico y quirúrgico, colocar diversas prendas de aislamiento, incluyendo tanto guantes estériles como no estériles
Bloque V: Recogida de muestras. Residuos clínicos	Colocar bolsas pediátricas para recogida de orina en maniqués, simular la recogida de sangre venosa, sangre capilar y LCR, y escenificar la técnica de punción lumbar

La realización de estas actividades tiene como finalidad que los alumnos conozcan y comprendan los principales procedimientos higiénico-sanitarios, así como que creen unos hábitos que les permitan realizar sus funciones profesionales de manera competente y segura. Por ejemplo, en la unidad dedicada a la cama hospitalaria, primeramente se explica al alumnado la importancia de que el paciente se encuentre limpio y cómodo y se analizan paso por paso las cuatro técnicas de arreglo de la cama hospitalaria: (1) Cama cerrada: la cama del hospital que se encuentra vacía hasta que se le asigne un nuevo paciente, (2) Cama abierta desocupada: corresponde a un paciente ingresado que no se encuentra en la misma durante el arreglo, (3) Cama abierta ocupada: el paciente permanece en ella du-

rante el arreglo, y (4) Cama quirúrgica: aquella que se prepara para recibir a un paciente tras una anestesia general.

En este caso, el arreglo de la cama hospitalaria es el contenido práctico más importante módulo, razón por la cual se trabaja a lo largo del curso. El alumnado debe realizar un examen práctico a final del tercer trimestre, siendo su superación condición imprescindible para aprobar el módulo. Por estas razones se ha decidido presentar los ejemplos de evaluación formativa en relación a la misma.

20.3 Explicación sistema de evaluación y calificación

Para el desarrollo del proceso de **evaluación formativa**, durante las sesiones se enseña al alumnado los fundamentos y procedimientos de realización de una determinada práctica.

En grupos de cuatro alumnos se organiza de tal modo que dos realizan la práctica y los otros dos observan, y posteriormente se intercambian los puestos. Durante este proceso, se autoevalúan y evalúan a sus compañeros (coevaluación o evaluación entre iguales). Cuando consideran que han logrado una de las técnicas se graban en vídeo individualmente, para posteriormente cargarlo en Moodle. Se continúan trabajando estas técnicas hasta el examen práctico.

Los vídeos realizados por los grupos son colgados en la plataforma de moodle a modo de tutorial. Y a continuación, el alumnado visualiza los vídeos de cada grupo y se les proporciona una rúbrica, que les permita realizar los procesos de autoevaluación y coevaluación (tabla 113).

Con esta rúbrica desarrollan un primer proceso de evaluación sobre los vídeos tutoriales, con la intención de que sean conscientes de todos los aspectos sobre los que tiene que poner atención y los grados de exigencia máximos y mínimos requeridos.

De este modo, se comienza a implicar al alumnado en el proceso de evaluación y que tendrán que aplicar a ellos mismos (autoevaluación) y a sus compañeros (coevaluación).

De esta manera, el docente realiza una explicación práctica de los aspectos a aprender e involucra al alumnado en su propio proceso de aprendizaje. Durante este proceso, el alumnado recibirá feedback por parte del docente bajo estos mismos parámetros, intentando que prevalezcan siempre criterios objetivos al proporcionar la información.

Tabla 113. Arreglo de la cama hospitalaria: cama abierta desocupada.

ASPECTOS A VALORAR	1 punto	0,5 puntos	0 puntos
	Más que suficiente	Suficiente	Menos que suficiente
Presencia	Lleva la bata perfectamente abotonada, el pelo largo recogido y guantes.	--	Lleva la bata desabotonada y/o el pelo largo suelto y/o no lleva guantes.
Saludo al paciente	Cuando es necesario, pero de forma natural y habitual, saluda y sonríe al paciente	Su saludo es frío y no sonríe apenas al paciente	No saluda y/o no sonríe al paciente
Explicación al paciente	Explica al paciente que va a cambiar la ropa de cama, dirigiéndose a éste de manera agradable, natural y cercana.	Explica al paciente que va a cambiar la ropa de cama, dirigiéndose a éste de manera poco agradable, o poco natural.	No explica al paciente que va a cambiar la ropa de cama.
Preparación de lencería	Prepara la lencería en orden inverso a su colocación posterior disponiendo ordenadamente pieza sobre pieza en la silla a los pies de la cama	Prepara la lencería en orden distinto a su colocación posterior y/o la dispone de forma descuidada.	No prepara la ropa de cama que va a utilizar; la deja en el carro de lencería.
Preparación de la cama	Frena las ruedas de la cama y la coloca en posición horizontal.	--	No frena las ruedas de la cama y/o no la coloca en posición horizontal
Retirada de la colcha	Si la colcha está sucia la retira hábilmente desde la cabecera a los pies, sin airearla. Si no está sucia, la dobla para volverla a utilizar: dobla ordenadamente y con facilidad la cabecera de la colcha hacia atrás dejando un tercio libre, dobla los pies de la colcha hacia adelante cubriendo la parte de la colcha doblada anteriormente, dobla un lateral hacia el centro dejando un tercio libre y, por último, dobla el extremo contrario hacia el centro cubriendo el resto de la colcha.	Si la colcha está sucia la retira lentamente desde la cabecera a los pies, sin airearla. Si no está sucia, la dobla para volverla a utilizar: dobla con torpeza la cabecera de la colcha hacia atrás dejando un tercio libre, dobla los pies de la colcha hacia adelante cubriendo la parte de la colcha doblada anteriormente, dobla un lateral hacia el centro dejando un tercio libre y, por último, dobla el extremo contrario hacia el centro cubriendo el resto de la colcha.	Retira la colcha sucia aireándola. Si no está sucia, la dobla para volverla a utilizar de una forma diferente a lo descrito anteriormente.
Retirada de la manta	Si la manta está sucia la retira hábilmente desde la cabecera a los pies, sin airearla. Si no está sucia, la dobla para volverla a utilizar: dobla ordenadamente y con facilidad la cabecera de la	Si la manta está sucia la retira lentamente desde la cabecera a los pies, sin airearla. Si no está sucia, la dobla para volverla a utilizar: dobla con torpeza la cabecera de la manta hacia atrás	Retira la manta sucia aireándola. Si no está sucia, la dobla para volverla a utilizar de una forma diferente a lo descrito anteriormente.

		manta hacia atrás dejando un tercio libre, dobla los pies de la manta hacia adelante cubriendo la parte de la manta doblada anteriormente, dobla un lateral hacia el centro dejando un tercio libre y, por último, dobla el extremo contrario hacia el centro cubriendo el resto de la manta.	dejando un tercio libre, dobla los pies de la manta hacia adelante cubriendo la parte de la manta doblada anteriormente, dobla un lateral hacia el centro dejando un tercio libre y, por último, dobla el extremo contrario hacia el centro cubriendo el resto de la manta.	
Retirada de ropa sucia		Retira la ropa con soltura, doblándola o enrollándola sobre sí misma y sin airearla, y la deposita en la bolsa de ropa sucia.	Retira la ropa de manera torpeza, doblándola o enrollándola sobre sí misma y sin airearla, y la deposita en la bolsa de ropa sucia.	Retira la ropa aireándola o sacudiéndola.
Retirada de cubrecolchón		Si el cubrecolchón está sucio lo retira con facilidad sin airearlo y lo cambia por otro limpio.	Si el cubrecolchón está sucio lo retira torpemente sin airearlo y lo cambia por otro limpio.	No cambia el cubrecolchón cuando está sucio.
Colocación de la sábana bajera		Coloca hábilmente la sábana bajera con la parte derecha para arriba. Remete primero la cabecera y luego los pies.	Coloca torpemente la sábana bajera con la parte derecha para arriba. Remete primero la cabecera y luego los pies.	Coloca la sábana bajera con la parte derecha para abajo o remete primero los pies y luego la cabecera.
Realización de las esquinas en mitra o inglete.	Esquinas de la cabecera	Con habilidad, remete la cabecera de la sábana bajo el colchón, con la otra mano levanta el lateral de la misma a unos 25-30cm del extremo remetido y remete la parte de la sábana que cae, remete toda la sábana por los laterales estirando bien.	Con lentitud remete la cabecera de la sábana bajo el colchón, con la otra mano levanta el lateral de la misma a unos 25-30cm del extremo remetido y remete la parte de la sábana que cae, remete toda la sábana por los laterales estirando bien.	Realiza las esquinas de forma diferente a lo descrito anteriormente
	Esquinas de los pies de la cama	Con habilidad, remete los pies de la sábana bajo el colchón, con la otra mano levanta el lateral de la misma a unos 25-30cm del extremo remetido y remete la parte de la sábana que cae, remete toda la sábana por los laterales estirando bien.	Con lentitud los pies de la sábana bajo el colchón, con la otra mano levanta el lateral de la misma a unos 25-30cm del extremo remetido y remete la parte de la sábana que cae, remete toda la sábana por los laterales estirando bien.	Realiza las esquinas de forma diferente a lo descrito anteriormente
Colocación de empapador y sabanilla		Con facilidad, coloca el empapador en el tercio medio de la cama, sitúa la entremetida encima y la fija remetiéndola por los laterales.	De manera torpe, coloca el empapador en el tercio medio de la cama, sitúa la entremetida encima y la fija remetiéndola por los laterales.	Coloca el empapador en un lugar distinto al tercio medio de la cama, y/o no sitúa la entremetida encima o no la fija remetiéndola por los laterales. O bien no coloca empa-

			pador ni/o entremetida.
Colocación de la sábana encimera.	Con desenvoltura coloca la sábana encimera con el revés para arriba, remete la parte inferior y deja las esquinas.	Con lentitud coloca la sábana encimera con el revés para arriba, remete la parte inferior y deja las esquinas.	Coloca la sábana encimera con el revés para abajo y/o no remete la parte inferior y/o remete las esquinas.
Colocación de la manta	Extiende la manta sobre la cama, estirándola para que no queden arrugas y dejando su parte superior a unos 20 cm de la cabecera y remetiéndola a los pies.	Extiende la manta sobre la cama dejando alguna arruga y colocando su parte superior a nivel de la cabecera y remetiéndola a los pies.	Coloca la manta sobre la cama de forma diferente a lo descrito anteriormente, o no la estira.
Colocación de la colcha	Coloca fácilmente la colcha sobre la manta, la centra y remete los pies.	Coloca la colcha sobre la manta, y, sin centrarla, remete los pies.	Coloca la colcha sobre la manta, no la centra o no remete los pies.
Arreglo de las esquinas de los pies de la cama: técnica de la media mitra.	Con habilidad, remete los pies de la colcha, la manta y la encimera conjuntamente bajo el colchón, con la otra mano levanta las tres juntas por el lateral a unos 25-30cm del extremo remetido y remete la parte que cae, dejando los laterales sueltos.	Con lentitud, remete los pies de la colcha, la manta y la encimera conjuntamente bajo el colchón, con la otra mano levanta las tres juntas por el lateral a unos 25-30cm del extremo remetido y remete la parte que cae, dejando los laterales sueltos.	Realiza las esquinas de forma diferente a lo descrito anteriormente
Realización del embozo en la cabecera de la cama.	Estira totalmente la sábana encimera, introduce la parte de la colcha que sobresale de la manta por debajo de ésta y dobla hacia atrás la encimera con soltura.	No estira totalmente la sábana encimera, y/o introduce la parte de la colcha que sobresale de la manta por debajo de ésta y dobla hacia atrás la encimera.	Dobla la ropa de la cabecera de la cama de forma distinta a lo descrito anteriormente.
Deja la cama abierta según se le indica:	En pico	Con habilidad dobla conjuntamente el extremo superior de sábana encimera, manta y colcha por el lado que se le indica, diagonalmente al eje mayor de la cama.	No dobla conjuntamente el extremo superior de sábana encimera, manta y colcha por el lado que se le indica, diagonalmente al eje mayor de la cama.
	En abanico o fuelle	Dobla fácilmente encimera, manta y colcha de manera conjunta, formando pequeños pliegues hasta los pies de la cama, con el embozo arriba y mirando hacia la cabecera.	Lentamente dobla encimera, manta y colcha de manera conjunta, formando pequeños pliegues hasta los pies de la cama, con el embozo arriba y mirando hacia la cabecera.
	De arriba abajo	Pliega con soltura encimera, manta y colcha conjuntamente, desde la cabecera hasta los pies y dobla el	Lentamente pliega encimera, manta y colcha conjuntamente, desde la cabecera hasta los pies y dobla el	No pliega conjuntamente encimera, manta y colcha, desde la cabecera hasta los

		embozo hacia la cabecera.	embozo hacia la cabecera.	pies, o no dobla el embozo hacia la cabecera.
Resultado final		Deja la cama perfectamente hecha y sin arrugas.	Deja la cama ligeramente desordenada o con alguna arruga.	Deja la cama a medio hacer o desordenada o llena de arrugas.
Comprobaciones finales		Coloca barandilla, silla de ruedas, soporte de suero, etc. en caso necesario, y comprueba que está todo en orden (timbre, luces, etc)	--	No coloca barandilla, silla de ruedas, soporte de suero, etc. en caso necesario, o no comprueba que está todo en orden (timbre, luces, etc)
Despedida		Pregunta si el paciente necesita algo y se despide dirigiéndose a éste de manera agradable, natural y cercana.	Pregunta si el paciente necesita algo y se despide dirigiéndose a éste de manera fría o seca.	No pregunta y/o no se despide del paciente.

Sistema de calificación

Cada una de las modalidades de arreglo de la cama hospitalaria debe realizarse siguiendo unos criterios precisos, especificados desde las primeras sesiones, e incluidos en cuatro rúbricas proporcionadas al alumnado. En este caso, se presenta un ejemplo de rúbrica (tabla 112) relacionada con el arreglo de la cama hospitalaria: cama abierta desocupada. Estas rúbricas sirven para la calificación final, además de como autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Por ello, tras la explicación del profesor, se proporciona al alumnado la rúbrica de cada una de las técnicas a desarrollar (tabla 112). Para calificar el examen práctico se utiliza una ficha (tabla 113), que es la rúbrica simplificada. Esto permite hacer más sencillo el proceso de calificación.

Debemos puntualizar que para estos alumnos, como futuros profesionales, tanto la ejecución como el resultado deben ser impecables. Por ello, las tres únicas calificaciones que se contemplan son: “suficiente”, “más que suficiente” y “menos que suficiente”.

Tabla 114. Rúbrica cama abierta desocupada

Arreglo de la cama hospitalaria Modalidad: cama abierta desocupada			
Aspectos a evaluar	Niveles de logro *		
	+s	s	-s
Lleva la bata abotonada, el pelo largo recogido, guantes.			
Saluda al paciente y le sonríe.			
Explica al paciente lo que va a hacer.			

Prepara la lencería en orden inverso a su colocación posterior y la dispone en la silla a los pies de la cama.			
Frena las ruedas de la cama y la coloca en posición horizontal			
Retira la colcha desde la cabecera a los pies. Si va a volver a utilizarse, la dobla para volver a ponerla en la cama.			
Retira la manta desde la cabecera a los pies. Si va a volver a utilizarse, la dobla para volver a ponerla en la cama.			
Retira la ropa sucia doblándola o enrollándola sobre sí misma y sin airearla, y la deposita en la bolsa de ropa sucia.			
Si el cubrecolchón está sucio lo retira sin airearlo y lo cambia por otro limpio.			
Coloca la sábana bajera con la parte derecha para arriba. Remete primero la cabecera y luego los pies.			
Realiza correctamente las esquinas en <u>mitra o inglete</u> :			
Remete la cabecera de la sábana bajo el colchón, con la otra mano levanta el lateral de la misma a unos 25-30cm del extremo remetido y remete la parte de la sábana que cae, remete toda la sábana por los laterales estirando bien.			
Remete los pies de la sábana bajo el colchón, con la otra mano levanta el lateral de la misma a unos 25-30cm del extremo remetido y remete la parte de la sábana que cae, remete toda la sábana por los laterales estirando bien.			
Coloca el empapador en el tercio medio de la cama, sitúa la entremetida encima y la fija remetiéndola por los laterales			
Coloca la sábana encimera con el revés para arriba. Remete la parte inferior y deja las esquinas.			
Extiende la manta sobre la cama, dejando su parte superior a unos 20 cm de la cabecera y remetiéndola a los pies.			
Coloca la colcha sobre la manta, la centra y remete los pies.			
Con la colcha la manta y la encimera juntas arregla las esquinas de los pies de la cama según la técnica de la media mitra: sigue los mismos pasos que para realizar la mitra pero no remete los laterales.			
En la cabecera realiza el <u>embozo</u> : Estira totalmente la sábana encimera, introduce la parte de la colcha que sobresale de la manta por debajo de ésta y dobla hacia atrás la encimera.			
Deja la cama abierta según se le indica:			
<u>En pico</u> : dobla conjuntamente el extremo superior de sábana encimera, manta y colcha por el lado que se le indique, diagonalmente al eje mayor de la cama.			
<u>En abanico o fuele</u> : dobla conjuntamente encimera, manta y colcha formando pequeños pliegues hasta los pies de la cama, dejando el embozo arriba y mirando hacia la cabecera.			
<u>De arriba abajo</u> : pliega conjuntamente encimera, manta y colcha desde la cabecera hasta los pies y dobla el embozo hacia la cabecera.			
Resultado final: cama perfectamente hecha y sin arrugas.			
Coloca barandilla, silla de ruedas, soporte de suero, etc. en caso necesario, y comprueba que está todo en orden (timbre, luces, etc)			
Pregunta si el paciente necesita algo.			
Se despide.			
Total	...	...	...
	x	x	x
	5	2.5	0
NOTA	.... x 10/22 =		
		

CALIFICACIÓN: Más de 2 aspectos calificados como “menos que suficiente” significa que esta prueba está suspensa. No llevar la bata abotonada o el pelo largo recogido o guantes supone directamente un suspenso, independientemente de que sea el único fallo cometido.
Niveles de logro*: +s (más que suficiente); s (suficiente); -s: menos que suficiente.

Otro instrumento utilizado habitualmente para el seguimiento y calificación del trabajo del alumnado son los registros de control (tabla 115). A continuación se incluye el registro al que recurrimos para llevar un control del alumnado que ha colgado en Moodle sus vídeos del arreglo de la cama hospitalaria. De cada alumno y vídeo se anota si lo ha enviado y si su contenido se ajusta a lo solicitado. La intención no es la calificación sino estar pendientes de que todos los grupos han realizado en trabajo antes de la calificación final. Se pretende que todos los grupos estén pendientes de los demás y generen la motivación para que nadie incumpla la entrega de los vídeos, que es un requisito para la evaluación positiva.

Tabla 115. Registro de envíos. Vídeos subidos a Moodle por el alumnado. Modalidades de arreglo de la cama hospitalaria

Moodle alumnos: modalidades de arreglo de la cama hospitalaria								
ALUMNO/A	Cama cerrada		Cama abierta de-socupada		Cama abierta ocupa-da		Cama quirúrgica	
	Envío	Realización	Envío	Realización	Envío	Realización	Envío	Realización
1.								
2.								
3.								
(...)								
27.								
28.								
Envío: ✓ (enviado); -- (no enviado).								
Realización: ✓ (correcta); X (incorrecta); -- (no realizado).								

A la hora de calcular la nota final del módulo se tienen en cuenta los resultados de los exámenes teóricos y prácticos, el aprovechamiento de las prácticas y el comportamiento mostrado a lo largo del curso. Para llegar a la calificación final utilizamos el instrumento presentado en la tabla 116. Para superar el módulo es necesaria la calificación satisfactoria de cada uno de los aspectos valorados; es decir, debe ser mayor o igual al 50% de la puntuación máxima posible de cada uno de ellos.

Los alumnos deben conocer desde principio de curso todos los aspectos en los que se va a basar su calificación, por lo que les proporcionamos la tabla 116 y les explicamos cómo vamos a valorar cada uno de los apartados de la misma. En el caso del comportamiento, éste se evalúa mediante observación sistemática y registro en el diario de clase. Se tienen en cuenta aspectos como: respeto del turno

de palabra, disposición al trabajo, aprovechamiento del tiempo, demostración de interés, puntualidad, asistencia, respeto de personas, materiales e instalaciones, etc. En cuanto a su calificación, los alumnos parten de 7 puntos sobre 10, que se ven incrementados o reducidos por anotaciones positivas o negativas a lo largo del curso.

Tabla 116. Calificación final del módulo

Calificación final del módulo	
Aspectos a valorar	Valor (%)
Media de todos los exámenes escritos realizados calificados ≥ 5 .	60
Realización satisfactoria de todas las prácticas.	10
Examen práctico identificación de instrumental sanitario.	10
Examen práctico arreglo cama hospitalaria.	10
Comportamiento	10
Consideraciones y requisitos: La calificación positiva en cada uno de los aspectos valorados es un requisito imprescindible para aprobar el módulo. Además, es imprescindible para una evaluación positiva la entrega de los videos de cada grupo.	

En los ciclos de formación profesional con currículo vigente LOGSE, los objetivos de los módulos se expresan en términos de capacidades terminales. Así, para el ciclo de Técnico en Cuidados Auxiliares de Enfermería, el RD 546/1995, por el que se establece dicho título y sus correspondientes enseñanzas mínimas, define los objetivos del módulo como capacidades terminales que el alumno debe alcanzar. Con este fin, se realizan actividades variadas y se recurre a la evaluación formativa. Además, para valorar numéricamente el nivel de logro alcanzado, se recurre a varios instrumentos de calificación.

A continuación, se presenta una tabla resumen de actividades aprendizaje, evaluación formativa y calificación.

Tabla 117. Coherencia interna entre los elementos curriculares. Alineación curricular.

Capacidades terminales	Actividades Aprendizaje	Evaluación formativa	Instrumentos calificación	%	Requisitos
1. Analizar las técnicas de limpieza, desinfección y esterilización que deben aplicarse a los materiales e instrumentos de uso común en la asistencia	- Identificar instrumental sanitario básico. - Realizar la limpieza manual y mediante ultrasonidos de instrumental sanitario - (...)	-Autoevaluación -Coevaluación -Evaluación por el profesor - Grabación en vídeo	Lista de control	2,5	Deben: -reconocer el instrumental sanitario básico -limpiar instrumental sanitario manualmente y mediante ultrasonidos
			Examen	15	Examen teórico sobre limpieza, desinfección y esterilización

sanitaria a pacientes.	- Identificar instrumental sanitario básico	-Autoevaluación -Coevaluación -Evaluación por el profesor -Grabación en vídeo	Rúbrica	10	Examen práctico de reconocimiento de instrumental
2. Analizar las condiciones higiénico-sanitarias que debe cumplir una unidad de paciente, describiendo métodos y técnicas para conseguirlos.	- Identificar los principales elementos de la unidad del paciente - Identificar lencería - (...)	-Autoevaluación -Coevaluación -Evaluación por el profesor -Grabación en vídeo -Evaluación por parte de los alumnos de vídeos tutoriales con la rúbrica	Lista de control Registro de control Rúbrica	3,5	Deben: - identificar los elementos de la unidad del paciente del aula-taller - identificar cada tipo de ropa de cama disponible en el aula-taller - (...)
			Examen	20	Examen teórico sobre la unidad del paciente
	Arreglar la cama hospitalaria	Autoevaluación Coevaluación Evaluación por el profesor Grabación en vídeo	Rúbrica	10	Examen práctico de una de las modalidades al azar
3. Analizar los procedimientos de aislamiento determinando sus usos concretos en el control-prevención de las infecciones hospitalarias.	- Identificar los eslabones de la cadena epidemiológica de diferentes enfermedades transmisibles y establecer posibles medidas preventivas. - Resolver problemas sobre epidemiología. - (...)	Autoevaluación Coevaluación Evaluación por el profesor Grabación en vídeo	Lista de control Rúbrica	3	Deben: - identificar los eslabones de la cadena epidemiológica de diferentes enfermedades y establecer medidas preventivas - resolver problemas sobre epidemiología - (...)
			Examen	20	Examen teórico sobre infecciones hospitalarias
4. Explicar los procesos de recogida de muestras, precisando los medios y técnicas precisas en función del tipo de muestras a recoger.	- Colocar bolsas pediátricas para recogida de orina en maniqués - Simular la recogida de sangre venosa, sangre capilar y LCR - (...)	Autoevaluación Coevaluación Evaluación por el profesor	Lista de control	1	Deben: - colocar bolsas pediátricas para recogida de orina en maniqués - simular la recogida de sangre venosa, sangre capilar y LCR - (...)
			Examen	5	Examen teórico sobre recogida de muestras

Capacidades terminales 1, 2, 3, y 4	Comportarse adecuadamente y de manera receptiva en el día a día	Evaluación por el profesor	Registro de anécdotas	10	Debe poseer una valoración final de al menos 5 para superar el módulo
-------------------------------------	---	----------------------------	-----------------------	----	---

20.4 Resultados-efecto en el rendimiento académico del alumnado

Sin duda, la explicación inicial al alumnado sobre esta forma de trabajar la parte práctica del módulo les desconcierta. No haber experimentado nunca un tipo de evaluación con carácter formativo ni haber utilizado rúbricas que identifiquen con claridad los criterios exigidos establece un punto de inflexión en el proceso de aprendizaje del alumnado.

En general, el alumnado equipara evaluación y calificación, por lo que es necesario aclarar bien en qué consiste este proceso y cuál es su papel dentro del mismo. El aprovechamiento activo del tiempo de clase destinado al trabajo práctico influye positivamente en los resultados del examen práctico, como muestra la tabla.

Tabla 118. Resultados académicos.

Resultados examen práctico arreglo de la cama		
Calificación	Porcentaje	Nº alumnos/as
Sobresaliente	54	15
Notable	14,4	4
Aprobado	7,1	2
Suspenso	3,6	1
No presentado	21,4	6
Totales	100	28

Todo el alumnado presentado ha aprobado, excepto una alumna, con discapacidad física acreditada próxima al 80%. El que asiste con regularidad a clase ha obtenido una calificación entre 7 y 10, excepto la alumna mencionada anteriormente. Los alumnos que pierden el derecho a evaluación continua por elevado número de faltas deben realizar un examen global del módulo en junio. En este caso, dos alumnas han obtenido la calificación de 5 en la parte del examen práctico referida al arreglo de la cama.

Si únicamente tenemos en cuenta al alumnado presentado y la asistencia a clase, los resultados son muy satisfactorios, ya que el 95% presentado aprueba (21 de 22) y, además, el 95% de los que asiste con regularidad a clase demuestran su dominio en la realización de esta práctica, logrando calificaciones de 7 o superior (19 de 20).

Consideramos que los buenos resultados del examen práctico de arreglo de la cama se deben al trabajo y actividades realizados a lo largo del curso y al feedback recibido.

Finalmente, y respecto a la alumna con discapacidad, ésta no consigue superar la asignatura al no ser capaz de realizar las acciones y competencias que se requieren para evidenciar el aprendizaje práctico para la superación de la asignatura. Sus alteraciones en las articulaciones no le permiten estar de pie mucho tiempo, y además tiene movimientos lentos y torpes, lo que condiciona que se caiga con facilidad. En los ciclos formativos de Formación Profesional, la LOE (2006) en su artículo 75.2 y la ORDEN EDU/453/2007 establecen las condiciones para la reserva de un 5% de las plazas vacantes para el alumnado con una discapacidad reconocida igual o superior al 33%, lo que con cierta frecuencia conduce a situaciones como la descrita, incluso hay algún caso de alumnado con tetrapléjico... Sin embargo, la superación de las asignaturas requiere evidenciar la capacidad y el aprendizaje sobre el saber hacer; fundamental en esta etapa educativa.

20.5 Principales ventajas encontradas

Inicialmente al alumnado le cuesta adaptarse a esta nueva forma de trabajo, aunque se acaban habituando a la misma sin problemas. Gracias a las rúbricas y a la labor del profesor, saben exactamente qué se espera que realicen y cómo, ya que desde principio de curso tienen en su mano los criterios para la evaluación y la calificación. Además, gracias a este tipo de instrumentos y a la retroalimentación que reciben, descubren que pueden mejorar sus destrezas a lo largo del proceso.

Quizás, la mayor ventaja consista en conseguir implicar a los estudiantes en su propio aprendizaje. Es el propio alumnado quien debe organizarse, gestionar el tiempo y los recursos que se les proporciona en la clase. Todo ello potencia su autonomía personal y su motivación, logrando mejores resultados, además de asimilar adecuadamente los procedimientos trabajados. Asimismo, las rúbricas proporcionadas al alumnado les permiten aprender mejor las diferentes técnicas que deben dominar como futuros Técnicos en Cuidados Auxiliares de Enfermería.

Mediante esta experiencia se pone en valor el espíritu de equipo, a pesar de que van a ser examinados individualmente, al ser necesaria la colaboración y apoyo entre los compañeros para alcanzar los resultados de aprendizaje esperado.

20.6 Principales inconvenientes encontrados (y posibles soluciones de mejora)

La falta de experiencias formativas del alumnado requiere un proceso de aprendizaje, por lo que debemos proporcionarles feedback frecuente, especialmente en los primeros momentos. En este sentido, para que el alumnado sea consciente del trabajo realizado es necesario que registre las actividades semanalmente, aspecto que no es bien recibido inicialmente; sobre todo, por la constancia que requiere.

Un inconveniente para el docente es la importante previsión y organización que requiere este método, ya que se deben tener en cuenta con gran antelación un sinnúmero de eventualidades posibles, como la carencia de acceso a internet fuera del centro, o las ausencias o bajas del ciclo de determinados alumnos por motivos laborales, que puedan afectar a la composición de los grupos.

Afortunadamente, los inconvenientes se convierten en problemas menores con la utilización asidua de este tipo de evaluación, pues el alumnado se habitúa a este método de trabajo y lo lleva a cabo regularmente para alcanzar los aprendizajes esperados.

20.7 Conclusiones

Gracias a esta experiencia se ha observado la eficiencia que la evaluación formativa supone para el alumnado de formación profesional: se ha conseguido mejorar los aprendizajes y alcanzarlos más rápidamente, aumentar la autonomía e implicación del alumnado y objetivar más la calificación.

En este caso se ha comprobado la utilidad de cuatro rúbricas desde el inicio del proceso, las cuales se han utilizado como herramientas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, así como su adecuación posterior como instrumento de calificación del examen práctico.

La evaluación formativa llevada a la práctica favorece un aprendizaje más autónomo y un mayor aprovechamiento del tiempo de trabajo en clase. Además, la calificación se hace más objetiva y se consigue una asimilación de contenidos más profundo.

Por último, debemos destacar las grandes posibilidades que ofrece este método, ya que se puede adaptar para ser utilizado en diferentes módulos, materias y niveles educativos.

20.8 Bibliografía

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Texto consolidado (B.O.E., 29 de julio).

ORDEN EDU/453/2007, de 12 de marzo, por la que se desarrolla el proceso de admisión del alumnado en centros docentes que impartan enseñanzas, sostenidas con fondos públicos, de Formación Profesional en la Comunidad de Castilla y León (B.O.C.Y L., 16 de marzo).

Real Decreto 546/1995, de 7 de abril, por el que se establece el título de Técnico en Cuidados Auxiliares de Enfermería y las correspondientes enseñanzas mínimas (B.O.E., 5 de junio).

CAPÍTULO 21 EVALUACIÓN FORMATIVA DE UN PROYECTO DE PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES EN EL MÓDULO PROFESIONAL DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL

Gloria Costejà Cros. IES “Luces” (Colunga, Asturias).

Mario Sobejano Carrocera. IES “Nueve Valles”, (Puente San Miguel, Cantabria) y Universidad Internacional Isabel I de Castilla.

Ángel Pérez Pueyo. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León.

21.1 Definición del contexto y objetivos de la experiencia

A continuación se expone otra experiencia desarrollada en Formación Profesional, en el Instituto de Educación Secundaria “Luces”, en el concejo de Colunga (Asturias). En este IES se imparten, además de ESO y Bachillerato, 3 ciclos formativos de la familia profesional de Agraria.

Concretamente estas dinámicas evaluativas se llevaron a cabo en el *ciclo formativo de Grado Medio en Producción Agroecológica*, dentro del módulo profesional de Formación y Orientación Laboral (en adelante FOL), que se imparte a lo largo del primer curso. El módulo profesional de FOL está dividido en dos Unidades Formativas: “Relaciones Laborales y Búsqueda de Empleo”, y “Prevención de Riesgos Laborales”, con una carga horaria del 50% para cada una de ellas.

El grupo estaba formado por 12 alumnos, que recibían 3 horas semanales de clase y un total de 96 horas a lo largo del curso.

El módulo profesional de FOL, transversal en todos los ciclos formativos de Grado Medio y de Grado Superior, tiene entre sus objetivos la formación para conocer las oportunidades de aprendizaje, las oportunidades de empleo, la organi-

zación del trabajo, las relaciones en la empresa, la legislación laboral básica y la prevención de riesgos laborales.

21.2 Principales actividades de aprendizaje

Para la planificación y desarrollo de las actividades de aprendizaje se ha tenido muy presente las directrices que nos marca el currículo del Ciclo Formativo, tanto la Orden EDU/376/2010 por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Medio correspondiente al título de Técnico en Producción Agroecológica, como el Decreto 139/2010, por el que se establece el currículo del ciclo formativo en el Principado de Asturias. En él se hace especial hincapié en el trabajo en equipo y la reproducción en clase de futuras situaciones profesionales.

Es por ello que el grupo clase se ha dividido en equipos de trabajo denominados “Equipos de Seguridad”. Estos agrupamientos permanecen estables a lo largo de toda la unidad formativa de Prevención de Riesgos Laborales, de manera que habitualmente desarrollan actividades de aula. Por otra parte, y de manera paralela, llevan a cabo un Proyecto de Prevención, a elegir entre dos temáticas:

- Análisis exhaustivo de un Plan de Prevención de una empresa del sector agrario.
- Elaboración de un Plan de Prevención para una empresa del sector.

En la tabla puede verse la descripción de las directrices que se facilitan a los alumnos para la realización del Proyecto de Prevención.

Tabla 119. Descripción de las directrices para la elaboración del Proyecto de Prevención de Riesgos Laborales

Proyecto – Introducción y Descripción
Los alumnos deberán elaborar a lo largo de la Unidad Formativa de Prevención de Riesgos Laborales un proyecto por cada uno de los Equipos de Seguridad constituidos.
Para la elaboración del proyecto los alumnos deberán elegir una de las dos opciones propuestas y en ambos casos se valorará positivamente que la empresa sea del sector agrario, así como el nivel reflexivo, de análisis y de conclusiones que se aporten.
Opción 1. Análisis exhaustivo de un Plan de Prevención de una empresa del sector agrario.
A partir de un Plan de Prevención de Riesgos Laborales de una empresa de su entorno de mínimo 2 y máximo 10 trabajadores, evaluar el plan y realizar los comentarios pertinentes en cada uno de los apartados, realizando una valoración del mismo y de la consecución de los objetivos que allí se presentaran.
Opción 2. Elaboración de un Plan de Prevención para una empresa del sector.
Elaborar un Plan de Prevención para una empresa que cuente como mínimo con 2 trabajadores asalariados y como máximo con 10. Para su elaboración pueden utilizar la herramienta Prevención 10.
Características generales del proyecto:
El Plan de Prevención deberá incluir: datos generales de la empresa, política preventiva, prácticas y procedimientos de trabajo, organización de la prevención, revisión y mejora del sistema de prevención. En su caso se incluirá una valoración de los apartados y una redefinición si es preciso.
Contemplará al menos 2 evaluaciones de riesgos nuevas, incluyendo como mínimo a 1 persona especialmente

sensible.
Se estipularán las medidas de protección necesarias, tanto colectivas como individuales.
Se añadirá una nueva evaluación de riesgos y sus medidas preventivas a tener en cuenta, bien por la compra de nueva maquinaria, cambios en la estructura del edificio, aparición de un nuevo factor de riesgo, un nuevo puesto de trabajo etc.
Se realizará una planificación preventiva, marcando los plazos, responsable de ejecución y medidas comprobatorias / vigilancia.
Se elaborará el mapa de riesgos de la empresa y el plan de evacuación.
Se estipulará qué debe contener el botiquín y se indicarán los datos necesarios para tener en cuenta la vigilancia de la salud y la formación del personal.

Dentro de esta unidad formativa se desarrollan aspectos vinculados a 3 bloques de contenidos distintos. En ellos trabajaremos actividades vinculadas a:

- Seguridad y salud en el trabajo y evaluación de riesgos profesionales.
- Planificación y gestión de la prevención de riesgos en la empresa.
- Aplicación de medidas de prevención y protección en la empresa.

Es importante comenzar explicando que la primera unidad del módulo profesional versa sobre el Trabajo en Equipo y la segunda sobre la Gestión de Conflictos. Es en ellas donde se establecen las bases para el posterior trabajo grupal a lo largo del curso con independencia de las temáticas que se estén desarrollando. Los contenidos que se trabajan en estas unidades se centran en valorar las ventajas e inconvenientes del trabajo de equipo así como la participación activa de cada uno de sus miembros. De igual manera se desarrollan habilidades para gestionar y resolver positivamente posibles conflictos.

Por otra parte, dentro de estas unidades es donde se han establecido los Equipos de Seguridad y se han introducido y explicado el funcionamiento de los diferentes instrumentos que se aplicarán a lo largo del curso.

21.3 Explicación sistema de evaluación y calificación

Para iniciar los procesos de **evaluación formativa** y evaluar el trabajo en equipo que desarrollan los alumnos durante las sesiones de clase, cada uno de los Equipos de Seguridad dispone de una escala graduada de coevaluación intragrupal (tabla 120).

Como puede verse, se utiliza la misma escala para el proceso de evaluación formativa (en este caso coevaluación), que para asignar la calificación final por parte del profesor, como veremos más adelante. Durante el proceso de aprendizaje nunca se califica sino que la información que proporciona la escala graduada sirve para tener una referencia de la calidad del trabajo en ese momento, de cara a po-

derlo mejorar. Sólo se califica una vez que se ha entregado la versión final y definitiva del trabajo.

Tabla 120. Escala graduada de coevaluación intragrupal.

ESCALA GRADUADA DE COEVALUACIÓN INTRAGRUPAL DEL TRABAJO EN EQUIPO	
De 9 a 10	Sabe perfectamente lo que hay que hacer conociendo los objetivos de la actividad
	Conoce cuál es su rol y ejerce perfectamente sus responsabilidades
	Expone sus opiniones describiendo lo que quiere aportar, expresando sus sentimientos, identificando soluciones y enumerando las consecuencias positivas para el grupo
	Escucha los puntos de vista del resto del equipo concentrándose en entender el mensaje
	En caso de conflicto, argumenta buscando satisfacer las necesidades de las distintas partes disminuyendo la tensión
De 7 a 8'9	Sabe lo que hay que hacer en líneas generales pero tiene algunas dudas
	Sabe el rol que tiene y sus funciones, pero no las lleva a la práctica de manera eficaz
	Expone sus opiniones de manera asertiva pero no argumenta las consecuencias positivas
	Escucha los puntos de vista de casi todos los miembros del grupo
	En caso de conflicto, argumenta para conseguir de manera parcial las necesidades de las partes
De 5 a 6'9	Tiene muchas dudas acerca de los objetivos de la tarea a realizar
	Sabe el rol que tiene pero no conoce qué funciones ha de desempeñar
	Expone sus puntos de vista sin valorar las del resto del equipo
	Solamente escucha a algún miembro del equipo ignorando las opiniones de otros
	En los conflictos argumenta buscando defender los intereses de una sola parte
De 0 a 4'9	No sabe lo que hay que hacer para conseguir los objetivos de la tarea
	Ni conoce su rol ni sus funciones, por lo que las aportaciones al equipo son mínimas
	Expone las ideas con agresividad menospreciando las del resto/ No expone ninguna idea
	Interrumpe casi constantemente las intervenciones de sus compañeros
	No es partidario de negociar para acercar posturas en caso de conflicto

El instrumento debe cumplimentarse al finalizar todas las sesiones donde se lleven a cabo actividades en grupo. Este proceso de recogida de datos ha de ser debatido y consensado, y debe contar con la participación de todos los miembros del equipo incluido el compañero al que se valora.

El principal objetivo de este instrumento de evaluación es desarrollar en los alumnos un espíritu crítico para poder valorar su implicación en las propias sesiones. Esta implicación se concreta en los siguientes aspectos:

- (1) Conocimiento de los objetivos de las actividades.
- (2) Conocimiento de su rol y las responsabilidades que conlleva.
- (3) Asertividad en las comunicaciones con el resto de compañeros del equipo.
- (4) Utilización de la escucha activa ante las opiniones de los demás.
- (5) Habilidades de mediación y resolución de conflictos en el caso de que existan.

Como se puede comprobar en la escala, estos cinco aspectos se ven reflejados en indicadores de logro en cada una de las horquillas en el mismo orden y en disminución de implicación. En la tabla siguiente se han seleccionado de la Escala graduada de coevaluación intragrupal los indicadores de logro de las 4 horquillas del aspecto a valorar “Conocimiento de los objetivos de las actividades”. De este modo se comprueba el proceso decreciente de logro.

Tabla 121. Indicadores de logro del aspecto a valorar “Conocimiento de los objetivos de las actividades” de la Escala graduada de coevaluación intragrupal.

De 9 a 10	Sabe perfectamente lo que hay que hacer conociendo los objetivos de la actividad
De 7 a 8,9	Sabe lo que hay que hacer en líneas generales pero tiene algunas dudas
De 5 a 6,9	Tiene muchas dudas acerca de los objetivos de la tarea a realizar
De 0 a 4,9	Ni conoce su rol ni sus funciones, por lo que las aportaciones al equipo son mínimas

El instrumento Escala de Valoración diferenciada del trabajo en equipo (tabla 121) es utilizado en las primeras unidades didácticas tanto para la coevaluación como para la heteroevaluación. Este instrumento es utilizado tanto por el profesor como por los alumnos. De este modo, cada día que se trabaja en grupo, un miembro de otro grupo realiza una observación sistemática del trabajo que desempeñan los compañeros. Esta observación se lleva con la finalidad de recoger aspectos lo más objetivamente posible y poder dar feedback al finalizar la sesión. Sin embargo, en el caso de que el observador (coevaluación) no esté de acuerdo el grupo evaluado, se podrá cotejar la información con la obtenida por el docente.

La escala valora la eficacia del trabajo en equipo, recogiendo aspectos como:

- Conocimiento / establecimiento de metas.
- Distribución de roles y funciones.
- Comunicación entre los miembros / relaciones.
- Consecución de los objetivos.

En el caso de que surjan conflictos se valora también:

- Identificación del conflicto.
- Técnicas de negociación.

Tabla 122. Escala de valoración diferenciada del trabajo en equipo

ESCALA DE VALORACIÓN DIFERENCIADA DEL TRABAJO EN EQUIPO		
EFICACIA (100 puntos / 60 puntos si hay conflictos)		
Conocimiento/establecimiento de metas		
Todos los miembros del grupo tienen claro lo que hay que hacer	25	15
La mayoría del grupo tiene claro lo que hay que hacer	15	10

Menos de la mitad del grupo sabe lo que hay que hacer	8	6
Nadie del grupo sabe lo que hay que hacer	0	0
Distribución de Roles y funciones		
Se identifican los distintos roles y las responsabilidades de todos los miembros del grupo	20	10
Tienen asignados distintos roles pero no todos conocen sus responsabilidades	12	7
Han asignado diferentes roles pero la mayoría ni conoce ni cumple sus funciones	6	4
No han identificado roles dentro del equipo de trabajo y nadie sabe qué tiene que hacer	0	0
Comunicación entre los miembros/Relaciones		
El equipo genera un clima óptimo de comunicación en el que las opiniones son expresadas sin menospreciar las de los demás (asertividad) y se presta atención para comprender e interpretar los mensajes de los otros (escucha activa)	25	15
La comunicación podría ser mejorable ya que en ocasiones las opiniones se expresan sin el debido respeto por las de los demás y/o solo se presta atención a algunos compañeros	15	8
El clima de comunicación es deficiente ya que las opiniones se expresan siempre desde el desprecio a las del resto y se interrumpe constantemente a los que hablan	5	3
Consecución de los objetivos		
Realizan la tarea con éxito en menos tiempo del previsto y con menos recursos (eficiencia)	30	20
Realizan la tarea con éxito	25	17
Realizan la tarea con éxito pero necesitan más tiempo del previsto y más recursos	15	10
No realizan la tarea con éxito	5	2
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS (40 puntos si aparecen)		
Identificación del conflicto		
Ante la aparición de un conflicto reconocen la situación, la analizan y tratan de solucionarlo		25
Ante un conflicto, lo aplazan para afrontarlo en otro momento		15
Ante la aparición de un conflicto tratan de evitarlo actuando como si no pasara nada		5
Técnicas de negociación		
En la resolución del conflicto los argumentos se exponen buscando satisfacer plenamente las necesidades de todas las partes disminuyendo la tensión		15
Los argumentos expuestos buscan la satisfacción parcial de las partes logrando un acuerdo aceptable		12
La exposición de argumentos busca satisfacer necesidades a costa de los intereses de la otra parte		8
No utilizan ningún tipo de técnica de negociación dificultando la resolución del conflicto		2

Con la utilización de los instrumentos de evaluación del trabajo en equipo, los alumnos obtienen una doble perspectiva de su desempeño diario. Por un lado, la valoración consensuada de sus propios compañeros de grupo y, por otro, el punto de vista del docente. Con ello recreamos en el aula situaciones y procesos de evaluación del desempeño que tienen lugar en el mundo profesional y empresarial. Otro de los aspectos formativos de la utilización de estos instrumentos vinculados a este proceso es la utilización de las mismas herramientas que se les presentan en las primeras unidades para evaluar los aprendizajes durante el curso. De esta forma, el alumno conoce perfectamente los aspectos que se van a valorar desde el inicio del proceso.

Sistema de calificación

Para la calificación del proyecto se utilizarán diferentes instrumentos: (a) la *Valoración del trabajo en equipo* y (b) la *Valoración del Proyecto de Prevención de Riesgos Laborales y su presentación*.

(a) Valoración del trabajo en equipo.

Se utilizará la escala graduada de coevaluación intragrupal (tabla 120) así como la escala de valoración del trabajo en equipo (tabla 122). Concretamente, este último instrumento será el utilizado por el docente tanto en los procesos de evaluación formativa y continua como para fijar la calificación final. Con esta herramienta se realiza una observación sistemática del trabajo que desempeñan los alumnos.

Para poder fijar la calificación final la tabla 122 tiene una doble entrada de puntuación. La columna de la izquierda se utiliza en el caso de no haber conflicto, por lo que únicamente se valora la *Eficacia del Trabajo en Equipo* sobre 100 puntos. La columna de la derecha se utiliza en el caso de que exista conflicto. Entendemos por conflicto cuando aparecen desde discrepancias sobre la manera de proceder y/o puntos de vista diferentes que precisan de una negociación para llegar a un acuerdo, hasta enfrentamientos u otras situaciones conflictivas en el desempeño del trabajo en equipo. Será por lo tanto cuando aparezcan situaciones como las descritas que el docente valorará la parte de *Eficacia del Trabajo en Equipo* utilizando la columna de la derecha (con un máximo de 60 puntos) y cumplimentará la parte correspondiente a la *Resolución de Conflictos* (con una puntuación máxima de 40 puntos), sumando entre ambas partes el total de 100 puntos máximos.

(b) Valoración del Proyecto de Prevención de Riesgos Laborales.

Para la calificación del proyecto se han utilizado dos rúbricas. La primera de ellas para valorar los contenidos del proyecto (tabla 123) donde se valora la adecuación de los proyectos a las orientaciones que se les facilitaron al comienzo de la unidad formativa (tabla 118).

Tabla 123. Rúbrica de puntuación del Proyecto de Prevención de Riesgos Laborales

	Formato (20)	Adecuación al contenido (30)	Vinculación con el módulo profesional de FOL (30)	Referencias (20)
Excelente	(20) El formato es visualmente atractivo, entendible y bien estructurado. Cuenta	(30) El Proyecto da respuesta, con rigor, a todas las cuestiones planteadas y solicita-	(30) El Proyecto está vinculado con referencias legislativas, de contenidos, etc. a los	(20) Utiliza referencias sobradas de fuentes externas, como legislación, apuntes, páginas

	con una introducción y explicación del proyecto, un desarrollo de cada uno de los puntos del mismo, conclusiones y bibliografía.	das en las directrices facilitadas.	aspectos trabajados en la unidad formativa de Prevención de Riesgos Laborales y si corresponde a otros elementos trabajados.	web de reconocida credibilidad, libros, artículos, etc. Citados correctamente. El trabajo no tiene citas ni copias sin referenciar.
Bien	(15) El formato es entendible y estructurado aunque no cuenta con todos los elementos necesarios.	(20) El Proyecto da respuesta a la mayoría de las cuestiones planteadas aunque con falta de elementos.	(20) El Proyecto cuenta con alguna referencia a la unidad formativa de PRL, pero faltan otros que podrían ser interesantes o pertinentes.	(15) Utiliza alguna referencia, aunque no las suficientes para apoyar todos los argumentos del trabajo. No hay citas ni copias o si las hay estas están referenciadas.
Regular	(10) Faltan elementos clave de la estructura y el formato hace el documento poco entendible y desorganizado.	(10) Se da respuesta a aproximadamente el 50% de las cuestiones planteadas o solicitadas.	(15) Prácticamente no existen vinculaciones con los contenidos trabajados.	(10) Utiliza pocas referencias o estas no están citadas correctamente. Hay partes del trabajo copiadas sin referenciarlo (menos del 20% del global del trabajo).
Mal / Pobre	(5) Formato desorganizado, sin estructura. Dificulta notablemente la comprensión del trabajo.	(5) El Proyecto es pobre, con falta notable de elementos solicitados (más del 50%), no dando respuesta a lo requerido en el trabajo.	(5) No existe vinculación alguna con los contenidos trabajados en la unidad formativa de PRL ni con otros elementos.	(5) No utiliza referencias que apoyen y corroboren el trabajo desarrollado. El trabajo tiene entre el 20 y el 40% de su extensión copiado sin referenciar.

La segunda se utiliza para valorar su exposición y presentación pública delante del grupo-clase (tabla 124).

Tabla 124. Rúbrica de puntuación de la Presentación y Exposición del Proyecto

	Desarrollo de Contenidos (25)	Conocimiento de los contenidos (30)	Lenguaje Corporal (25)	Exposición Oral (20)
Excelente	(25) Los contenidos están lo suficientemente desarrollados, demostrando capacidad de síntesis (cuentan la información clave para que se entienda).	(30) No necesita de guion para poder realizar la exposición y no mira su proyección.	(25) Mirada: Busca el contacto visual con toda la audiencia. Posición: Tiene una posición centrada respecto a la audiencia sin darle la espalda en ningún momento. Piernas: Tiene una separación de los pies que le permite estar cómodo y la mantiene todo la exposición. Brazos: Apoyan el discurso desde una posición central y natural. Expresión facial: Es capaz de mostrar una expresión agradable de sonrisa que contagia la expresión de la audiencia.	(20) Utiliza un lenguaje apropiado y riguroso con un tono de voz audible, realizando las pausas correctas en la entonación que dan sentido al discurso.
Bien	(18) Los contenidos están los	(20) La exposición la realiza	(18) Mirada: Busca el contacto visual con algunas partes de la audiencia, pero	(15) Utiliza un lenguaje apropiado

	suficientemente desarrollados pero no demuestran capacidad de síntesis al contar más información de la necesaria.	casi sin apoyarse en un guion y solamente mira la pantalla en contadas ocasiones.	no toda. Posición: Tiene una posición centrada respecto a la audiencia, pero en ocasiones da la espalda por mirar la pantalla de proyección. Piernas: Adopta una posición adecuada, pero en ocasiones cruza las piernas y pierde la situación neutral. Brazos: Apoyan el discurso pero en ocasiones se toca la cara o no sabe dónde colocarlos. Expresión facial: Casi siempre su rostro muestra una mueca sonriente, salvo en ocasiones que la pierde.	y un tono de voz audible, pero en ocasiones no lleva a cabo las pausas correctas en la entonación que dan sentido al discurso y lo hace todo seguido.
Regular	(10) La mayor parte de los contenidos no están suficientemente desarrollados, aunque algún aspecto está bastante completo. (10) La exposición la realiza leyendo casi constantemente las hojas de apoyo y mirando la proyección casi de manera continua.	(10) La exposición la realiza leyendo casi constantemente las hojas de apoyo y mirando la proyección casi de manera continua.	(10) Mirada: Evita el contacto visual durante parte de la exposición y cuando lo busca, lo realiza con unos pocos. Posición: Tiene una posición variable lateral respecto a la audiencia por mirar casi todo el tiempo la pantalla. Piernas: Adopta una posición inadecuada, en la que las piernas están demasiado separadas o cruzadas/juntas. Brazos: Durante casi toda la exposición se toca la cara, los cruza, los mete en los bolsillos o no sabe dónde colocarlos. Expresión facial: Casi nunca su rostro muestra una mueca sonriente.	(8) Utiliza un lenguaje poco riguroso, y un tono de voz marcado por la falta de aire fruto de una mala respiración. No realiza las pausas correctas en la entonación que dan sentido al discurso.
Mal / Pobre	(5) Ninguno de los contenidos está suficientemente desarrollado, ya que se puede aportar muchas más información al respecto.	(5) Se limita a leer el guion mirando la pantalla de proyección.	(5) Mirada: Evita el contacto visual con la audiencia, y mira hacia abajo o en otras direcciones perdidas. Posición: Tiene una posición casi de espalda, sin mirar a la audiencia por mirar la pantalla. Piernas: Cambia de posición y se mueve constantemente dificultando la concentración de los oyentes. Brazos: Durante toda la exposición no para de mover los brazos y las manos agarrándolas, tocándose la cara, los cruza, los mete en los bolsillos o no sabe dónde colocarlos. Expresión facial: Nunca su rostro muestra una mueca sonriente.	(5) Utiliza un lenguaje pobre y nada riguroso. Su tono de voz es inestable dificultando su seguimiento. No realiza pausas en el discurso por lo que muchas veces, las oraciones pierden sentido.

A continuación se presenta una tabla en la que se resumen las actividades aprendizaje, las de evaluación formativa y las de calificación (tabla 125).

Tabla 125. Coherencia interna entre los elementos curriculares. Alineación curricular.

Finalidades y/o Competencias	Actividades Aprendizaje	Evaluación formativa	Instrumentos calificación	%	Requisitos
Comunicarse con sus iguales, superiores, clientes y personas	Conjunto de actividades vinculadas al	Coevaluación y autoevaluación intragrupal	Escala graduada de coevaluación intragrupal (tabla	20	Asistencia al 80% de las sesiones

bajo su responsabilidad Generar entornos seguros en el desarrollo de su trabajo y el de su equipo Organizar y coordinar equipos de trabajo con responsabilidad, manteniendo relaciones fluidas, así como aportando soluciones a los conflictos grupales que se presentan	proyecto desarrolladas en el aula		119)		
		Heteroevaluación	Escala de valoración diferenciada del trabajo en equipo (tabla 120)	20	Valoración mensual de todos los grupos (mínimo 4 valoraciones)
	Realización del Proyecto de Prevención de Riesgos Laborales	Feedback por email con el docente y valoración entregas parciales	Rúbrica de puntuación (tabla 121)	40	Adecuación a las directrices facilitadas
	Exposición oral del trabajo	Ensayo de exposición y presentación. Feedback compañeros y docente	Rúbrica de puntuación (tabla 122)	20	Participación equitativa de todos los miembros del grupo

21.4 Resultados y efecto en el rendimiento académico del alumnado

Los resultados obtenidos quedan plasmados en la siguiente tabla, y como puede comprobarse la mayoría de los alumnos obtienen una calificación muy satisfactoria, dado que el 67% se encuentran entre el notable y el sobresaliente. Únicamente 1 persona obtienen un aprobado y 3 personas no siguen la evaluación continua y no se presentan a las pruebas de evaluación.

Tabla 126. Resultados académicos obtenidos (en porcentajes y puntuaciones directas)

Resultados globales		
Calificación	Porcentaje	Nº alumnos/as
Sobresaliente	17%	2
Notable	50%	6
Aprobado	8%	1
Suspense	0%	0
No presentado	25%	3
Totales	100	12

21.5 Principales ventajas encontradas

Los alumnos encuentran los métodos de evaluación novedosos, su utilización de manera continuada y el feedback constante que les ofrece es valorado de manera muy positiva desde casi el comienzo de su uso. Cabe destacar como muy positivo el dedicar las dos primeras unidades a los contenidos de trabajo en equipo y resolución de conflictos, donde además se presentan y utilizan ya los instrumentos de coevaluación y heteroevaluación.

La participación activa en su propia valoración facilita el diálogo, la argumentación y el desarrollo de la comunicación entre alumnos. Además, al ser ellos mismos agentes activos en la coevaluación intragrupal sobre su propio desempeño diario, se facilita su implicación en el proyecto a desarrollar. Conocer las herramientas que el docente utilizará para valorar su trabajo y su exposición con antelación aumenta la confianza en el trabajo a desempeñar elimina dudas, malos entendidos y minimiza las excusas.

La retroalimentación que los alumnos obtienen del trabajo que llevan a cabo en cada una de las sesiones se traduce en una valoración al finalizar la clase que, aun siendo numérica, no debe ser considerada en ningún caso calificación. De este modo se hace al alumnado más consciente si cabe del trabajo desempeñado. Al presentar el docente el proceso de evaluación al inicio del curso, y realizar las heteroevaluaciones de manera sistemática y comunicando los resultados a los alumnos, se promueve y favorece que las dinámicas de evaluación estén perfectamente integradas en el día a día del aula. La metodología de trabajo que en un inicio puede parecer complicada, se convierte en un elemento intrínseco del desarrollo de las sesiones.

Una ventaja sustancial para el tratamiento de los resultados que se obtienen es la utilización de herramientas informáticas por parte del profesor, como aplicaciones para tabletas del cuaderno del profesor, que facilitan la recogida, almacenamiento y tratamiento posterior de la información obtenida.

Es importante destacar que las ventajas que se observan se maximizan en tanto en cuanto los alumnos disponen de las escalas de valoración, de las rúbricas y de las directrices para la realización del proyecto con antelación al desempeño del trabajo. Conociendo de antemano los elementos a evaluar y el peso de cada uno de ellos mejoran sus calificaciones.

Con estas dinámicas de evaluación conseguimos además utilizar métodos y sistemas que se asemejan a los que las empresas utilizan para la evaluación del desempeño, se promueve el trabajo en equipo y la resolución de conflictos, que son ejes básicos sobre los que se sustenta la Formación Profesional.

Por último, eliminamos el “efecto polizón” en los trabajos en grupo (Kerr & Bruun, 1983), al existir un registro del grado de desempeño de cada uno de los alumnos, que se ha elaborado de manera consensuada.

21.6 Principales inconvenientes encontrados

En la puesta en marcha del sistema encontramos dudas, incertidumbre e incluso suspicacias entre los alumnos que se solventan con la utilización y puesta en práctica.

El principal inconveniente que podemos detectar en este proceso de evaluación formativa es la necesidad de que los alumnos asistan regularmente a clase, dado que el absentismo continuado y la pérdida de la evaluación continua imposibilitan el trabajo grupal. Para los alumnos que no pueden asistir de manera continuada a clase debemos diseñar otros procedimientos más tradicionales.

Otro de los inconvenientes encontrados es la gestión de la documentación y la recogida de datos de la evaluación, dado que al realizarse un registro por sesión y grupo se pueden generar numerosos registros que pueden dificultar el tratamiento de los datos, si bien puede ser solventado con la utilización de herramientas tecnológicas, como una tabla o una hoja excell.

21.7 Conclusiones

En esta experiencia hemos comprobado que la utilización de herramientas de evaluación formativa para el desarrollo de un proyecto permite realizar un seguimiento del trabajo desarrollado. Además, muestra a los alumnos maneras de trabajar que se asemejan a las que encontrarán en las empresas cuando se incorporen al mercado laboral y ofrecen transparencia en el proceso de evaluación. De esta manera, los alumnos asumen la responsabilidad directa del trabajo realizado.

Parte de la metodología e instrumentos de evaluación presentados podrían transferirse a otros módulos profesionales que realicen trabajos o proyectos en grupo.

Aunque implantar este tipo de estrategias puede parecer complejo, homogeniza los criterios de evaluación y calificación y mejora el rendimiento de los alumnos a medio y largo plazo. A través de este tipo de dinámicas los alumnos tienen la oportunidad de conocer constantemente el nivel exigido, ser parte activa del proceso de aprendizaje y evaluación, aumentando su implicación y motivación y, por consiguiente, mejorando el resultado final.

21.8 Bibliografía

- Kerr, N.L. & Bruun, S.E. (1983). Dispensability of member effort and group motivation losses: Free-rider effects”. *Journal of personality and social psychology*, 44, 78-94.
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (B.O.E., 20 de junio).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (B.O.E., 4 de mayo).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (B.O.E., 10 de diciembre).
- Ley 30/2015, de 9 de septiembre, que regula el sistema de FP para el empleo en el ámbito laboral (B.O.E., 10 de septiembre).
- Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (B.O.E., 30 de julio).
- Orden EDU/376/2010, de 20 de enero, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Medio correspondiente al título de Técnico en Producción Agroecológica (B.O.E., 24 de febrero).
- Decreto 139/2010, de 27 de octubre, por el que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Medio de Formación Profesional en Producción Agroecológica en el Principado de Asturias (B.O.P.A., 16 de noviembre).
- Resolución de 18 de junio de 2009, que regula la organización y evaluación de la Formación Profesional del sistema educativo del Principado de Asturias (B.O.P.A., 17 de julio).

BLOQUE V: EVALUACIÓN FORMATIVA Y COM- PARTIDA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Coordinadores del Bloque VI: Víctor M López Pastor, Ángel Pérez Pueyo

CAPÍTULO 22 LA UTILIZACIÓN DE ESCALAS GRADUADAS DE AUTO-EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Ángel Pérez-Pueyo. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León.

José J. Barba Martín. Universidad de Valladolid (Campus de Segovia).

Víctor M. López-Pastor. Facultad de Educación de Segovia. (Universidad de Valladolid).

Eloísa Lorente-Catalán. INEFC-Universidad de Lleida.

22.1 Introducción

Una de las principales preocupaciones de nuestros estudiantes universitarios es cómo se les va a evaluar y calificar. Desde la Red Universitaria defendemos que la evaluación debe ser, ante todo, formativa y compartida: *Formativa*, en el sentido de estar integrada en el proceso y que los resultados de la evaluación sirvan para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje; y, *Compartida*, desde la perspectiva de que los estudiantes han de participar en el proceso de evaluación a través del diálogo y la toma de decisiones. Por ello, parece imprescindible implicar al alumnado en la evaluación y mejorar sus propios procesos de aprendizaje, convirtiendo el proceso de evaluación en un aprendizaje de la autoevaluación y obteniendo información que mejore su propio proceso formativo (Boud & Falchikov, 2007).

22.2 Definición del contexto

Para desarrollar esta experiencia comenzamos a trabajar de forma conjunta cuatro profesores universitarios de tres centros diferentes (León, Lleida y Segovia). Todos impartimos docencia en asignaturas de un perfil didáctico, tanto en las titulaciones de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte como en el Grado de

Maestro de Educación Infantil. El dedicarnos a la formación de futuros docentes nos hacía ver que el material que diseñáramos debía tener un doble perfil, tal como defiende Fullan (1991): por un lado, servir como ayuda a la autoevaluación y a la toma de conciencia de los aprendizajes de la asignatura; pero, por otro lado, ser una experiencia formativa que los estudiantes puedan aplicar en su futura docencia. Desde esta doble perspectiva comenzamos a trabajar juntos hasta diseñar una escala graduada que pudiera ser utilizada con nuestro alumnado.

Las cinco asignaturas en que se llevó a cabo esta experiencia están dentro de carreras universitarias centradas en la formación inicial del profesorado. Tres del profesorado de secundaria y dos del profesorado de educación infantil.

Las asignaturas impartidas tienen las siguientes características:

- Caso 1.- Universidad de Valladolid. Grado Maestro Educación Infantil. Organización y Planificación Escolar. 1º curso. Cuatrimestral. 45 alumnos.
- Caso 2.- Universidad de Valladolid. Grado Maestro Educación Infantil. Educación Física en Educación Infantil. 3º curso. Cuatrimestral. 70 alumnos.
- Caso 3.- Universidad de León. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Licenciatura CAFyD. Didáctica de la actividad física. 5º curso. Anual. 85 alumnos.
- Caso 4.- Universidad de León. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Grado CAFyD. 3º curso. Cuatrimestral. 41 alumnos.
- Caso 5.- Universidad de Lleida. INEFC. Grado CAFyD. 4º curso. Cuatrimestral. 46 alumnos.

Los principales objetivos de la experiencia son los cuatro siguientes:

(a) Proporcionar al alumnado por adelantado los criterios de calificación de un trabajo grupal a través de una Escala Graduada;

(b) Utilizar la Escala Graduada para desarrollar un proceso de evaluación formativa que genere una mayor implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje y una mejora en el resultado;

(c) Favorecer los procesos de autoevaluación y coevaluación que permitan involucrar al alumnos en los procesos de evaluación compartida;

(d) Generar un proceso de reflexión en los estudiantes sobre la utilización de este tipo de instrumentos en su futura labor profesional.

22.3 Principales actividades de aprendizaje

En dos casos (1 y 2) la actividad de aprendizaje con la que se utilizó la escala graduada de evaluación, autoevaluación y autocalificación fueron los “Proyecto de Aprendizaje Tutorados”. Pueden encontrarse referencias sobre la utilización de este tipo de metodologías en formación inicial del profesorado (Barba, López-Pastor, Manrique, Gea y Monjas, 2010; Barba, Martínez-Scott, & Torrego, 2012; López-Pastor, Manrique, Monjas y Gea, 2010; Manrique, López-Pastor, Monjas y Real, 2010).

En los casos 3 y 4, la actividad de aprendizaje consistió en la realización grupal de un trabajo monográfico de síntesis para el desarrollo posterior de una unidad didáctica. La intención era realizar un análisis de la bibliografía relacionada con la temática de la unidad y obtener las conclusiones metodológicas, organizativas y de evaluación que pudieran ser aplicadas posteriormente. Durante el proceso se utilizó la escala graduada para los procesos de heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación, evaluación compartida y calificación.

En el caso 5 la actividad de aprendizaje en la que se utilizó la escala graduada fue la realización de una propuesta práctica en grupo. Consistía en diseñar, validar y aplicar instrumentos de evaluación que permitieran evaluar diferentes aspectos de una intervención didáctica llevada a cabo con una población real. Los aspectos a evaluar debían hacer referencia al aprendizaje de los sujetos, a las capacidades didácticas del profesional y a la propia acción didáctica. Tanto el diseño de la evaluación como el análisis y reflexión sobre la intervención tenían que estar basadas en la literatura existente sobre el tema. La escala graduada fue utilizada para procesos de heteroevaluación y autoevaluación con fines tanto formativos como sumativos.

22.4 Explicación sistema de evaluación y calificación

El principal instrumento de evaluación utilizado en esta experiencia fue una “Escala Graduada”, compuesta por seis horquillas (tabla 127).

Tabla 127. Escala graduada para la heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación y autocalificación de trabajos monográficos y proyectos de trabajo tutorados en formación inicial del profesorado.

Valoración subjetiva	Horquilla numérica	Criterios
MAL/ Necesita mejorar mucho	Hasta 4,9	El contenido no cumple con el objetivo del trabajo, no presenta de forma clara y explícita las intenciones del trabajo, no tiene índice, incurre en numerosos plagios, numerosas faltas de ortografía, problemas graves de citación y en referencias.

REGULAR/ Aunque supera lo mínimo exigible, necesita mejoras importantes	5-5,9	El contenido solo aborda tangencialmente los objetivos, poca concreción y claridad en el desarrollo de los objetivos del trabajo, incoherencias entre las intenciones y el desarrollo, conclusiones con incoherencias, problemas de expresión y redacción con algunas faltas de ortografía, pocas citas y referencias con algunos problemas de formato, aspectos formales y de presentación poco cuidados
BIEN/ Comienza a tener los rasgos de un trabajo pero debe cuidar los aspectos que lo harán tener un valor destacado	6-6,9	El contenido se ajusta al objetivo, aunque le falta fundamentación, falta claridad en el trabajo, dificultad para diferenciar entre el discurso del autor y las referencias, tras las revisiones del profesor no se han solucionado las dificultades, el lenguaje es apropiado pero con incorrecciones, no están presentes todas las citas en las referencias pequeños errores de formato en citas y referencias, el trabajo está bien organizado pero tiene alguna falta de ortografía.
MUY BIEN/ El trabajo va por buen camino pero debe cuidar los detalles	7-7,9	El contenido se ajusta a los objetivos pero no tiene una visión crítica, la temática y las intenciones son adecuadas, las conclusiones se adecuan al contenido del trabajo, en referencias y citas hay pequeños fallos no generalizados, hay un número considerable de citas de revistas científicas, el estilo es correcto y no presenta falta de ortografía
MUY BUENO/ Si se cuidan los pequeños detalles será brillante	8- 8,9	Los objetivos están desarrollados en el desarrollo del trabajo y en las conclusiones, hay cierta crítica pero no es clara, la escritura es clara y con buen puntuación, algo menos de la mitad de las citas son de revistas científicas
EXCELENTE/ Enhorabuena	9-10	El trabajo desarrolla completamente los objetivos, es coherente y crítico, expone fortalezas y debilidades, se expone claramente la aportación personal, está bien cuidado en redacción y aspectos formales, la mitad de las citas provienen de revistas científicas

El protocolo de utilización de la rúbrica que seguimos los cuatro docentes está organizado en cinco fases. Lo explicamos a continuación.

La 1ª fase es la de información e inicio del trabajo. Se comienza informando al alumnado de forma oral y por escrito en qué consiste el trabajo y de la forma correcta de utilización de la escala graduada con la intención de tomar conciencia de sus progresos y de la calidad final de su trabajo. Desde el inicio del proceso se insiste en la necesidad de ser honestos, debido a ser éste un instrumento que les aportará información valiosa para su proceso de aprendizaje así como para la obtención de un trabajo final de mayor calidad. Sin embargo, lo que más les interesa inicialmente es la calificación y son conscientes que de este modo mejorará.

La 2ª fase se centra en el desarrollo del trabajo vinculado a procesos de evaluación formativa en los que el profesor tutoriza el mismo. Una vez formados los grupos de trabajo, se comienza a realizar el trabajo y los primeros borradores son corregidos por el profesor (entre dos y cuatro veces, según el caso), desarrollando de este modo un auténtico proceso de evaluación formativa en que la información proporcionada en cada corrección permite la mejora y la calidad del trabajo de cara a la versión final.

La 3ª fase coincide con la primera presentación del trabajo y la entrega de la escala graduada. El alumnado debe presentar el trabajo por escrito junto a la

escala graduada desarrollando un proceso de autoevaluación. Tras realizarla, cada grupo se reúne con el profesor en tutoría para valorar y comparar las autoevaluación y la valoración del docente con el único fin de mejorar la calidad del trabajo. Tras la valoración se fija también una nueva fecha de entrega del trabajo con las correcciones incorporadas.

La 4ª fase consiste en la evaluación durante el proceso previa a la entrega (autoevaluación grupal y/o coevaluación intergrupal). Esta fase se realizó de dos formas diferentes. En dos casos los profesores realizaron emparejamientos para una fase de evaluación entre los grupos (evaluación entre iguales o coevaluación). Una vez realizada se reunían con el profesor para revisar el trabajo y pactar la fecha de entrega final. En otro de los casos los grupos se autoevaluaron, reuniéndose con el profesor para valorar el trabajo por última vez a partir de lo desarrollado y preparar la entrega final. El último de los docentes decidió combinar los casos anteriores haciendo que a la tutoría se llegase con la coevaluación de otro grupo y la autoevaluación del grupo que realiza el trabajo y se comparen las valoraciones con la del docente.

La 5ª fase y última consiste en la entrega final del trabajo. Se realiza en la fecha acordada y se comparan la última autoevaluación con la calificación. Con posterioridad se interroga al alumnado a través de un cuestionario anónimo en el que se les pregunta sobre los puntos fuertes y débiles de la experiencia. También se realizan algunas entrevistas estructuradas con el fin de conocer con más detalle la experiencia desde su perspectiva. Esta fase es muy importante para diagnosticar las ventajas e inconvenientes de la propuesta desde una doble perspectiva: la de los profesores y la de los estudiantes.

A continuación se presenta una tabla resumen de las actividades de aprendizaje, de evaluación formativa y de calificación (ver tabla 128)

Tabla 128. Coherencia interna entre los elementos curriculares. Alineación curricular.

Finalidades y/o Competencias	Actividades Aprendizaje	Evaluación formativa	Instrumentos calificación	Criterios calificación
Utilizar escalas graduadas como instrumento asociado al empleo de una evaluación formativa. Valorar la importancia de la su transferencia de los instrumentos experimentados a	Proyecto de aprendizaje tutorado	La explicada en el protocolo anterior	Escala graduada	30-40 % de la calificación final, según el caso.
	Trabajo monográfico de síntesis	Doble proceso de evaluación compartido (autoevaluación, coevaluación intragrupal) y autoevaluación final.	Escala graduada	20% calificación final
	Diseño de propuesta práctica para la	Utilizada durante la realización de la propues-	Escala graduada (heteroevalua-	40% calificación final

la futura práctica profesional	evaluación de una intervención didáctica real	ta: Autoevaluación y heteroevaluación	ción y autoevaluación)	
--------------------------------	---	---------------------------------------	------------------------	--

22.5 Resultados-efecto en el rendimiento académico del alumnado

A continuación se presentan los resultados globales obtenidos en cada caso, lo que nos permite valorar qué ha ocurrido al finalizar el proceso (tabla 129).

Tabla 129. Resultados académicos de los cinco casos (en porcentaje de alumnos por calificación).

Resultados globales (en porcentajes)					
Calificación	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5
Sobresaliente	27,03%	50,00%	2,6%	20,7%	15,47%
Notable	71,62%	19,51%	39,4%	64,1%	47,43%
Aprobado		7,32%	47,3%	11,3%	31,95%
Suspense		13,41%	10,5%	3,7%	5,15%
No presentado	1,35%	9,76%	-	-	-
Totales	100%	100%	100%	100%	100%

La interpretación de dichos resultados nos permite comprobar lo sucedido en cada caso, pues si bien estos son muy positivos, es necesario una comparación más específica.

En el caso 1, el rendimiento académico es muy bueno. El porcentaje más elevado de alumnado se encuentra en el notable. No hay ningún suspenso y el porcentaje de no presentados es muy bajo (1,35%). Todo el alumnado ha funcionado muy bien en esta actividad de aprendizaje. Al disponer de la escala y realizar procesos obligatorios de tutoría los resultados finales de los proyectos de aprendizaje han sido muy buenos.

En el caso 2 nos encontramos con que la utilización de la escala graduada ha favorecido la nota de sobresaliente, conseguida por la mitad de los estudiantes. Se puede considerar que tener claros los criterios de calificación ha favorecido que muchos estudiantes hayan conseguido la máxima calificación. También puede observarse una tasa de suspensos demasiado elevada, próxima al 15%, que se debe a haber plagiado partes del documento final.

Los casos 3 y 4 se llevan a cabo por el mismo docente y centro, pero en dos titulaciones diferentes. El caso 3 correspondía al 5º curso de la Licenciatura, la penúltima promoción de la misma. El caso 4 se desarrolló en el 3º curso del nuevo Grado, con la primera promoción del nuevo plan de estudios. El docente había desarrollado este tipo de propuestas en cursos anteriores con mejores resultados, pero en este curso no fueron los deseados. En el caso 3 por varias razones: (a) alumnado estaba muy contrariado por tener hasta 6 docentes diferentes impartien-

do la materia; (b) la experiencia se desarrolló durante el primer cuatrimestre, y el proceso de aceptación y organización de los grupos les costó especialmente, al tener experiencias negativas del trabajo en grupo en cursos anteriores; (c) debían desarrollar un proceso formativo que requería mucha constancia de trabajo por parte de todos los miembros del grupo. Por ello, las calificaciones que más se repitieron fueron el aprobado y el notable. Los escasos sobresalientes se debieron a que debían realizar el reparto de notas (calificación dialogada) tras recibir la calificación del trabajo pero sin conocer las notas de otras actividades, lo que les hizo ser muy prudentes con los repartos. Y los suspensos se debieron a que a algunos grupos les costó mucho organizarse y en algunos casos generó que la nota del trabajo final fuese baja y, para ser justos en el reparto en función de lo aportado, algunos debían estar por debajo del aprobado. En el caso 4 las notas fueron sensiblemente superiores, con un 75% de alumnado entre el notable y el sobresaliente. El porcentaje tan alto de notables indica que les faltó tiempo para conseguir terminar con un trabajo excelente, quizás por su inexperiencia en este tipo de propuestas de evaluación. Como suele ocurrir, la inexperiencia les llevó a tardar en aceptar y asumir el sistema como adecuado para generar aprendizaje.

En el caso 5 se observan buenos resultados académicos: el 62,88% se sitúa entre notable y excelente, aunque con mayor porcentaje de notables que de excelentes. Para comprender el caso es preciso hacer algunas aclaraciones. En la presentación de la actividad de aprendizaje y de la escala graduada se dio la posibilidad de que cada grupo eligiera si quería utilizarla solo con fines formativos o también autocalificativos. Aquellos que eligieron la segunda opción mostraron cierta prudencia en el momento de autocalificarse debido a una de las condiciones que se estipularon al inicio. Si la nota que se otorgaba al grupo en la autocalificación final coincidía con la misma horquilla con la que la profesora les había calificado se le sumaba 0,5 a la nota que se había otorgado al grupo. Si no coincidía por exceso (una horquilla superior) se restaba 0,5. Si había una percepción muy distinta (por exceso o por defecto) entre profesora y el grupo se realizaba una tutoría de evaluación compartida y se debatía sobre la discrepancia hasta llegar a un acuerdo. El objetivo de plantear esta condición era poner en práctica uno de los conceptos trabajados en la materia, el de la concordancia entre evaluadores la cual demostraría la fiabilidad de la información extraída con el instrumento de evaluación utilizado (escala graduada). Por otro lado, puede apreciarse que el índice de suspendidos es muy bajo, solo un grupo que no siguió el proceso de evaluación formativa tal como estaba previsto. Cabe destacar el alto porcentaje de aprobados (31,95%) que muestra que todavía hay un número importante de alumnos que no acaba de aprovechar el hecho de tener claramente expresados los criterios de calificación, bien por no saber utilizarlos o por su conformismo con el aprobado.

22.6 Principales ventajas encontradas

El alumnado considera muy importante conocer los criterios de calificación de la actividad solicitada para llegar a conseguir un mejor resultado. En este sentido, valora de manera positiva la ayuda que supone este tipo de instrumento para conseguir orientar y mejorar su aprendizaje, por el nivel de concreción en la información, siendo conscientes de los errores cometidos en la elaboración del trabajo. De hecho, afirman sentirse más seguros con la utilización de la escala.

Es particularmente interesante que el alumnado haya mostrado una actitud muy positiva hacia la posible aplicación de este tipo de instrumentos en su futura labor profesional como docente. Opinan que es necesario conocer los instrumentos a su alcance, utilizarlos y reflexionar sobre las ventajas e inconvenientes de su aplicación en el proceso de aprendizaje propio y en el de su futuro alumnado. En general, todos comentan su intención de aplicarlo en su futuro ejercicio docente.

A nivel de los docentes, uno de los aspectos más destacables es la disminución en las reclamaciones por la calificación final. El hecho diferencial de tener información de cómo va el trabajo durante el proceso (autoevaluación) o ser proporcionada por el docente (heteroevaluación) o por los compañeros (coevaluación) genera tranquilidad en relación a la justicia de la calificación final del trabajo. Además, poder vincular esta información con una valoración numérica dentro de la escala graduada, proporciona al alumnado confianza en el proceso y la posibilidad de gestionar el tiempo que se quiere dedicar al mismo. De este modo, las dudas referidas a la interpretación de la valoración del trabajo se producen durante el proceso formativo, no al final, y las discrepancias no interfieren en el proceso de aprendizaje como suele ocurrir cuando se discute por la calificación final de un examen.

22.7 Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones de mejora

En general, aunque son conscientes de la utilidad de este tipo de instrumentos, siempre aparecen algunas voces más críticas que señalan el peligro de la obsesión por sacar la nota más alta; olvidándose de lo verdaderamente importante, el proceso de aprendizaje y de la experiencia formativa que supone el trabajo en sí mismo.

Respecto a la transferencia de estos instrumentos al ejercicio docente futuro, algunos alumnos consideran que estas experiencias son escasas para poder obtener el partido necesario y reclaman una mayor implicación en el resto de

asignaturas. Consideran anecdótica la experiencia para que ésta pueda llegar a generar una transformación real en las etapas de primaria y secundaria. También reflexionan sobre la dificultad que les supone adaptarse a planteamientos tan diferentes a los más habituales y generalizados en su proceso de formación inicial.

En otro orden de cosas, proporcionar información sobre el valor que puede tener un trabajo durante el proceso puede llevar asociado que el alumnado opte por dejar de trabajar si considera suficiente la nota obtenida en un momento y, en consecuencia, no seguir aprovechando el tiempo restante de la asignatura para mejorar el proceso de aprendizaje. La pregunta es si esto es necesariamente negativo; sobre todo si es una decisión reflexionada y razonable para utilizar el tiempo en otro trabajo o asignatura que tenga pendiente.

Entre las posibles mejoras que planteamos, consideramos que sería interesante procurar coordinar a varios docentes del mismo curso y/o titulación para que incorporen este tipo de instrumentos y que incluyan los aspectos comunes en sus escalas graduadas, para que el alumnado adquiera competencias generales en base a la consideración habitual de este tipo de aspectos.

22.8 Conclusiones

La escala graduada utilizada ha demostrado ser muy útil a la hora de proporcionar al alumnado por adelantado los criterios de calificación de un trabajo grupal, de forma que tengan una orientación constante sobre la calidad del mismo durante el proceso de elaboración. El alumnado agradece disponer de un instrumento de evaluación que les dé autonomía y que facilite las reuniones con el profesor sobre los borradores de los trabajos. Ahora bien, no debe entenderse como un simple instrumento de autoevaluación fuera del proceso de evaluación formativa. Consideramos que es difícil que por sí sola obtenga buenos resultados en la aplicación de trabajos grupales. Nuestra propuesta forma parte de un proceso de evaluación formativa y compartida que se orienta a mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Es este proceso el que les permite desarrollar conciencia crítica sobre su trabajo.

La utilización de la escala graduada ha demostrado ser muy útil en el desarrollo de procesos de evaluación formativa, generando una mayor implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje y una mejora en los resultados, aunque, como hemos visto, existen diferencias entre los casos en el rendimiento académico. Aunque no ha sido el objetivo de este estudio analizar las razones de dichas diferencias de rendimiento, sería interesante en futuros trabajos ver cómo han influido las características particulares de cada caso; por ejemplo, la edad de los

estudiantes y sus conocimientos previos sobre este tipo de experiencias, el tipo de asignatura, las pequeñas variaciones del protocolo que cada profesor realiza para adaptarlo a su contexto, etc. Lo que sí tienen en común estos cinco casos es que la escala graduada aporta a los estudiantes la capacidad de guiar su trabajo. Consideramos que la mayor concreción de los criterios permite a los estudiantes poder orientar su trabajo mejor. Hay que tener en cuenta que el que estén presentes las capacidades a conseguir parcializadas en función del resultado, otorga a los estudiantes la posibilidad de tomar conciencia del grado del cumplimiento de los criterios de evaluación, así como utilizar el criterio superior como un indicador de cómo mejorar su trabajo.

Los datos recogidos indican que la escala graduada favorece los procesos de autoevaluación y coevaluación del alumnado, lo cual permite involucrar a los alumnos en los procesos de evaluación compartida.

El alumnado valora positivamente la realización de procesos de vivencia y reflexión sobre la utilización de este tipo de instrumentos en su futura labor profesional como docentes. Es muy interesante la transferencia que los estudiantes pueden realizar a su futura labor profesional. El conocer las escalas, utilizarlas y vivenciarlas les otorga una experiencia muy valiosa para poder transferir ese conocimiento en sus futuras aulas.

Por todo lo anterior y con la confianza que nos proporciona los positivos resultados de estas experiencias, nos atrevemos a animar a compañeros y compañeras docentes a utilizar este tipo de instrumentos y estrategias en su práctica docente, adaptándolas a sus propias necesidades y contextos y haciendo de la evaluación un auténtico proceso de diálogo, comprensión y mejora, tal como decía Santos Guerra (1993).

22.9 Bibliografía

Barba, J. J., López-Pastor, V.M., Manrique, J.C., Gea Fernández, J.M. & Monjas Aguado, R. (2010). Garantir l'èxit en la formació inicial del professorat d'educació física: els projectes d'aprenentatge tutelats. *Temps d'educació*, 39,187-206.

Barba, J. J., Martínez-Scott, S. & Torrego, L. (2012). El proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo: una experiencia en el grado de maestra de educación infantil. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*. 10(1), 123-141.

Boud, D. & Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. Oxon: Routledge.

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.

López Pastor, V. M., Monjas, R., Manrique, J. C., Barba, J. J. & González, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación física cooperativa: El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *C & E: Cultura y Educación*, 20(4), 457-477.

López-Pastor, V.M.; Manrique, J. C., Monjas, R. & Gea, J. M., (2010). Formative Assessment in project-oriented learning to improve academic performance. *Assessment, Learning & Teaching Journal*, 9, 23-26.

Manrique, J. C., López-Pastor, V. M., Monjas, R. & Real, F. (2010). El potencial de los proyectos de aprendizaje tutorado y los sistemas de evaluación formativa en la mejora de la autonomía del alumnado. Una experiencia interdisciplinar en formación inicial del profesorado. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 14,39-57.

Santos-Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona: Aljibe.

CAPÍTULO 23 LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS Y SUBCOMPETENCIAS A TRAVÉS DE PROCESOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA CON PORTAFOLIO Y RÚBRICAS EN EL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

M^a Dolores Alonso-Cortés Fradejas, M^a. Ángeles Diez Fernández. Universidad de León, Ángel Pérez-Pueyo, Raquel Domínguez Fernández, Inmaculada González Alonso, Roberto Fernández Fernández, Marta Eva García González y Carlos Gutiérrez García. Máster Universitario de Formación de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de la Universidad de León.

El presente texto expone una experiencia de evaluación formativa desarrollada por un grupo de profesores en el Prácticum del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MUFPEs) de la Universidad de León (ULE), durante el curso académico 2013-2014. Este grupo de profesores, adscrito a áreas y departamentos muy diversos (Dpto. Filología Hispánica y Clásica, Dpto. Filología Moderna, Dpto. Educación Física y Deportiva, Dpto. Geografía y Ordenación del Territorio, Dpto. Ingeniería Eléctrica y de Sistemas y Automática, Dpto. Derecho Privado y de la Empresa, Dpto. Biodiversidad y Gestión Ambiental), comenzó su trayectoria como grupo interdisciplinar el curso 2009-2010 a partir de la implantación del citado máster, y recientemente ha sido reconocido por la ULE como Grupo de Innovación Docente bajo la denominación “Innovación Docente en Educación Superior a través de la evaluación formativa” (Innovation through Formative Assessment in Higher Education – IFAHE). El elemento cohesionador del grupo IFAHE es la evaluación formativa, en el convencimiento de que esta puede ser un elemento clave para mejorar la formación de nuestro alumnado y nuestra propia práctica docente, generando un indudable enriquecimiento a nivel personal y profesional.

23.1 Definición del contexto y objetivos de la experiencia

La experiencia de evaluación formativa se desarrolló en la Facultad de Educación de la Universidad de León, de la cual depende organizativamente el MUFPEs. En esta facultad, además, se imparten los títulos de Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria (menciones en Lengua Inglesa, Educación Física, Educación Musical y Educación Especial) y el Grado en Educación Social, sumando un total aproximado de 1.500 alumnos, de los cuales unos 120 corresponden al máster.

El MUFPEs tiene una duración de un curso académico y consta de 60 créditos ETCS. Se estructura en un módulo genérico, un módulo específico, un módulo práctico o Prácticum y un módulo de Trabajo de Fin de Grado. Excepto el módulo genérico, el resto de enseñanzas de máster están asignadas a aquellos departamentos más relacionados con los módulos que oferta la ULE: (1) Geografía e Historia, (2) Lengua Castellana y Literatura, (3) Biología y Geología, (4) Educación Física, (5) Inglés, (6) Formación y Orientación laboral, (7) Intervención Sociocomunitaria y Servicios a la Comunidad, y (8) Tecnología y Ciclos Formativos del sector industrial.

En términos generales, puede afirmarse que el alumnado que accede al máster proviene de licenciaturas y grados que poco o nada tiene que ver con la docencia. Sus experiencias sobre la evaluación se limitan a aquellas que conocieron en su etapa previa a la universidad, y más recientemente durante su formación universitaria, en la que han primado los clásicos exámenes finales de carácter puramente sumativo, final y calificativo. Debido a ello, en el conjunto del máster resulta francamente complicada la introducción de propuestas de evaluación formativa. En este sentido, conviene recordar la vigencia de los estilos de evaluación tradicional (Monereo, 2013), u *orientados a la calificación*, los cuales coexisten actualmente con aquellos *orientados al aprendizaje*, como el que aquí se presenta, más evolucionados y centrados en el carácter continuo y formativo de la evaluación (López-Pastor & Palacios, 2012).

Como se ha señalado, esta experiencia se desarrolló concretamente en el Prácticum del MUFPEs. Esta asignatura se imparte en el segundo cuatrimestre del curso, consta de un total de 10 créditos ECTS y se estructura en una fase preparatoria, una fase de estancia en centros educativos, y una fase posterior a la estancia en los centros, las cuales se explican más adelante. El objetivo general de la asignatura es formar docentes reflexivos mediante la integración de cada estudiante en un contexto de aprendizaje y de práctica docente real. Durante el Prácticum, el alumnado debe trabajar las competencias establecidas en la ORDEN ECI/3858/2007, tanto para las materias del módulo genérico como para las del

módulo específico. Además, deberá adquirir las competencias específicas establecidas para esta asignatura (tabla 130).

Tabla 130. Competencias de la asignatura Prácticum.

Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización.
Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente.
Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica.
Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas.
Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias.

Durante la *fase preparatoria*, además de asistir y participar en clases magistrales impartidas por expertos en diversos ámbitos de la docencia, los estudiantes se reúnen con sus tutores de la universidad para preparar su estancia en los centros. En estas reuniones se tratan cuestiones prácticas organizativas y se recibe información detallada sobre el sistema de evaluación, que incluye la elaboración de un portafolio.

La *fase de estancia en los centros educativos* se desarrolla durante 10-12 semanas, en las que los alumnos deben permanecer en el centro 15 horas semanales, preferiblemente agrupadas en tres días. En esta fase los alumnos llevan a cabo diversas actividades de recopilación de información, como son observación de clases, análisis, adaptación, diseño y elaboración de materiales, e intervención supervisada. Asimismo han de asistir a tutorías individuales y grupales donde, a través de un proceso de evaluación formativa, reciben orientaciones para la elaboración del portafolio con el que deben evidenciar los aprendizajes realizados. Por tanto, en este periodo existe una doble supervisión, por un lado de un tutor profesor de educación secundaria o escuela de idiomas y por otro de un profesor responsable de la universidad.

Por último, durante la *fase posterior a la estancia en los centros*, el alumnado entrega el portafolio y una encuesta de satisfacción en la que reflexiona fundamentalmente sobre la importancia del proceso seguido y su transferibilidad a su futura práctica docente. De este modo, y siguiendo las consideraciones de diversos autores (Boud & Falchikov, 2007; Fullan, 1991) se trata de involucrar a los alumnos en procesos de evaluación formativa para que puedan tomar conciencia y mejorar sus propios procesos de aprendizaje, así como vivenciar una experiencia positiva de evaluación que pueda ser aplicable en su futura labor docente.

23.2 Explicación del sistema de evaluación y calificación

El sistema de evaluación y calificación de la asignatura se basa en el grado de adquisición de las competencias recogidas en la ORDEN ECI/3858/2007, en la que se indica que el alumnado debe poner en práctica todas aquellas adquiridas en el resto de materias cursadas en el Máster. No obstante, los problemas detectados en el trabajo directo con las competencias recogidas en la citada orden condujeron a una reformulación y adecuación de las mismas, en la que se buscó que el alumnado pudiese identificar y concretar mejor los aprendizajes que se le exigían. En este proceso de reformulación y adecuación de competencias se realizaron las siguientes acciones: (1) Las competencias, que en la citada orden están formuladas de un modo muy amplio y en ocasiones inconexo, se reestructuraron y dividieron en subcompetencias más concretas; (2) Las competencias que reflejaban aprendizajes muy similares se agruparon y reformularon en subcompetencias; (3) Las competencias que por su formulación no podían ser llevadas a cabo de manera autónoma, se replantearon para que el alumnado pudiese evidenciar los aprendizajes que subyacen en la redacción original; y (4) Las competencias que, al tener una formulación demasiado genérica, dificultaban que el alumnado las relacionase con aprendizajes concretos, mantuvieron su redacción original pero se agruparon en torno a una evidencia de aprendizaje final.

Este proceso permitió proporcionar a los alumnos un documento auxiliar en el que se concretaron una serie de “subcompetencias”, más concretas y en las que se diferencian los aprendizajes realizados mediante observación y análisis de aquellos realizados mediante acción o intervención (véase ejemplo en tabla, y todas las competencias y subcompetencias formuladas en el Anexo 1).

Tabla 131. Ejemplo de concreción de competencias en subcompetencias.

Competencias
17.- Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización.
12.- Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo.
16.- Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al refuerzo.
Reagrupación y concreción en subcompetencias
Planificar
Obtener información de forma sistemática y analizar la práctica docente como resultado de la evaluación.
Diseñar actividades, sesiones y/o unidades didácticas o de trabajo con las que el alumno demuestre y justifique la relación con el currículo del curso elegido.
Enseñar
Conocer cómo se enseña mediante la observación y el análisis sistemáticos.
Poner en práctica en el aula unidades didácticas, sesiones, organización de las actividades, etc.
Evaluar
Obtener información de forma sistemática sobre los sistemas de evaluación y calificación utilizados, y analizar-

los.

Entender la dimensión formativa de la evaluación como un instrumento de regulación, tanto de la enseñanza como del aprendizaje, y como un estímulo al esfuerzo.

Diferenciar entre procedimientos de evaluación (observación sistemática, análisis de las producciones de los alumnos, etc.) e instrumentos de calificación (listas de control, rúbricas, trabajos escritos, etc.), y aplicarlos en situaciones concretas.

Una vez definidas las subcompetencias que habrían de guiar la evaluación y la calificación de la asignatura por parte de los tutores de la universidad, se elaboró un portafolio compuesto por once evidencias de aprendizaje (aproximadamente una por semana de estancia en el centro educativo). Las evidencias debían vincularse con la subcompetencia que el alumno considerase que desarrolló en mayor medida durante ese período (véase el listado en el Anexo1), y con otras trabajadas de un modo más secundario. Como muestra la tabla siguiente, cada evidencia de aprendizaje incluyó la descripción del aprendizaje adquirido, una reflexión sobre lo que se había aprendido y en las observaciones se proponía la posible propuesta para la futura mejora de los puntos débiles detectados.

Tabla 132. Plantilla para el registro de evidencias de aprendizaje.

Alumno:		
Profesor/tutor:		Tutor del Prácticum en la ULE:
Módulo:	Centro de prácticas:	Localidad:
Título de la evidencia:		
Curso:	Materia:	Fecha de la evidencia:
Descripción de la evidencia de aprendizaje (¿En qué me he fijado?)		
Comentario (¿Qué he aprendido? ¿Cómo? ¿Por qué?)		
Subcompetencia más directamente desarrollada		
Competencia más directamente desarrollada		
Otras subcompetencias desarrolladas		
Bibliografía relacionada/aportada		
Anexo		
Observaciones		

El proceso formativo más importante de esta experiencia se desarrolló a partir de tres sesiones de tutoría ubicadas en la fase de estancia en los centros educativos. El fin de estas sesiones fue generar un proceso de reflexión que per-

mitiese al alumnado comprobar la utilidad de la evaluación formativa y la posibilidad de transferirla a su futura práctica docente. La primera de estas sesiones fue una tutoría grupal y se realizó en el mes de marzo. En ella los alumnos utilizaron las rúbricas (véanse más abajo) para autoevaluar sus planillas de evidencias de aprendizaje, y seguidamente analizaron y reflexionaron junto al tutor sobre las valoraciones asignadas, las dificultades encontradas para identificar y presentar sus aprendizajes, y aquellas relativas a la búsqueda de posibles soluciones a los problemas detectados. La segunda sesión se desarrolló en el mes de abril. En ella se repitió el proceso de heteroevaluación (por el tutor) y de autoevaluación (por el alumnado) de la evidencia correspondiente, aunque esta vez el alumnado debía haber utilizado también las rúbricas para evaluar la evidencia de un compañero (co-evaluación). Por su parte, la última sesión de tutoría fue individual y se realizó en el mes de mayo, justo antes de finalizar el periodo de prácticas en el centro. En ella, tras autoevaluar y heteroevaluar una tercera evidencia, cada alumno y su tutor analizaron, comentaron y valoraron los resultados alcanzados, así como el progreso del alumno en la elaboración del portafolio.

En relación a las rúbricas utilizadas para evaluar y calificar el portafolio, estas fueron de dos tipos. La primera fue una rúbrica para la valoración de la adquisición de las competencias, con cuatro indicadores (véase ejemplo en la tabla siguiente, y la rúbrica completa en el Anexo 1). Estos se correspondían con las calificaciones de suspenso, cuando la evidencia solo incluía el relato o descripción de la experiencia; aprobado, si se identificaba el aprendizaje; notable, si se reflexionaba sobre dicho aprendizaje; y sobresaliente, cuando la evidencia finalizaba con una propuesta fundamentada de mejora. Para la calificación final esta rúbrica se ponderó con un 70%.

Tabla 133. Ejemplo de ítems utilizados en la rúbrica de valoración de adquisición de competencias.

Competencias / ✓ <i>Subcompetencias</i>	Nº	1	2	3	4
18.- Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente.					
C.2.- Saber ajustar la expresión oral a la intención didáctica (instrucciones, explicaciones e interacciones...).					
A.7.- Realizar documentos escritos con corrección ortográfica y gramatical, de estilo y de formato general.					
19.- Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.					
14.- Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes.					
A.8.- Conocer las características de los alumnos y los procesos de relación e interacción entre el profesor tutor y los alumnos y de estos entre sí.					
C.3.- Poner en práctica diferentes estrategias para mejorar la convivencia en el aula y facilitar el aprendizaje en el aula.					

Nota: N° = Número de evidencia que presentaba el alumno (*n* total = 11). 1 = Sólo hay relato, descripción (suspense); 2 = Identifica el aprendizaje (aprobado); 3 = Reflexiona sobre el aprendizaje (notable); 4 = Hace alguna propuesta de mejora fundamentada (sobresaliente).

La segunda rúbrica correspondía a la valoración de los aspectos formales y estructurales del portafolio (tabla 134). Estaba organizada en torno a tres ejes fundamentales: (1) Estructura, centrada en cuestiones como el índice, paginado, tabla-resumen y estructura indicada por el tutor; (2) Aspectos formales, relacionados con errores ortográficos, gramaticales, e incorrecciones en la redacción; y (3) Bibliografía, en lo referido a su utilización y a los aspectos formales de las referencias utilizadas. Para cada subapartado se definieron tres niveles de logro: (a) Mal, si necesita grandes mejoras; (b) Aceptable, si alcanzaba el mínimo exigible pero seguía necesitando mejoras; y (c) Muy Bien, si presentaba un buen nivel de calidad. Para la calificación final esta rúbrica se ponderó con un 30%.

Tabla 134. Rúbrica para la valoración de los aspectos formales y estructurales del portafolio.

Estructura					
Mal		Aceptable		Muy bien	
No incluye índice	0	Incluye índice	0.15	Incluye índice	0.15
El portafolio no está paginado	0	El portafolio está paginado	0.15	El portafolio está paginado	0.15
No incluye una tabla-resumen donde se relacionan las evidencias incluidas en el portafolio y las subcompetencias directamente trabajadas	0	Incluye una tabla-resumen donde se relacionan las evidencias incluidas en el portafolio y las subcompetencias directamente trabajadas	0.3	Incluye una tabla-resumen donde se relacionan las evidencias incluidas en el portafolio y las subcompetencias directamente trabajadas	0.3
El portafolio no se ajusta a la estructura indicada por el tutor académico	0	El portafolio se ajusta a la estructura indicada por el tutor académico	0.3	El portafolio se ajusta a la estructura indicada por el tutor académico	0.3
Aspectos Formales					
Mal		Aceptable		Muy bien	
Demasiadas faltas de ortografía (más de 10 en todo el portafolio)	0	Algunas faltas de ortografía (menos de 10 en todo el portafolio)	0.15	Ninguna falta de ortografía	0.3
Demasiados errores gramaticales (más de 10 en todo el portafolio)	0	Algunos errores gramaticales (menos de 10 en todo el portafolio)	0.15	Ningún error gramatical	0.3
No utiliza signos de puntuación ni conectores para organizar adecuadamente los párrafos en oraciones	0	Organiza adecuadamente los párrafos en oraciones utilizando signos de puntuación y algunos conectores	0.15	Organiza adecuadamente los párrafos en oraciones utilizando signos de puntuación y variedad de conectores	0.3
Utiliza reiteradamente las mismas expresiones	0	Varía sus formas de expresión	0.15	Manifiesta con precisión las ideas recurriendo a variedad de expresiones	0.3
Utiliza términos técnicos de forma incorrecta (más	0	Utiliza correctamente los términos técnicos	0.15	Utiliza correctamente y de forma fluida los términos	0.3

de 10 en todo el portafolio)			técnicos		
Bibliografía					
Mal		Aceptable		Muy bien	
No utiliza bibliografía para apoyar el comentario de los aprendizajes realizados	0	Utiliza bibliografía para apoyar el comentario de los aprendizajes realizados en algunas evidencias (menos de 5 veces en todo el portafolio)	0.15	Utiliza bibliografía para apoyar el comentario de los aprendizajes realizados en muchas de las evidencias (más de 8 veces en todo el portafolio)	0.3
La bibliografía no está correctamente referenciada ni el texto ni el listado final (más de 10 errores en todo el portafolio)	0	La bibliografía está bien referenciada tanto en el texto como en el listado final (menos de 10 errores en todo el portafolio)	0.15	La bibliografía está perfectamente referenciada tanto en el texto como en el listado final (ningún error en todo el portafolio)	0.3
Nota: Mal = Necesita mejorar mucho; Aceptable = Alcanza el mínimo exigible, aunque necesita mejoras; Muy bien = presenta un buen nivel de calidad.					

Por otra parte, al finalizar el proceso de evaluación de la asignatura el alumnado respondió a un cuestionario de valoración del procedimiento de tutorización y evaluación formativa (tabla 135). La valoración se realizó a través de una escala Lickert de cinco niveles, donde el cero significaba estar totalmente en desacuerdo y el cuatro totalmente de acuerdo con lo señalado en el ítem correspondiente.

Tabla 135. Cuestionario de valoración del procedimiento de tutorización y evaluación formativa de la asignatura Prácticum.

Por favor, valora tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones teniendo en cuenta que 0 = Totalmente en desacuerdo y 4 = Totalmente de acuerdo. Añade cualquier comentario que consideres oportuno.

La asistencia a las tutorías de Prácticum me ha ayudado a aprender. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Observaciones:

La asistencia a las tutorías de Prácticum me va a ayudar a obtener mejores calificaciones en esta asignatura. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Observaciones:

La frecuencia con la que se han celebrado las tutorías de Prácticum es adecuada. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Observaciones:

El procedimiento de evaluación establecido en la asignatura Prácticum del Máster me ha ayudado a aprender detectando mis fallos, dificultades y aciertos. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Observaciones:

Conocer los indicadores de evaluación y calificación me va a ayudar a obtener mejores calificaciones.

1 – 2 – 3 – 4 – 5

Observaciones:

La rúbrica para la valoración de los aspectos formales es útil para mi aprendizaje. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Observaciones:

La escala para la valoración del grado de adquisición de las competencias es útil para mi aprendizaje.

1 – 2 – 3 – 4 – 5

Observaciones:

La autoevaluación de las evidencias me ha ayudado a aprender. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Observaciones:

La coevaluación de evidencias me ha ayudado a aprender. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Observaciones:

Voy a utilizar este tipo de procedimientos de evaluación formativa cuando desempeñe mi labor docente. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Observaciones:

En general, estoy satisfecho/a con el procedimiento de tutorización y evaluación formativa utilizado en la asignatura Prácticum. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Observaciones:

23.3 Resultados-efecto en el rendimiento académico del alumnado

Los resultados de la experiencia, valorados en relación a las calificaciones logradas por los alumnos, fueron muy satisfactorios. Como muestra la siguiente tabla, más del 93% de alumnos superó la evaluación del portafolio, siendo el notable la calificación alcanzada por un mayor número de alumnos.

Tabla 136. Resultados académicos del portafolio de la asignatura Prácticum.

Resultados globales (en porcentajes)			
Calificación	Nivel de adquisición	Porcentaje	Nº total de alumnos
Sobresaliente	4	5,1%	4
Notable	3	69,2%	54
Aprobado	2	19,2%	15
Suspense	1	3,8%	3
No presentado		0%	0
Totales		100%	76

Con el objeto de poner en valor el proceso de evaluación formativa desarrollado en la experiencia, se ha analizado también la evolución de los niveles de adquisición de las subcompetencias y las calificaciones asociados a los mismos durante las tres sesiones de evaluación formativa (tabla 137). Se observa una tendencia positiva en los niveles de adquisición de competencias, que entendemos como una clara evidencia de que evaluar al alumnado de manera continua y compartir reflexiones, no solo con el profesor sino también con los compañeros, mejora el rendimiento académico y supone un aprendizaje más reflexivo y provechoso para el estudiante.

Tabla 137. Resultados de cada fase de la evaluación formativa.

Niveles de adquisición	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3
1. Sólo hay relato, descripción (suspense)	14,1%	7,9%	0%

2. Identifica aprendizaje (aprobado)	41%	19,7%	18,7%
3. Reflexiona sobre el aprendizaje (notable)	35,9%	47,4%	50,7%
4. Hace alguna propuesta de mejora del propio aprendizaje (sobresaliente)	8,9%	25%	30,7%
<i>Nota:</i> Porcentaje de alumnos que alcanzaron cada nivel respecto al total de alumnos matriculados en la asignatura.			

23.4 Principales ventajas encontradas

Los resultados de la encuesta de satisfacción que el alumnado cumplimentó al final del proceso mostraron una valoración muy positiva del trabajo realizado durante las tutorías. Este trabajo sirvió para aprender cómo elaborar un portafolio, corregir sus errores y mejorar la observación y explicación de sus aprendizajes. Además, las experiencias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación implementadas ayudaron a los estudiantes a desarrollar un espíritu más crítico y a utilizar las rúbricas de forma adecuada.

Los alumnos también manifestaron que el formato del portafolio les resultó satisfactorio, ya que al tener que justificar la adquisición de ciertas competencias y subcompetencias pudieron fijarse en aspectos que, de otro modo, les hubiesen pasado desapercibidos. También les permitió sistematizar y profundizar en sus aprendizajes, e igualmente consideraron que al ser un instrumento perdurable podían volver a consultarlo cuando trabajasen como docentes.

Por otra parte, la estructura de las evidencias les permitió distinguir la descripción de la experiencia, del comentario y de las propuestas de mejora. De entre todas, valoraron especialmente la última (Anexo 1), al compendiar esta de forma global su experiencia y aprendizaje. El alumnado explicaba, además, que utilizar las rúbricas les ayudó a saber qué hacer “en función de la nota que deseen”, a mejorar su capacidad de autocrítica y a ser más realistas sobre las notas. Además, expresaron que la rúbrica de aspectos formales les permitió presentar un documento que cumpliera con los requisitos de un trabajo académico.

En este sentido, casi todo el alumnado valoró positivamente esta experiencia en su conjunto, destacando: (1) El carácter innovador del protocolo; (2) El uso de un instrumento “diferente”; (3) El apoyo de la estructura de la ficha para evidenciar sus aprendizajes; (4) La ayuda del listado de subcompetencias para centrarse en aspectos diferentes del proceso de enseñanza-aprendizaje; (5) La posibilidad de mejorar durante el proceso; y (6) La importancia de las tutorías y de la disponibilidad de los tutores académicos para concluir su Prácticum con éxito.

Por último, y en relación a la perspectiva del profesorado, éste expresó de forma generalizada sentirse mucho más satisfecho respecto a experiencias en cursos anteriores. Sin dudas, el nivel de implicación del alumnado y la mejora evidente en los resultados de aprendizaje motivó al profesorado a realizar el trabajo, aún siendo conscientes de la diferencia de esfuerzo y constancia que requería el proceso.

23.5 Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones de mejora

A pesar de reconocer los aspectos positivos de la experiencia, la encuesta de satisfacción indicó que los alumnos se sintieron insatisfechos por diversos motivos. Uno de ellos fue el escaso número de tutorías, declarando que se habrían necesitado un número mayor y, sobre todo, de carácter individual, algo que estamos considerando para un futuro inmediato. Respecto a la elaboración del portafolio, si bien consideraron que la experiencia fue enriquecedora, afirmaron que les resultó difícil y laboriosa, sugiriendo incluir menos evidencias. En este sentido, parece necesario incorporar para los siguientes cursos el registro individual del tiempo de dedicación al Prácticum y, en concreto, a la elaboración del portafolio. Esto permitiría comprobar si el alumnado tiene razón en el exceso de trabajo, o si por el contrario se cumplen las horas establecidas en función de los créditos ECT's asignados a la asignatura.

Por otro lado, el alumnado comentó que tener que evidenciar cierto número de subcompetencias de cada módulo limitó su libertad a la hora de centrarse en aspectos de la práctica docente que consideraban más interesantes. Sin embargo, la experiencia de cursos anteriores demostraba que, cuando tenían más libertad para elegir las competencias, olvidaban las competencias específicas del Prácticum. Por ello, el próximo curso se incorporará una escala de valoración para los tutores de los centros, dividiendo así las competencias y subcompetencias entre aquellas que se deberán evidenciar en el portafolio (y que serán valoradas por los responsables de la universidad) y aquellas que serán valoradas exclusivamente por los tutores de los centros. De este modo, pretendemos repartir la función de valoración de las competencias y subcompetencias entre el tutor de la universidad y el del centro, permitiendo comprobar con mayor exactitud los logros de los aprendizajes.

Para una minoría, la rúbrica de los aspectos formales y estructurales era innecesaria para un trabajo de un Máster universitario. Para ellos, cuestiones como la corrección ortográfica, gramatical o sintáctica no deberían ser evaluables ni

calificables. El profesorado entendemos esta crítica, pero, tras comprobar que no todo el alumnado es competente al redactar un trabajo académico, se ha considerado mantener la valoración de estos aspectos y realizarla a través de una rúbrica.

En relación a la misma, una parte significativa del alumnado manifestó que la rúbrica de las evidencias era demasiado genérica, al contemplar solo cuatro niveles. Esta opinión coincide con la de los profesores, para quienes no permite matizar la nota, al menos cuantitativamente, aunque sirve para asignar una calificación “general”. Para el próximo curso se pondrá en práctica una escala de valoración para los tutores que les permitirá identificar con claridad los niveles de logro de cada subcompetencia, además de, como se ha señalado, dividir la valoración de las competencias/subcompetencias entre los profesores de la universidad y los tutores de los centros.

Por último, y en relación a la perspectiva del profesorado, reconocieron que esta organización exigía más trabajo e identificaban aspectos que necesitaban ser mejorados, como la escala de valoración comentada anteriormente.

23.6 Conclusiones

El sistema de evaluación utilizado permitió al alumnado desarrollar una mayor capacidad autocrítica y percibir el progreso y rendimiento en la elaboración del portafolio de un modo más realista. Al mismo tiempo, este procedimiento dotó a los tutores de los diferentes módulos de unos criterios de evaluación compartidos, más coherentes y objetivos y les permitió mejorar la efectividad del proceso de evaluación y calificación.

Los resultados obtenidos han mostrado que la práctica de orientar al alumnado de forma continua dio buenos resultados académicos. En este sentido, favorecer la comprensión sobre la forma de plasmar e identificar sus evidencias de aprendizaje supuso una adquisición de competencias provechosa y reflexiva para los estudiantes. Además, compartir las reflexiones con el profesor y con sus compañeros permitió una buena asimilación del conocimiento adquirido.

Nuestras perspectivas de futuro orientan el trabajo realizado hacia una mayor concreción de los aspectos a observar de forma objetiva y a diferenciar aquellas competencias que pueden ser valoradas por el profesor de la universidad y el tutor del centro. En relación a este último, se pretende proporcionarle más autonomía para la valoración del alumnado mediante el apoyo con instrumentos concretos. Estos deberían permitir a los tutores de los centros proporcionar un feedback adecuado a los alumnos, en función de las exigencias de la guía docente del Prácticum.

23.7 Bibliografía

Boud, D. & Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. Londres: Routledge.

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.

López-Pastor, V. M. & Palacios, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(3), 317-341. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9143/9376

Monereo, C. (2013). La investigación en la formación del profesorado universitario: hacia una perspectiva integradora. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36 (3), 281-291. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1174/021037013807533052>

ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (B.O.E., 29 diciembre).

ANEXO 1. Rúbrica completa de valoración de adquisición de competencias.

Competencias / <i>✓ Subcompetencias</i>	Nº	1	2	3	4
17.- Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización. 12.- Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo.16.- Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al refuerzo.					
A.1.- Obtener información de forma sistemática y analizar la práctica docente como resultado de la planificación.					
A.2.- Diseñar actividades, sesiones y/o unidades didácticas o de trabajo con las que el alumno demuestre y justifique la relación con el currículo del curso elegido.					
A.3.- Conocer cómo se enseña mediante la observación y el análisis sistemáticos.					
C.1.- Poner en práctica en el aula unidades didácticas, sesiones, organización de las actividades...					
A.4.- Obtener información de forma sistemática sobre los sistemas de evaluación y calificación utilizados y analizarlos.					
A.5.- Entender la dimensión formativa de la evaluación como un instrumento de regulación, tanto de la enseñanza como del aprendizaje , y como un estímulo al esfuerzo.					
A.6.- Diferenciar entre procedimientos de evaluación (observación sistemática, análisis de las producciones de los alumnos,...) e instrumentos de calificación (listas de control, rúbricas, trabajos escritos,...) y aplicarlos en situaciones concretas.					
18.- Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente.					
C.2.- Saber ajustar la expresión oral a la intención didáctica (instrucciones, explicaciones e interacciones...).					
A.7.- Realizar documentos escritos con corrección ortográfica y gramatical, de estilo y de formato general.					
19.- Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.14.- Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes.					
A.8.- Conocer las características de los alumnos y los procesos de relación e interacción entre el profesor tutor y los alumnos y de estos entre sí.					
C.3.- Poner en práctica diferentes estrategias para mejorar la convivencia en el aula y facilitar el aprendizaje en el aula.					
20.- Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica.					
A.9.- Conocer los programas relacionados con la calidad educativa que se estén desarrollando en el centro.					
A.10.- Realizar aportaciones a los programas relacionados con la calidad educativa que se esté desarrollando en el centro.					
8.- Conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas.9.- Conocer la historia y los desarrollos recientes de las materias y sus perspectivas para poder transmitir una visión dinámica de las mismas.11.- Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de la materia correspondiente.					
B.1.- Analizar los elementos del currículo de la materia y su contribución al desarrollo de las competencias básicas.					
B.2.- Mostrar el conocimiento de la distribución teórico-práctica de las materias correspondientes.					

B.3.- Analizar la historia y los desarrollos recientes de las materias.					
I3.- Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos.					
B.4.- Analizar materiales educativos.					
B.5.- Elaborar materiales educativos justificando los criterios de su decisión.					
I5.- Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza aprendizaje.					
B.6.- Analizar las posibilidades educativas de las TIC.					
B.7.- Realizar actividades utilizando las TIC como herramienta para la enseñanza.					
C.4.- Realizar actividades utilizando las TIC como herramienta para el aprendizaje.					
I0.- Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares.					
B.8.- Analizar la funcionalidad de los contenidos curriculares de la materia en la vida cotidiana.					
B.9.- Elaborar materiales educativos que demuestren la aplicación de los contenidos en la vida cotidiana.					
5.- Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones. Comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje. Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje.					
B.10.- Analizar las características del alumnado y su repercusión en el proceso educativo.					
B.11.- Analizar las soluciones adoptadas en función de las características individuales y/o grupales del alumnado.					
B.12.- Elaborar propuestas para la atención a la heterogeneidad del alumnado.					
6.- Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas. Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país. Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional. Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana. Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.					
B.13.- Analizar el Plan de Acción Tutorial del centro y desarrollo.					
C.5.- Realizar alguna de las actividades del Plan de Acción Tutorial.					
B.14.- Analizar el Plan de Convivencia y su desarrollo.					
B.15.- Analizar los conflictos que se produzcan en el aula y las soluciones planteadas.					
C.6.- Intervenir en la resolución de conflictos.					
B.16.- Analizar las características y el funcionamiento del centro y sus órganos de gobierno.					
7.- Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad. Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación. Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.					
B.17.- Analizar el Plan de Atención a la Diversidad en el centro y su desarrollo.					
B.18.- Analizar el Plan de Igualdad entre hombre y mujeres y su desarrollo.					
B.19.- Analizar las relaciones del centro con la comunidad educativa (familias, instituciones,...)					
I.- Aplicar los conocimientos adquiridos y ser capaz de resolver problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio.2.-Ser capaz de integrar conocimientos y de enfrentarse a la complejidad de formular juicios.3.- Ser capaz de comunicar sus conclusiones –y los conocimientos y razones últimas que las sustentan– a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.4.- Desarrollar las habilidades de aprendizaje que le permitan conti-					

nuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.									
HACER UNA ÚNICA EVIDENCIA FINAL RELACIONADA CON ESTAS CUATRO COMPETENCIAS									
<p><i>Nota:</i> N° = Número de evidencia que presentaba el alumno (<i>n</i> total = 11). 1 = Sólo hay relato, descripción (suspense); 2 = Identifica el aprendizaje (aprobado); 3 = Reflexiona sobre el aprendizaje (notable); 4 = Hace alguna propuesta de mejora fundamentada (sobresaliente). Cada alumno debía elegir, para cumplimentar las plantillas para el registro de evidencias de aprendizaje, seis subcompetencias del grupo A, dos del grupo B, dos del grupo C, y elaborar una única evidencia relativa a las competencias 1-4.</p>									

CAPÍTULO 24 EL PACTO EN EL APRENDIZAJE DESDE LA NEGOCIACIÓN DE LA RÚBRICA DE EVALUACIÓN

María Luisa Santos Pastor. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid.

Luis Fernando Martínez Muñoz. . Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid.

24.1 Definición del contexto y objetivos de la experiencia

La experiencia que se presenta se ha desarrollado en la Universidad Autónoma de Madrid, en la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFYD), en la asignatura de Didáctica de la Educación Física. Esta asignatura se imparte en el primer semestre de 4º Curso de Grado de CAFYD y es una asignatura optativa en el itinerario de Educación. Tiene una carga lectiva de 6 ECTS. Los requisitos para cursarla se limitan a haber cursado las materias del módulo de Enseñanza de la Actividad Física y el Deporte. El grupo en el que se lleva a cabo la experiencia lo componen un total de 20 estudiantes.

La experiencia que vamos a describir se centra en explicar cómo hemos llevado a cabo el diseño e implementación de una herramienta para poner en práctica una evaluación formativa. En concreto, explicamos el proceso de elaboración compartida de la Escala numérica como herramienta para la evaluación del portafolio, que es el instrumento de aprendizaje empleado, formado por una secuencia de tareas. Lo más relevante de este proceso se centra en compartir con los estudiantes el proceso de elaboración de los indicadores de evaluación que componen la escala numérica y su correspondiente calificación. Estos serán los referentes que les ayuden a aprender y evaluar el proceso.

Los objetivos de la materia se centran en que el alumnado sea capaz de:

- (1) Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza–aprendizaje relativos a la actividad física y el deporte.

- (2) Analizar e interpretar los diferentes estudios referidos a las prácticas de actividad físico-deportiva.
- (3) Fomentar la creatividad y la capacidad innovadora en el ámbito de la educación.

24.2 Principales actividades de aprendizaje

Entre las principales actividades de aprendizaje que se desarrollan se concretan en:

- **Sesiones de aula:** Se realizan con el grupo clase. Nos permite profundizar sobre temáticas concretas referentes a la enseñanza de la Educación Física en la ESO.
- **Prácticas:** Se desarrollan prácticas didácticas reales o simuladas con el propósito de analizar y reflexionar sobre los conceptos básicos expuestos en los temas del bloque I.
- **Seminarios:** Se desarrollan en el aula mediante trabajo en pequeños grupos a partir del planteamiento de un caso o problema. Se llevan a cabo para el desarrollo de los contenidos relacionados con el proceso de la planificación (programaciones, unidades didácticas y sesiones).

Cada una de estas actividades de aprendizaje requiere la realización de unos trabajos que hay que ir elaborando a lo largo del cuatrimestre, algunos individuales y otros en grupo.

24.3 Explicación sistema de evaluación y calificación

Podemos defender un modelo de aprendizaje basado en la evaluación, en tanto que empleamos dos instrumentos como fundamento de nuestra actuación. Nos referimos al *portafolio* y a la *escala numérica* como caras de una misma moneda. El portafolio resulta ser una producción de aprendizaje muy efectiva, donde el estudiante puede ir recopilando las evidencias de su trabajo, tanto individual como colectivo. La escala numérica se convierte en el referente de su trabajo-aprendizaje y también de su evaluación-calificación. Sin embargo, la efectividad de esta experiencia viene dada porque la construcción de la escala numérica es diseñada por los propios estudiantes en colaboración con el profesorado. Antes de llegar a esta fase, es preciso conocer las competencias de la asignatura, comprender los resultados de aprendizaje y negociar las tareas que se van a realizar para conseguirlos. Para construir las herramientas de aprendizaje se marca como condición el contemplar tanto tareas individuales como colectivas.

El hecho de exponer el proyecto de la asignatura como algo provisional es un elemento de motivación para el alumnado ya que le permite comprender qué tiene que hacer para poder superarla. Este debate se produce con la elaboración conjunta de los indicadores de evaluación (calificación) que nos ayudan a tener una visión clara de cuál es la función de cada uno, tanto de alumnado como de profesorado. Hemos podido comprobar que se tiene una visión más clara sobre el procedimiento a seguir para aprender (evaluar) en el caso del alumnado; mientras que al profesorado nos determina los criterios para orientar (evaluar) su trabajo hacia criterios de calidad recomendados.

La asignatura ofrece la **evaluación continua y formativa** para todos aquellos alumnos y alumnas que adquieren el compromiso de asistir y participar en las clases, además de las actividades que forman parte de la evaluación, siendo un requisito imprescindible para aprobar la materia.

Los estudiantes que acepten este modo de cursar la asignatura firman un contrato de aprendizaje al principio del semestre, en el cual se especifican con detalle (Tabla siguiente): (a) los términos, (b) la temporalidad y las actividades, (c) los criterios, (d) las puntuaciones de las actividades y (d) la escala de notas correspondiente.

Tabla 138. Contrato de aprendizaje para el Curso 2014/2015

<p>CONTRATO DE APRENDIZAJE</p> <p>Nombre y Apellidos</p> <p>OPCIÓN A.- CONTINUA. ASISTENCIA Y PARTICIPACIÓN.</p> <p>1. <i>Sistema de evaluación y calificación.</i> La evaluación de la asignatura será continua-formativa, por lo que habrá que cumplir los requisitos descritos en los apartados 2 al 5. Dichos criterios serán negociados con el alumnado los primeros días de clase.</p> <p>2. <i>Asistencia y participación en clase.</i> La asistencia a clase es obligatoria, debiendo asistir a un mínimo del 80% de las clases. El registro de asistencia deberá llevarse a cabo por cada alumno/a, conforme al modelo adjunto en la plataforma.</p> <p>3. El trabajo derivado de su aprendizaje continuo debe recogerse en un <i>PORTAFOLIO PERSONAL</i>, ajustándose a la estructura señalada y de acuerdo a los criterios de elaboración acordados.</p> <p>La evaluación del portafolio se realizará de forma continuada conforme se vayan elaborando las diferentes tareas propuestas, siendo responsabilidad del alumnado tenerla actualizada y de la profesora establecer los procesos de supervisión necesarios para su mejora. La entrega final se realizará el día 15 de enero de 2015. En la primera página aparecerá el nombre y apellidos del autor/a. La Universidad, asignatura, curso y dirección de e-mail.</p> <p>Su estructura tendrá tres partes: una primera de carácter individual; otra segunda, derivada del trabajo colectivo, la última referida a la evaluación del proceso de aprendizaje.</p> <p>1ª parte: Individual</p> <p>Apartado 1. Mi historia personal sobre la materia y la perspectiva de futuro.</p> <p>Apartado 2. Se divide en dos apartados:</p> <p>2.a. Diario de aprendizajes de carácter reflexivo y crítico, tanto de las clases de aula como de las prácticas.</p>

Breve resumen de contenido de cada tema (lecturas y debates).

2ª Parte. Por parejas

Apartado 3. Análisis de la enseñanza de la EF. Definición de problemas/tópicos vinculados con bloque IV. Elaboración de una matriz DAFO con las observaciones realizadas en los centros. Informe final.

Apartado 4. Selección tópico, documentarlo mediante revisión bibliográfica. Cada grupo deberá elegir un tópico relacionándolo con los contenidos de la asignatura previamente seleccionado (Bloque IV), realizará una revisión bibliográfica del tema, aportando al menos cinco referencias debidamente citadas (normas APA) y seleccionará un texto que colgará en la plataforma (como material de lectura del resto de compañeros), prepararán una breve presentación de las ideas más importantes del tema y dirigirán el debate en clase. El trabajo será tutorado por la profesora para su revisión antes de ser presentado al grupo. Una vez terminado se incorporará en el portafolio un documento final que contenga cada una de las partes realizadas.

Apartado 5. Propuesta de intervención. Diseño. En este apartado se tendrá que aportar una propuesta de acción (proyecto didáctico, unidad didáctica, sesión, etc.) relacionada con el tópico estudiado y considerando los apartados anteriores.

Apartado 6. Propuesta de intervención. Aplicación. En este apartado se tendrá que poner en práctica la propuesta de acción elaborada en la fase anterior.

Apartado 7. Elaboración informe final. Se confeccionará un informe en el que se establezcan las principales conclusiones del trabajo desarrollado.

En definitiva, el trabajo se divide en varias partes: (1) Análisis de la Enseñanza. Selección tópico sobre la Enseñanza de la EF (2) Fundamentar teóricamente el problema detectado (3) Diseño de intervención, realizando una propuesta de acción para mejorar o cambiar la realizada. Poner en práctica una intervención simulada con los compañeros/as, y para finalizar, (4) Propuesta de intervención. Aplicación que se llevará a cabo con el grupo clase

En las primeras semanas de curso se establecerá un calendario con la asignación de grupos de trabajo-plan tutorial, fechas de entregas parcial-final, así como de presentación del mismo al grupo clase.

3ª Parte. Individual. Escala numérica de evaluación del portafolio. Se elaborarán las primeras semanas del curso entre el alumnado y la profesora, siendo los criterios establecidos para la valoración del proceso y la calificación de la asignatura.

4. *Resolución de dudas.* En caso de duda sobre cualquier aspecto del curso es aconsejable que, lo antes posible, el/a alumn@ consulte con los profesores, bien en las tutorías (III-314) o por correo electrónico. Es importante que esa consulta se realice antes de que la situación ya no tenga solución.

5. *Conducta ética.* En todo momento se espera una conducta ética por parte del alumnado. Cualquier conducta que viole la ética académica o profesional (ej., el plagio en trabajos, la copia en un examen, suplantación de identidad, etc.) tendrá como resultado un suspenso en la nota final. Se considera plagio todo texto que no sea original del alumno/a y que no esté debidamente citado (normas APA, descargar de la plataforma). También se espera que el/a alumn@ se comporte con respeto, escuche activamente y contribuya al óptimo desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Comprometiéndose al cumplimiento de este contrato,

Firma el/a alumn@:

Fecha:

OPCIÓN B.- FINAL

Aquellos estudiantes que no opten por la evaluación continua, así como los que se presenten a otras convocatorias, deberán realizar el examen fijado por convocatoria oficial y se ajustarán a lo establecido en el apartado 3, debiéndolo realizar de forma individual.

6. Convocatoria extraordinaria. El alumnado que no haya superado la asignatura en la convocatoria ordinaria, o bien, que se presente a la convocatoria extraordinaria, deberá realizar un examen de los contenidos teóricos y prácticos, además deberá presentar los trabajos individuales y colectivos que se establezcan en la convocatoria ordinaria, siendo requisito para poder optar al examen final.

Firma el/a alumn@:

Fecha:

Las actividades que realiza el estudiante están vinculadas a los momentos de aprendizaje individuales y de grupo (sesiones prácticas, seminarios, tutorías, etc.). Su revisión se va haciendo periódicamente, mediante la entrega de las mismas en tres momentos: antes de la cuarta, octava y doceava semana del semestre. La entrega se hace por medio de la plataforma moodle. La revisión de estas tareas se realiza en un periodo de menos de 72 horas y se entrega personalmente en tutoría, a fin de cerciorarnos que el estudiante entiende la retroalimentación que se le da. Además, el alumnado debe hacer una entrega final (última semana), en la cual deben incorporarse las modificaciones solicitadas durante las revisiones parciales.

Los trabajos individuales y de grupo se agrupan en el portafolio, en el cual se recopilan las siguientes microtareas de aprendizaje:

Tabla 139. Actividades de aprendizaje. Microtareas de evaluación.

Micro-Tareas de evaluación	Sesiones de aula		Sesiones prácticas
	Seminarios	Talleres	Prácticas reales y simuladas
Mi Historia de Educación Física y proyección de futuro.	X		
Lecturas y debates	X	X	
Diarios de aprendizajes.	X	X	X
Proyecto de Investigación-Acción.	X		X

Sistema de calificación

Cada una de las Micro-tareas propuestas debe ser entregada y superada para poder aprobar la asignatura. La calificación final es producto de la evaluación del estudiante (autoevaluación), la del docente (heteroevaluación) y la de sus propios compañeros en el trabajo de grupo (coevaluación), siguiendo todos los indicadores de evaluación que se contemplan en la escala numérica para cada una de las tareas.

Las Micro-tareas individuales (1, 2) se revisan durante el proceso, debiendo entregarse al menos tres veces. Se envía por correo electrónico y en menos de 72 horas se le entrega al alumnado en la tutoría, explicando los aspectos más destacados. Se hace una cuarta entrega final al terminar el semestre. Para el trabajo de grupo disponen de tres semanas iniciales para la elección del tema. En una tutoría se explica, se valora su idoneidad y se fija definitivamente. Se debe enviar por moodle para su revisión, al menos dos veces, durante su realización. Las dudas concretas se atienden en tutoría o mediante correo electrónico. El trabajo final se

presenta en clase y es valorado, además de por el propio grupo (autoevaluación de grupo), por los otros compañeros (coevaluación) y por los docentes (heteroevaluación).

Tabla 140. Escala numérica de evaluación-calificación

Escala numérica de evaluación DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Curso 2014/2015					
	NO	Si	Observaciones		
ASISTENCIA					
E- PORTFOLIO Responde a la estructura solicitada					
La presentación es original, cuidada y adecuada. La redacción y la ortografía son correctas.					
Está disponible durante el proceso de aprendizaje					
1. TRABAJO INDIVIDUAL (Total 30 puntos)					
1.1. Mi historia EF y proyección futuro (Hasta 10 puntos)					
	0	0,5	1	1,5	2
La estructura es adecuada y narra de manera significativa su relación con la EF escolar					
Cuida los aspectos formales: ortografía, formato, presentación, etc.					
Realiza un análisis crítico de la situación vivida en su EF escolar					
Aporta evidencias y ejemplos relevantes					
Establece conexiones de la EF con la situación escolar actual y sobre su implicación en el futuro como docente					
TOTAL (1.2)					
Total puntos (1.1)=					
1.2. Diario de aprendizajes (Hasta 20 puntos)					
	0	0,25	0,5	0,75	1
Responde a la estructura solicitada					
Contextualiza adecuadamente el contenido					
Narra de forma concisa, creativa y clara					
Valora de forma crítica los objetivos conseguidos					
Reflexiona sobre los contenidos y propone cambios					
Plantea aplicaciones didácticas coherentes					
Da su opinión y valora críticamente la práctica desde su vivencia					
Incluye las tareas complementarias de calidad					
La redacción y la ortografía es correcta					
La presentación es original, cuidada y adecuada					
TOTAL (1.2)					
Total puntos (1)=					
2. TRABAJO EN GRUPO (hasta 70 puntos)					
2.1. Análisis de la enseñanza (Hasta 10 puntos)					
	0	0,5	1	1,5	2
La debilidad detectada es pertinente y relacionada con el tema					
El análisis establecido es adecuado y significativo					

Se apoyan en la realidad del aula para valorar la debilidad					
Conectan la realidad con la fundamentación teórica					
La bibliografía empleada es adecuada y está bien referenciada					
TOTAL (2.1)					
2.2. Selección tópicos. Revisión bibliográfica (Hasta 10 puntos)					
	0	0,25	0,5	0,75	1
La selección de las lecturas están relacionadas con el tema, son pertinentes y coherentes					
Las lecturas son actuales, al menos de los últimos 6 años					
Realiza la ficha de lecturas según normas APA					
Preparación de la lectura (subrayadas, anotaciones, aclaraciones, etc.)					
Mapa conceptual y resumen escrito					
Adecuación de la presentación y trabajo en el aula					
Debate y crítica del contenido					
Realizan posibles aplicaciones prácticas derivadas del ensayo					
Establece conclusiones de interés y lo conectan con la práctica					
Cuida los aspectos formales: ortografía, formato, presentación, etc.					
TOTAL (2.2)					
2.3. Diseño de la intervención (Hasta 20 puntos)					
	0	0,5	1	1,5	2
Se justifica la propuesta de acción seleccionada					
Se indican las competencias básicas a desarrollar en la práctica de manera justificada					
Se exponen con claridad y coherencia los elementos curriculares de la propuesta (objetivos, contenidos, evaluación)					
Se secuencian las diferentes actividades de E-A de manera coherente y significativa					
Se expone la metodología de la práctica en todos sus apartados de manera correcta					
TOTAL (2.3)					
2.4. Puesta en práctica (Hasta 20 puntos)					
	0	0,25	0,5	0,75	1
La propuesta es coherente con el centro de interés seleccionado					
Responde a los intereses y propósitos planteados					
Plantea aprendizajes significativos y relevantes					
La intervención considera los momentos pedagógicos de la sesión					
La actuación docente se ajusta a los criterios de calidad pedagógica (comunicación, disposición, atención, etc.)					
Los recursos empleados son adecuados y se emplean correctamente					

Se establece una comunicación fluida y clara entre el alumnado y el docente					
Las tareas de aprendizaje responden a los propósitos planteados					
Fomenta la participación de todos y todas					
Se establecen procesos de reflexión sobre la sesión					
TOTAL (2.4)					
2.5. Informe final (Hasta 10 puntos)					
	0	0,5	1	1,5	2
Realiza un análisis crítico de la propuesta desarrollada (puntos fuertes y débiles)					
Se exponen los beneficios obtenidos con el desarrollo de la secuencia didáctica					
Se presentan las limitaciones del trabajo de la secuencia didáctica					
Realiza las modificaciones oportunas para la valoración de la práctica					
Las consideraciones finales son oportunas y significativas					
TOTAL (2.5)					
TOTAL PUNTOS (2.1+2.1+2.3+2.4+2.5)=					
TOTAL PUNTOS (1+2)=					
OBSERVACIONES SOBRE LA AUTOEVALUACIÓN					

La escala numérica se elabora en las primeras semanas del curso, de forma compartida entre el alumnado y los profesores, sirviendo como referencia para la valoración del proceso de aprendizaje y la calificación de la asignatura. En ella se especifica la calificación de cada trabajo, pudiendo tener un máximo de 100 puntos.

La escala numérica permite establecer una evaluación-calificación contrastada. Por una parte, el estudiante realiza su propio proceso de calificación y, por otra, el docente genera sus propias valoraciones, empleando ambos los mismos criterios (los indicadores de la escala numérica). Posteriormente, las calificaciones de ambas partes son contrastadas. Si no hay diferencias significativas entre las puntuaciones (menos de 0,75 puntos- por arriba o por debajo- en la escala de 10) se mantiene la que el alumnado realiza; si por el contrario, la diferencia es considerable (más de 0,80 puntos), se establece una entrevista entre alumnado y el docente para realizar un proceso de calificación dialogada y fijar la nota definitiva.

Para el alumnado que no pueda seguir la dinámica de esta evaluación, éste tendrá la posibilidad de optar a una evaluación final donde deberá elaborar un trabajo y hacer un examen específico. En cualquier caso, a través de estos dos

instrumentos (trabajo y examen), el alumnado podrá alcanzar una calificación máxima de 7 puntos, debiendo aprobarse por separado cada uno de ellos. En el caso de tener un instrumento suspenso, no se hará nota media y la evaluación final de la asignatura estará suspenso.

En la tabla siguiente presentamos un resumen de las relaciones entre las actividades de aprendizaje que se llevan a cabo en la asignatura y los procesos de evaluación formativa sobre las mismas y el peso que tiene en el proceso final de calificación.

Tabla 141. Coherencia interna entre los elementos curriculares. Alineación curricular.

Finalidades y/o Competencias	Actividades Aprendizaje-evaluación	Evaluación formativa	Instrumentos calificación	Criterios calificación
Explicadas en el apartado 1 (objetivos de aprendizaje)	1. Mi historia EF y proyección futuro 2. Trabajo Individual 2.1. Lecturas y debates 2.2. Diario de aprendizajes 3. Trabajo en grupo 3.1. Selección, revisión y presentación de un tema 3.2. Proyecto de Investigación-Acción Individual	- Entrega final - Tres revisiones durante proceso - Entrega Final - Dos revisiones durante la elaboración. Una final	Escala numérica (tabla 140)	Escala numérica (tabla 140)

24.4 Resultados-efecto en el rendimiento académico del alumnado

Los resultados de aprendizaje que se muestran a continuación reflejan el proceso de aprendizaje del estudiante en función de su propia valoración sobre el proceso llevado a cabo que se traduce en una calificación acorde con el mismo.

Tabla 142. Resultados académicos.

Resultados globales		
Calificación	Porcentaje	Nº alumnos/as
Sobresaliente	25%	5
Notable	65%	13
Aprobado	5%	1
Suspenso	0%	0

No presentado	5%	1
Totales	100%	20

Se puede observar que los resultados son muy satisfactorios. Las calificaciones obtenidas reflejan con claridad el proceso de formación desarrollado, referido tanto a la adquisición de competencias propias de la materia como lo relativo a cuestiones éticas de compromiso y responsabilidad personal. Podemos destacar que todos los estudiantes se acogen a la vía de evaluación continua (a excepción de un estudiante que no se presenta) y que nadie suspende, aspecto que se atribuye al compromiso personal que adquieren al seleccionar esta vía de evaluación. Además, hemos observado que se genera un cierto sentimiento de responsabilidad, al tener que dar cuantas públicamente del proceso seguido en la asignatura y aportar evidencias que lo justifiquen. Esto puede explicar el que haya más notables que sobresalientes, pues los estudiantes tratan de ajustar al máximo sus valoraciones cuando ellos se autoevalúan, pues su grado de exigencia se acomoda a la media del grupo en su conjunto. Rara vez nos hemos encontrado con estudiantes que exageren al alza sus calificaciones. Cuando esto ha sucedido es el propio grupo el que actúa de juez replicando y solicitando explicaciones.

Como situación curiosa, destacar que ningún estudiante se pone una Matrícula de Honor, al percibir que han podido hacer más de lo que han hecho y haber conseguido mejores aprendizajes, tal como nos manifiestan en los cuestionarios sobre satisfacción de la asignatura.

En algunas ocasiones, algunos estudiantes abandonan el proceso de evaluación continua. En este caso, el único estudiante que no ha participado en el proceso ha alegado motivos de incompatibilidad horaria que le impide cumplir con los compromisos pactados. Esto le ha obligado a optar por una evaluación final, lo que justifica el porcentaje de no presentados (5%).

24.5 Principales ventajas encontradas

Este modo de evaluación genera ventajas que repercuten en la mejora de la calidad de la formación de nuestros estudiantes. El conocimiento previo de los indicadores con los que se va a evaluar y su implicación en su elaboración genera una serie de ventajas, entre las que destacamos las siguientes:

- Exige un compromiso real del estudiante, al participar desde el inicio en la configuración los requisitos y criterios del aprendizaje y la evaluación.
- Se proporciona un aprendizaje orientado y guiado, consiguiendo una mayor autonomía del estudiante.

- Hay un feedback permanente y rápido de sus trabajos, que permiten realizar un seguimiento del progreso del alumnado.
- Repercute positivamente en la planificación de tareas de aprendizaje, evitando sobrecargas de elaboración (en el caso del estudiante) y de revisión de trabajos (en caso del docente).

Es evidente que el diseño compartido de la escala numérica es muy ventajoso. Por nuestra experiencia, creemos que no basta con elaborar una escala numérica y ponerla a disposición del alumnado. Por el contrario, ofrecerles la posibilidad y la responsabilidad de elaborarla supone comprender desde el principio cuáles son los compromisos que adquieren en el proceso-proyecto y qué tienen que hacer para poder conseguir los retos que se propongan.

24.6 Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones de mejora

Al ser una experiencia muy localizada, referida a estrategias para poner en marcha una evaluación formativa, no se han detectado muchos inconvenientes, salvo algunas cuestiones de pequeño calado que matizamos a continuación:

(1). Los estudiantes no están habituados a participar determinando los criterios con los que van a ser valorados y calificados. Cuando se les propone hacerlo, suelen darse dos reacciones: (a) los que aceptan abordar este reto, aportando los indicadores que consideran;(b) los que se muestran reticentes a ello, alegando que no es su obligación, sino la del docente.

En el primer caso, para evitar un proceso poco riguroso en la selección de criterios de evaluación, se establecen unas pautas generales que les ayude a fijar o seleccionar los criterios a considerar en la evaluación. Además, deben ponerlos en común, analizarlos y justificarlos adecuadamente, seleccionando entre todos los estudiantes y los profesores aquellos que mejor se adecuen al proceso propuesto.

(2). La dificultad inicial para establecer los indicadores que configuran la escala numérica manteniendo una coherencia interna con el aprendizaje solicitado. Por ello, este proceso debe ser continuamente revisado y orientado por parte del docente, haciéndoles comprender su correspondencia con el aprendizaje deseado.

(3). Exceso de carga de trabajo para el docente, exigiendo plazos de revisión de tareas muy ajustados (no más de 72 horas), que obliga a pensar en alternativas de elaboración de trabajos y de revisión. Una posibilidad podría ser modificar los trabajos individuales por trabajos en grupos pequeños lo que puede mejo-

rar la calidad de las aportaciones-recomendaciones realizadas por el profesorado al ver reducido el número de trabajos.

Nuestra experiencia nos dice que para llegar a este tipo de propuestas se requiere un trabajo previo que permita entender el papel de la evaluación en su proceso de aprendizaje, desligándolo de su valor calificador y vinculándolo con su sentido formativo. Por ello, esta innovación se pone en práctica una vez que se han asumido de manera progresiva otras responsabilidades más sencillas en sus procesos de aprendizaje y evaluación en cursos anteriores.

24.7 Conclusiones

La experiencia que hemos desarrollado ha funcionado muy bien, logrando unos niveles de éxito óptimos, tanto en el rendimiento académico de nuestros estudiantes como en nuestra tarea como docentes. Los cuestionarios anónimos muestran un elevado nivel de satisfacción de los estudiantes por el proceso desarrollado.

La puesta en marcha de innovaciones ofrece la oportunidad de reflexionar sobre las acciones que se van emprendiendo, procurando mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, no es un camino exento de dificultades, las cuales viene dadas más por la incertidumbre de experimentar algo nuevo. Es importante disponer de estrategias para poder afrontar las dificultades.

Con esta experiencia hemos podido comprender la importancia de implicar al estudiante en la toma de decisiones que afecta a su proceso formativo. También para nosotros como docentes supone remover nuestro conocimiento, perdiendo el miedo a equivocarnos y enfrentándonos a nuevos retos profesionales que nos hacen mejorar.

La evaluación formativa es un gran reto para los docentes y los estudiantes. La posibilidad de ir abriendo caminos nos va ampliando el horizonte de las múltiples opciones que tiene una evaluación auténtica al servicio del aprendizaje.

CAPÍTULO 25 UNA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA ASIGNATURA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Carlos Gutiérrez-García. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León.

25.1 Definición del contexto y objetivos de la experiencia

La experiencia que se describe a continuación se desarrolló en la asignatura Educación Física en la Enseñanza Secundaria (en adelante EFES) entre los años 2005 y 2013. Esta asignatura pertenecía al plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León (actualmente transformada en Grado), a la que anualmente accedían entre 80 y 120 alumnos. Como tal, EFES era una asignatura cuatrimestral optativa de segundo ciclo (4º/5º curso) y seis créditos lectivos, tres de ellos teóricos y tres prácticos. Esto se traducía en cuatro horas semanales de docencia entre octubre y febrero. Durante los ocho cursos académicos que duró esta experiencia el número de alumnos matriculados en la asignatura osciló entre 17 y 43, organizados generalmente en un único grupo. Este alumnado procedía de los cursos anteriores de la licenciatura o del curso puente de acceso a la misma (que cursaban diplomados en magisterio para acceder directamente a cuarto curso), por lo que existía una cierta diversidad en su formación previa.

Los objetivos de EFES se relacionaban con la preparación específica de los alumnos para una futura labora profesional como profesores de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato o Formación Profesional (Tabla siguiente). Como puede apreciarse, estos objetivos trascendían la especificidad de la educación física para englobar también otros ámbitos propios de la labor docente, como la participación en la comunidad educativa, la orientación o la tutoría.

- (1) Conocer los procedimientos de acceso al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria.

- (2) Observar y estudiar el mundo adolescente como punto de partida que permita comprender las necesidades e intereses del alumno de Educación Secundaria.
- (3) Ubicar la Enseñanza Secundaria dentro de la ordenación del Sistema Educativo, analizando las implicaciones que esta ubicación conlleva para la práctica docente.
- (4) Familiarizarse con los órganos e instrumentos documentales que regulan la vida de los centros educativos.
- (5) Analizar desde una perspectiva crítica los distintos componentes del currículo de Educación Física.
- (6) Desarrollar programaciones, unidades didácticas y sesiones de educación física adaptadas a la Educación Secundaria.
- (7) Evaluar de un modo responsable y constructivo las propias propuestas, las de los compañeros y las del profesor, entendiendo esta evaluación como medio de formación permanente y de mejora de la calidad docente.
- (8) Conocer y valorar la dimensión orientadora de la educación, asumiendo la orientación y la tutoría como importantes responsabilidades del profesor.

En términos generales, la asignatura se desarrollaba del siguiente modo. Una de las cuatro horas semanales se dedicaba a la exposición de los contenidos más teóricos a través de lecciones magistrales participativas. Para estas sesiones los alumnos contaban con el esquema de la lección y materiales didácticos complementarios previamente a su impartición. La segunda hora semanal se centraba en otros contenidos de carácter más abierto (e.g., análisis de artículos, apoyo al diseño de programaciones y unidades didácticas, o técnicas de resolución de conflictos) a través de dinámicas de grupo como círculos concéntricos, debates, Phillips 6-6, bola de nieve, técnica de la reja, o role playing, que en sí mismas también constituían parte de la asignatura. Por último, las dos horas prácticas, que se impartían en conjunto, se dividían en tres partes: (1) En la primera (aprox. 15 min.), un grupo de trabajo (véase más abajo) exponía a sus compañeros los aspectos básicos de su programación y de su unidad didáctica; (2) Seguidamente impartía una sesión simulada de su unidad didáctica (aprox. 45 min.); y (3) Finalmente se realizaba un debate (aprox. 40 min.) en el que se analizaba el trabajo del grupo, tanto a nivel de diseño como de ejecución de su propuesta. Obviamente, este sistema requería exponer, motivar, negociar y llegar a acuerdos con la clase, aspectos que se trabajaban durante las primeras semanas de impartición de la asignatura.

25.2 Sistema de evaluación y calificación

El sistema de evaluación y calificación de la asignatura, en los últimos cursos académicos en los que se impartió, comprendía una vía no presencial y una vía presencial (tabla 143). La primera era seguida por aquellos alumnos que por diversas circunstancias no podían asistir regularmente a las clases o que no se comprometían a realizar las tareas propias de la vía presencial, ya fuese a priori o durante el proceso. En su defecto, estos alumnos realizaban un examen final sobre los contenidos de la asignatura en las fechas oficiales establecidas por el centro. Ha de señalarse que esta vía no presencial era desaconsejada por el profesor, convencido de su escaso valor formativo excepto en alumnos excepcionalmente motivados, y que en términos absolutos fue minoritaria (entre el 2,9% y el 20% en los cursos analizados).

Tabla 143. Vías de evaluación y calificación de los alumnos en la asignatura Educación Física en la Enseñanza Secundaria

Vía presencial	Vía no presencial
<i>Requisitos</i>	
Asistencia mínima al 90% de clases de la asignatura, con un actitud positiva y participativa.	Sin requisitos
Realización de un trabajo grupal (programación didáctica y unidad didáctica).	
Realización de comentarios escritos sobre las prácticas simuladas realizadas en las sesiones prácticas.	
<i>Evaluación y calificación</i>	
Negociada.	No negociada.
Basada en la concreción y aplicación de diversos procedimientos e instrumentos (e.g., comentarios, trabajo, cuestionarios de autoevaluación y coevaluación, etc.).	Basada en un examen final de tipo sumativo.

En la vía presencial, tras las primeras semanas de la asignatura de negociaba con el grupo la selección y concreción de los procedimientos e instrumentos de evaluación y calificación a utilizar en la asignatura, en los que además de los ya citados podían entrar procesos de autoevaluación, coevaluación de compañeros a nivel de grupo-clase y coevaluación de grupos de trabajo (tabla 144). Como puede observarse, el trabajo y los comentarios de sesiones concentraban el grueso de la calificación, mientras que el resto de instrumentos la matizaban en un rango de entre el 12 y el 30% según los cursos analizados. Es importante señalar el carácter optativo de estos instrumentos. Así, el grupo podía optar por incluirlos o no a partir del análisis de sus ventajas e inconvenientes. A modo de ejemplo, fue habitual no incluir procesos de coevaluación grupal debido a la excesiva subjetividad

que los alumnos atribuían a este tipo de valoraciones, en las que podrían influir fuertemente las relaciones afectivas existentes entre los miembros del grupo.

Tabla 144. Procedimientos e instrumentos de evaluación y calificación de la asignatura Educación Física en la Enseñanza Secundaria

Procedimientos e instrumentos	Se evaluaba	Quién evaluaba	Se calificaba	Quién calificaba	Peso específico (rango de oscilación)*
Observación sistemática					
Lista de asistencia	Si	Profesor	No	---	Requisito mínimo
Lista de observación	Si	Profesor	Negociado	Profesor	Negociado (0-18%)

Análisis de producciones					
Comentarios de sesiones**	Si	Profesor	Si	Profesor	Negociado (22-40%)
Trabajo**	Si	Profesor Grupos de trabajo	Si	Profesor Grupos de trabajo***	Negociado (39-55%)

Autoevaluación					
Planilla de autoevaluación	Si	Alumnos	Negociado	Alumnos	Negociado (0-11%)

Coevaluación					
Planilla de coevaluación (grupo-clase)	Si	Alumnos	Negociado	Alumnos	Negociado (0-7,5%)
Planilla de coevaluación (grupos de trabajo)	Si	Grupos de trabajo	Negociado	Alumnos	Negociado (3-10%)

Nota: * En los cursos analizados, y respecto a la calificación final de la asignatura. ** Era necesario obtener una calificación mínima de cinco puntos en este aspecto para poder superar la asignatura. *** El profesor asignaba una calificación al trabajo y el grupo debía distribuirla de forma justificada entre sus miembros, atendiendo al trabajo desarrollado por cada uno de ellos.

En las planillas de autoevaluación y coevaluación, esta negociación incluía los ítems que componían los instrumentos en cuestión, además de los procedimientos e instrumentos a utilizar y su peso específico en la calificación final del alumno. Para su concreción final se partía del instrumento utilizado en el curso académico inmediatamente anterior, al cual se le añadían, eliminaban o modificaban ítems tras un debate y consenso grupal. De este modo, se daban a conocer al alumnado estos instrumentos, a la vez que se les introducía de un modo activo en procesos de metaevaluación. A modo de ejemplo, la tabla 145 muestra el cuestionario final de autoevaluación utilizado en el curso académico 2012-2013. Particularmente en la autoevaluación, ésta se solía contrastar con la percepción del profesor con el objeto de evitar una excesiva subjetividad por parte de los alumnos. Si existía un contraste mayor de ± 1 puntos se requería al alumno a una entrevista individual para hablar sobre su autoevaluación.

Tabla 145: Cuestionario de autoevaluación utilizado en la asignatura Educación Física en la Enseñanza Secundaria (curso académico 2012-2013)

Este es el cuestionario de autoevaluación de la asignatura. Califica de 1 a 10 cada ítem con la mayor sinceridad posible.	
Antes de haber cumplimentado el cuestionario, si tuvieras que calificarte en la asignatura te pondrías un...	<input type="text"/>
ÍTEMS	
1. Tu participación en las clases “teóricas” (preguntando, comentando, etc.)	<input type="text"/>
2. Tu preparación previa de las clases “teóricas” (consultando la web, imprimiendo los esquemas de los temas...)	<input type="text"/>
3. Tu participación en las clases de dinámicas de grupos (leyendo los artículos previamente, opinando, rebatiendo, etc.)	<input type="text"/>
4. Tu participación en las clases prácticas (de los compañeros)	<input type="text"/>
5. Tu implicación en los comentarios por escrito de las clases de tus compañeros	<input type="text"/>
6. Tu actitud de colaboración con los compañeros	<input type="text"/>
7. Tu relación académica con el profesor (utilización de las tutorías y otros momentos para el diálogo, planteamiento y resolución de dudas, etc.)	<input type="text"/>
8. Tu utilización de la página web de la asignatura para acceder a los apuntes, comentarios de los compañeros, legislación de apoyo, etc.	<input type="text"/>
9. Tu implicación en el trabajo escrito propuesto en la asignatura	<input type="text"/>
10. Tu relación con los miembros del grupo de trabajo respecto al mismo	<input type="text"/>
11. La calidad final del trabajo (o de las partes del trabajo que se tengan hechas)	<input type="text"/>
12. La preparación de la clase práctica de vuestra unidad didáctica	<input type="text"/>
13. El desarrollo de la clase práctica de vuestra unidad didáctica	<input type="text"/>
14. La calidad final de vuestra sesión práctica	<input type="text"/>
MEDIA DE LAS PREGUNTAS 1-14*	
Tras haber cumplimentado el cuestionario, si tuvieras que calificarte en la asignatura te pondrías un. **	<input type="text"/>
Comentarios:	

Nota: *El cuestionario se realizaba en formato digital en una hoja de cálculo, que proporcionaba automáticamente la media de las preguntas. ** Esta autocalificación era la que realmente se tenía en cuenta para su traslado a la calificación final del alumno.

En relación al carácter formativo de estos instrumentos, los comentarios individuales que entregaban los alumnos tras cada sesión eran corregidos por el profesor y entregados a los alumnos antes de que estos tuviesen que entregar el comentario de la siguiente. De este modo, las correcciones efectuadas podían servir de referente para el siguiente comentario, e igualmente las correcciones realizadas al resto de alumnos de la asignatura ya que todos los comentarios corregidos se compartían a través de la plataforma digital de la asignatura (aul@, posteriormente sustituida en la Universidad de León por Moodle). Por su parte, el trabajo era revisado periódicamente con el grupo mediante tutorías programadas y a través del envío de sus partes por correo electrónico al profesor para su corrección. Por último, aunque no se desarrollaba una planificación específica para los procesos de evaluación formativa ligados a la observación del profesor, autoevaluación y coevaluaciones de los alumnos, estos estaban presentes en la cotidianeidad de la asignatura a través de intercambios de opiniones sobre el desarrollo de

las clases y la implicación de los alumnos y los grupos en las mismas. Este intercambio de opiniones podía ser con el grupo clase, con los grupos de trabajo o individualmente con alumnos que presentasen un especial interés o necesidad.

25.3 Resultados-efecto en el rendimiento académico del alumnado

En términos generales, los resultados académicos del alumnado matriculado en la asignatura durante los años analizados fueron satisfactorios tanto para el profesor de la asignatura como para los propios alumnos. Como muestra la Tabla 5, un 64,4% de alumnos superó la asignatura en la primera convocatoria. En caso de no hacerlo, esto se debió principalmente al no llegar a una calificación mínima de cinco puntos en el trabajo grupal. Cuando se preguntó sobre este problema, la mayor parte de los grupos los atribuyó a la falta de tiempo para su realización, más que a la falta de formación para su realización. De hecho, la práctica totalidad de grupos entregaba el trabajo completo y correcto durante los siguientes meses previamente a la convocatoria de septiembre. Por su parte, la mayor parte de alumnos que cursaron la opción no presencial de la asignatura no logró superarla, normalmente porque su implicación en la misma durante el curso fue muy baja o incluso inexistente.

Tabla 146. Resultados académicos la asignatura Educación Física en la Enseñanza Secundaria (primeras convocatorias, consolidado cursos académico 2005-2006 a 2012-2013).

Resultados globales		
Calificación	Porcentaje	Nº alumnos/as
Matrícula de Honor	3,4%	8
Sobresaliente	14,8%	35
Notable	32,2%	76
Aprobado	14%	33
Suspenso	25%	59
No presentado	10,6%	25
Totales	100%	236

25.4 Principales ventajas encontradas

A partir de las encuestas realizadas por los alumnos y de las encuestas y memorias realizadas por el profesor durante los años en los que se ha desarrollado la experiencia, puede concluirse las siguientes ventajas:

- Se fomentó la participación e implicación constante del alumnado en la asignatura, haciéndole partícipe de numerosos procesos propios de la labor docente, entre los que también se incluyeron aquellos ligados a la eva-

luación y a la calificación. Esta participación situaba en un lugar destacado el trabajo colaborativo tanto en el grupo clase como en los diversos grupos de trabajo.

- Tanto alumnos como profesor coincidieron en valorar que a través de este tipo de experiencias se lograba un mayor aprendizaje que mediante sistemas tradicionales ligados a la lección magistral y a la realización de exámenes para la calificación final.

- Fue posible detectar, analizar y reorientar o corregir disfunciones durante el proceso, gracias al carácter formativo de los procesos de evaluación que se implementaron en la asignatura.

- Se logró un elevado grado de cercanía entre los alumnos y el profesor, creando un ambiente positivo de comunicación en el que se podía poner de manifiesto cualquier aspecto relativo a la asignatura.

- El alumnado consideró que a través de estas experiencias se lograba mayor motivación, mayor calidad en los trabajos realizados, mayor individualización del proceso de aprendizaje, mayor significatividad y funcionalidad de los aprendizajes obtenidos, y que la calificación final era más justa.

25.5 Principales inconvenientes encontrados posibles soluciones de mejora

Del mismo modo, a partir de las encuestas y memorias analizadas se reducen los siguientes inconvenientes y actuaciones de mejora:

- De un modo muy destacado respecto al resto de inconvenientes detectados, tanto alumnos como profesor citan la considerable carga de trabajo que supone la asignatura. Para mejorar este aspecto, al principio de cada curso se enfatizó a los alumnos la importancia de realizar un trabajo constante, en lugar de acumularlo para el final del cuatrimestre. Por su parte, el profesor optimizó muchos de los procesos ligados a la asignatura, especialmente a través de la explotación de las posibilidades de la plataforma digital.

- Los alumnos también citaron su falta de hábito en el desarrollo de algunos de los procesos de la asignatura (por ejemplo, aquellos ligados a la autoevaluación y coevaluación), la dificultad para coordinarse en los grupos de trabajo, y la exigencia de una presencia y trabajo constante y activo. En cualquier caso, como se ha señalado, el esfuerzo requerido a los alumnos para superar estos inconvenientes se veía compensado por los beneficios que estos alumnos percibían en las dinámicas que se incrementaban en la asignatura.

- Por su parte, el profesor encontró dificultades para atender a aquellos alumnos que cursaban la opción no presencial de la asignatura, y para realizar un seguimiento de los trabajos grupales en aquellos casos en los que los grupos no hacían uso de las tutorías. En el primer caso se habló individualmente con estos alumnos para explicarles el procedimiento y forma de atención que se les podía dispensar, mientras que en el segundo caso comenzaron a planificarse tutorías programadas con cada uno de los grupos, de modo que cada grupo tuviese un mínimo de tutorías con el profesor.

25.6 Conclusiones

La experiencia de evaluación formativa que se ha descrito en el presente texto arrojó resultados positivos. A pesar de la falta de costumbre y del esfuerzo que exigió la asignatura, ésta “mereció la pena” para la gran mayoría de alumnos y para el profesor. Para los primeros supuso, además de la adquisición de aprendizajes específicos de la asignatura, el conocimiento y familiarización con procesos innovadores de enseñanza que podrían llegar a implementar en su futura labor docente. Para el profesor supuso verse inmerso durante ocho cursos académicos en una dinámica retadora y gratificante, en la que a lo largo de los años se fueron puliendo y optimizando numerosos procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la participación del profesor en la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior fue un acicate que favoreció la recogida de información sobre la asignatura y la reflexión sobre la misma en un entorno colaborativo de colegas que comparten similares inquietudes respecto a la importancia que tiene la evaluación para la mejora de la calidad de la enseñanza.

CAPÍTULO 26 COEVALUACIÓN Y HETEROEVALUACIÓN DEL PRACTICUM A TRAVÉS DE UNA ESCALA DE PUNTUACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Lurdes Martínez-Mínguez. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.

26.1 Definición del contexto y objetivos de la experiencia

Esta experiencia se ha desarrollado en la asignatura de Practicum III de formación inicial de Maestros de Educación Infantil y de Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Es un Practicum de carácter generalista que se imparte en el tercer curso de su formación.

A cada estudiante se le asigna un grupo-clase y un maestro de una escuela de Educación Infantil o Primaria y un tutor/a de la universidad, para que le ayuden y acompañen a saber observar, describir y analizar de manera rigurosa y sistemática los elementos clave de un centro escolar y de una de sus aulas.

Las competencias a adquirir son:

- Comprensión de las interrelaciones que ocurren entre todos los elementos que intervienen en la actividad de un centro analizando la relación que se da entre la teoría y la práctica.
- Análisis los elementos y las interrelaciones que ocurren en el grupo-clase e identificar y aplicar estrategias adecuadas al contexto sociocultural y a las situaciones de enseñanza-aprendizaje.
- Relación y contextualización de los conocimientos propios con la práctica docente incorporando la reflexión y la ayuda de los tutores como parte de la formación.

- Comunicación oral y escrita, con corrección y adecuación, tanto en el ámbito académico como en las diferentes situaciones que viven los docentes en el ejercicio de su profesión.
- Capacidad de mostrar una actitud responsable y participativa en la escuela de prácticas y el grupo de tutoría.
- Capacidad de relacionar y utilizar los conocimientos adquiridos, adaptándolos a la escuela y a la diversidad del aula.
- Capacidad para mantener una actitud favorable a la reflexión sobre la propia práctica, valorando su incidencia en el saber hacer profesional.

El calendario de Prácticas en la escuela incluye una estancia inicial intensiva de 10 días y la asistencia de un día por semana durante las 11 semanas siguientes. Además también tiene que realizar 7 sesiones de tutoría en la universidad, con su tutor/a, y con un grupo reducido de alumnado (normalmente entre 5 y 10 estudiantes) de una duración de entre 1,30 o 2h.

El maestro responsable en la escuela y el tutor/a de la universidad deben mantener comunicación para poder compartir, contrastar y evaluar los aprendizajes del estudiante que tutorizan.

La metodología de la asignatura gira alrededor de 3 núcleos de actividades:

- En el centro educativo: observación, análisis de documentos, estudio de situaciones cotidianas, y elaboración de informes, diario y/o notas de campo.
- En el seminario de tutorías en la universidad: intercambio de información; debates, discusión, reflexión y crítica de documentos compartidos, artículos o experiencias leídas; exposiciones de temáticas trabajadas, etc.
- De forma autónoma e individual: lecturas, análisis y estudio de la realidad escolar, preparación de exposiciones orales y elaboración de la memoria final de prácticas.

26.2 Sistema de evaluación y calificación

El alumnado puede escoger entre una evaluación formativa y continua (opción A y principalmente desarrollada en este capítulo) o final (opción B). Se pueden comprobar las diferencias en la tabla siguiente. Cuando un estudiante que ha escogido la opción A no puede cumplir con los requisitos que esta requiere, pasa directamente a la opción B.

La opción A de **evaluación formativa y compartida**, surgió con el objetivo de conseguir que la memoria final de prácticas fuera realmente un documento y actividad de aprendizaje y evaluación dinámico, reflexivo, contextualizado, de interrelación teórico-práctica y que permita desarrollar las siguientes competencias profesionales: comunicativas, relacionales, evaluativas, de análisis crítico, autonomía, responsabilidad y participación.

Tabla 147. Doble sistemas de evaluación, a elegir por el alumnado.

Sistema	A-Formativa y continua	B-Final
Requisitos	<ul style="list-style-type: none"> - Comprometerse a participar de forma activa en el centro de prácticas. - Asistir a un mínimo del 80% de las tutorías en la universidad. - Evaluar a través de la escala de puntuación y seguimiento elaborada respetando las fechas de entrega y realizando la devolución antes de la siguiente tutoría. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprometerse a participar de forma activa en el centro de prácticas. - El incumplimiento de la opción A obliga a pasar a esta opción B.
Instrumento de evaluación	Escala de puntuación y seguimiento de evaluación y calificación de la Memoria de Prácticas elaborada conjuntamente por alumnado y profesorado.	Escala de puntuación y seguimiento para la evaluación de la memoria del prácticas.
Procedimiento	Entregas semanales con opción de mejora a partir de nuevas entregas intermedias mediante un proceso dialógico y continuo.	Una sola entrega final.
Tipo de evaluación	Evaluación compartida (profesorado-alumnado). Coevaluación o evaluación entre iguales (parejas de estudiantes estables y no recíprocas establecidas por sorteo).	Heteroevaluación (profesorado-alumnado).

La propuesta consistía en que fuera el alumnado del grupo de tutoría quienes determinaran el guion con las temáticas a evaluar en la Memoria de Prácticas junto con la escala de puntuación y seguimiento de su evaluación. Siempre de forma colaborativa, consensuada y acompañados por la tutora de la universidad. En el Anexo 1 se encuentra la Escala de puntuación y seguimiento para la evaluación de la memoria de prácticas del alumnado de Maestro de Educación Física.

La escala de puntuación y seguimiento contiene los criterios de valoración y la puntuación de cada apartado (para el profesorado). Su redacción permite valorar el aumento de complejidad y calidad, a medida que van aflorando las competencias adquiridas. Cada uno de los subapartados son acumulativos. La nota numérica de la columna de Subp. (sub-puntuación) indica la puntuación máxima posible a asignar.

Las primeras tutorías se dedican a planificar, organizar y concretar el guión y los criterios de evaluación-de la Memoria; aunque sean bastantes horas se con-

sideran necesarias y bien empleadas. Este tiempo se estima como una garantía de éxito de este instrumento de evaluación.

Con estas características, la escala de puntuación y seguimiento se convierte en una herramienta que permite realizar de forma justificada una valoración y calificación (para el profesorado) del grado de consecución del aprendizaje de cada apartado de la Memoria.

El sistema de evaluación compartida dialogada y coevaluación permiten que cada estudiante elabore su memoria y valore la de un compañero/a, a la vez que cada memoria es valorada por un compañero/a y por el profesor/a. Se distribuyeron los apartados del guion de la Memoria de Prácticas en el calendario de tutorías. Así quedó determinado en qué días o semana de prácticas se iba a poner más atención para empezar a redactar el apartado y compartirlo en la tutoría asignada. Después se enviaba la versión más elaborada a su pareja evaluadora y al tutor/a de la universidad, desde el mismo día de la tutoría hasta máximo dos días después de ésta. La pareja coevaluadora envía su corrección tanto a la autora como a la tutora y esta última la envía tanto a la autora como a su pareja evaluadora.

Con el fin de mejorar la rapidez y eficacia del proceso de corrección, cada vez que se realicen modificaciones en el trabajo, éstas deben aparecer marcadas en algún modo o color diferente. Así, las revisiones también se hacen mucho más dinámicas y eficaces.

Respecto a calificación final de la asignatura de Practicum III, ésta constaba de tres indicadores con su correspondiente porcentaje: la participación en los seminarios-tutorías (30%), el informe-evaluación del centro educativo (30%) y la memoria final de prácticas (40%).

26.3 Resultados-efecto en el rendimiento académico del alumnado

El grupo de tutoría que realizó esta experiencia estaba formado por 6 estudiantes de la titulación de Maestro de Educación Infantil y 11 de Maestro de Educación Física. En la tabla se muestran los porcentajes de no presentados, suspensos, aprobados, bien, notables, sobresalientes y matrículas de honor.

Tabla 148. Resultados académicos MEI y MEF

Resultados globales				
Calificación	Porcentaje		Nº alumnos/as	
	MEI	MEF	MEI	MEF
Matrícula Honor	0%	9%	0	1
Sobresaliente	66'7%	36'4%	4	4

Notable	33'3%	36'4%	2	4
Aprobado	0%	18'2%	0	2
Suspense	0%	0%	0	0
No presentado	0%	0%	0	0
Totales	100%	100%	6	11

Los resultados académicos muestran una predominancia de las calificaciones altas, sobre todo en la titulación de Maestro de Educación Infantil, y más diversidad en la titulación de Maestro de Educación Física.

En la tabla siguiente se pueden ver el número de estudiantes que optaron a cada vía.

Tabla 149. Número alumnado opta a cada vía.

Formativa y continua (opción A)		Final (opción B)	
MEI	MEF	MEI	MEF
6	10	0	1
16		1	

Como puede observarse en las tablas 148 y 149, inicialmente todo el alumnado participante escogió la opción A de evaluación formativa y continua. Durante el transcurso de la experiencia, solamente un estudiante no pudo cumplir con los requisitos de la opción A y tuvo que pasar a la opción B. En la tabla 150 puede observarse el rendimiento académico del alumnado según la vía escogida.

Tabla 150. Rendimiento académico del alumnado en las distintas vías y titulaciones.

VÍAS	RENDIMIENTO ACADÉMICO						
	Suspense	Aprobado	Notable	Sobresaliente	Mat. Honor	Totales por vías	
MEI	A-Formativa y continua	0%	0%	33'3%	66'7%	0%	100%
	C-Mixta	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	Totales por calificaciones	0%	0%	33'3%	66'7%	0%	100%
MEF	A-Formativa y continua	0%	9.1%	36.4%	36.4%	9%	90.9%
	C-Mixta	0%	9.1%	0%	0%	0%	9.1%
	Totales por calificaciones	0%	18.2%	36.4%	36.4%	9%	100%

26.4 Principales ventajas encontradas

Las principales ventajas encontradas se refieren a:

- Aumenta el aprendizaje y el rendimiento académico del alumnado.
- Una alta implicación, participación y motivación del alumnado y de la profesora.
- Una buena planificación, organización y dedicación a concretar los criterios de evaluación y calificación garantiza una alta fiabilidad del instrumento de evaluación diseñado.
- La tutela académica y el constante e individualizado seguimiento realizado, permiten un mejor conocimiento del proceso de aprendizaje del alumno.
- Trabajar con parejas de coevaluación no recíprocas ayuda a ser más objetivos y desarrollar competencias comunicativas, relacionales, evaluativas, de análisis crítico, autonomía, responsabilidad y participación.
- Permite renovar la práctica docente de la profesora.
- El alumnado valora positivamente los resultados y la dinámica generada por este instrumento de evaluación, sobre todo porque: permite aprendizajes funcionales, genera aprendizajes significativos, ayuda a aprender mucho más y permite la interrelación entre teoría y práctica.
- Este instrumento de evaluación requiere mucha responsabilidad y facilita la adquisición de competencias de aprendizaje autónomo.
- Se fomentan procesos metacognitivos, ya que el estudiante realiza un aprendizaje constante y activo. También va recibiendo diferentes correcciones que le permiten corregir errores y mejorar, pudiendo repetir sus entregas las veces necesarias.
- El estudiante aprende formas participativas de evaluación (coevaluación, autoevaluación y calificación dialogada), alternativas a las tradicionales.

26.5 Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones de mejora

Algunos de los problemas o dificultades detectados y sus posibles soluciones fueron:

- La manifestación de algunas reticencias respecto a la obligatoriedad de asistencia y participación activa por parte del alumnado en la opción A. Se soluciona ofreciendo la opción B u obligando a pasar a ella a quien no

cumple con los requisitos de la A si quiere aprobar la asignatura en la misma convocatoria.

- Alta carga de trabajo del profesorado y del alumnado, debido, sobre todo, a la exigencia de constancia y continuidad. Respecto al profesorado, se comprobó que este inconveniente es sólo una impresión, ya que se calcularon de forma exhaustiva las horas de dedicación y se comprobó que no se habían superado las asignadas en el plan docente para esta asignatura. El alumnado considera que las horas dedicadas están bien justificadas y son provechosas respecto a los aprendizajes obtenidos.
- La inseguridad que provoca en el alumnado la falta de costumbre a coevaluar, sobre todo, al principio. Una posible solución es que el tutor/a acompañe y guíe al estudiante en cuanto éste manifieste sus dudas e inseguridades para que desde el inicio el alumnado pueda aprender a evaluar y comprobar que va mejorando su capacidad de valoración reflexiva, constructiva y fundamentada.

26.6 Conclusiones

Consideramos que la experiencia mostrada pone en evidencia que la evaluación formativa y continua ha producido unos altos resultados académicos en los estudiantes y un alto conocimiento del proceso de aprendizaje de cada alumno, gracias a la tutela académica y al seguimiento individualizado y constante.

La memoria de prácticas puede ser una actividad dinámica que fomente la interrelación teoría-práctica y genere aprendizajes autónomos, significativos, funcionales y auténticos. Sobre todo cuando las valoraciones se realizan informando sobre cómo mejorar los errores y permitiendo la repetición necesaria.

Un grupo reducido de alumnado es capaz de diseñar y poner en práctica una Escala de puntuación y seguimiento para la evaluación y calificación de la memoria de prácticas de forma colaborativa y consensuada, si dispone de un profesor/a motivado, formado y que dedica la carga de trabajo que tiene asignada en su plan docente.

Por último, destacamos que determinar parejas de coevaluación no recíprocas ayuda a desarrollar competencias comunicativas, relacionales, evaluativas, de análisis crítico, autonomía, responsabilidad y participación sin comparaciones y con un carácter más objetivo.

Esperamos que esta experiencia sirva para animar a compañeros/as a realizar actividades y evaluaciones innovadoras que permitan la oportunidad de ofrecer al alumnado un aprendizaje de calidad, eficaz, sostenible y con posibilidad de réplica en otros contextos.

ANEXO 1

Escala de puntuación y seguimiento para la evaluación de la memoria de Prácticum III-MEF:

APARTADO PRESENTACIÓN							
PRESENTACIÓN							
El estudiante							
Breve presentación personal y profesional							
Propósitos u objetivos del Prácticum III							
El centro de prácticas							
Primeras impresiones asignación escuela y período intensivo: bienvenida, presentación tutor/a, especialista, profesorado, aula, grupo-clase, área....							
Criterios evaluación		máximo	Subp.	fecha	fecha	fecha	Calific.
a	Se concretan la presentación personal y profesional, los propósitos, y las primeras impresiones del centro de prácticas Las informaciones personales y profesionales son ajustadas y adecuadas	1	0'5				
b	Los propósitos o objetivos son realistas Se concretan las primeras impresiones del centro de prácticas incidiendo en aspectos importantes y clave		1				
Comentarios:							

APARTADO CONTEXTO ESCUELA							
CONTEXTO ESCUELA							
Tipo de escuela							
El medio escolar							
Espacios y equipamientos							
La identidad del centro y documentos de gestión y pedagógicos							
Organización y funcionamiento							
Servicios internos y externos							
	Criterios evaluación	máximo	Subp.	fecha	fecha	fecha	Calific.
a	Capta los contenidos nucleares de los subapartados	7					
b	Se argumenta la selección de los contenidos nucleares elaborada						
c	Analiza la información de los diferentes documentos, organización, servicios y recursos de forma reflexiva y crítica		4				
d	Contrasta la información analizada entre teoría y práctica		6				
e	Se presentan propuestas de mejora y cambio		7				
Comentarios:							

APARTADO CONTEXTO AULA							
CONTEXTO AULA El grupo clase El papel del maestro/a y principios de intervención El alumnado y la diversidad La Programación en el aula: currículum, unidades didácticas de las diferentes áreas Procedimientos metodológicos: proyectos, rincones, centros de interés, talleres... La gestión en el aula: distribución de espacios, del tiempo, agrupamientos de alumnos.... La evaluación: herramientas para la observación y valoración.							
	Criterios evaluación	máximo	Subp.	fecha	fecha	fecha	Calific.
a	Capta los contenidos nucleares de los subapartados	7					
b	Se argumenta la selección de los contenidos nucleares elaborada						
c	Analiza la información de los diferentes documentos, organización, servicios y recursos de forma reflexiva y crítica		3'5				
d	Contrasta la información analizada entre teoría y práctica		5'5				
e	Se presentan propuestas de mejora y cambio		7				
Comentarios:							

APARTADO CONTEXTO ÁREA							
CONTEXTO ÁREA El área en el Diseño Curricular El Desarrollo Curricular del Área en la escuela, en el ciclo, nivel, las unidades de programación... Organización del área: horarios, profesorado, alumnado... Inventario de material							
	Criterios evaluación	máximo	Subp.	fecha	fecha	fecha	Calific.
a	Capta los contenidos nucleares de los subapartados	5					
b	Se argumenta la selección de los contenidos nucleares elaborada						
c	Analiza la información de los diferentes documentos, organización, servicios y recursos de forma reflexiva y crítica		2'5				
d	Contrasta la información analizada entre teoría y práctica		4				
e	Se presentan propuestas de mejora y cambios		5				
Comentarios:							

APARTADO AUTOEVALUACIÓN							
AUTOAVALUACIÓN							
Grado de consecución de los propósitos o objetivos marcados. Porqué. Grado de esfuerzo y implicación.							
	Criterios evaluación	máximo	Subp.	fecha	fecha	fecha	Calific.
a	Se determina el grado de consecución de los propósitos o objetivos concretados	15					
b	Se explican de manera clara los contenidos aprendidos y las competencias adquiridas (profesionales y transversales)						
c	Se emiten juicios críticos y reflexivos entre los diversos contenidos aprendidos y las diferentes competencias adquiridas		10				
d	Se presentan propuestas sobre cómo adquirir los objetivos y competencias que no se ha adquirido		15				
Comentarios:							

APARTADO REFLEXIONES FINALES							
REFLEXIONES FINALES							
Análisis y valoración global de las prácticas en el centro, de la intervención, las tutorías. La relación con el tutor/a de la escuela y de la facultad. Puntos fuertes y puntos débiles...							
	Criterios evaluación	Máximo	Subp.	fecha	fecha	fecha	Calific.
a	Se realiza una síntesis de lo que ha aportado el Prácticum III	10	5				
b	Se concretan nuevos retos		7,5				
c	Se apunta lo que se necesita para conseguir los nuevos retos		10				
Comentarios:							



universidad
de león

IFHE
EDUCATION ASSESSMENT
FOR INNOVATION



grupo de trabajo
ACTIVIDADES