

María Vega

Universidad Complutense de Madrid

I. Introducción

La evaluación, desde un enfoque socioconstructivista supone un cambio muy significativo respecto al concepto de evaluación que se maneja en el aprendizaje tradicional.

La evaluación es considerada como un medio para facilitar la regulación del aprendizaje y la construcción del conocimiento. El propósito de este documento es compartir una experiencia en la que consideramos que verdaderamente la evaluación es una herramienta de apoyo desde el primer día de clase en el aprendizaje de los estudiantes de cuarto de pedagogía de la Facultad de Educación de la UCM.

Nuestra reflexión no es más que un intento de aproximar la teoría a la práctica educativa. Buscamos que a partir de nuestra práctica se construya un conocimiento teórico que nos ayude a compartir con otros, y de esta manera poder, no solo intercambiar nuestro conocimiento, sino lo que este intercambio implica, que se someta a debate y crítica para seguir aprendiendo y reconstruyendo nuestro conocimiento.

Cuando un profesor se acepta como “facilitador del aprendizaje de otros”, se compromete en un proceso de formación permanente que implica un esfuerzo por conocer y cuestionar su práctica desde la reflexión intrapersonal e interpersonal.

Este documento es el resultado de esa reflexión individual fruto de la intersección teoría y práctica (reflexión intrapersonal) y pretende ser un vehículo para comunicar, abrirse a la comunidad científica y someterse a la reflexión de otros, quienes la analicen, cuestionen, amplíen,... en definitiva, ayuden a reconstruirla (reflexión interpersonal). Solo con la ayuda de otros avanzamos en nuestra Zona de Desarrollo Próximo. Por tanto, este trabajo es el fruto de un esfuerzo personal (en el que me han ayudado muchos) y se externaliza (Bruner, 1999) con el propósito de que me ayude en mi aprendizaje y desarrollo como profesional de la educación y como persona.

Los profesores aprenden a ser docentes gracias a que colaboran para dar respuesta a problemas o llevar a cabo proyectos. Un congreso, la propuesta de publicar el trabajo de aquellos que participan en el mismo, facilita la oportunidad de compartir los conocimientos construidos gracias a su experiencia de aprender con otros. Uno de los objetivos principales de una actividad colectiva es producir “obras”. Los aprendices tienen que ser capaces de manifestar lo que aprenden en documentos escritos, gráficos, expresiones artísticas, objetos...que les permita por una parte concretar y sistematizar el resultado de su trabajo y por otra intercambiar sus “logros” con otras comunidades de aprendices.

Proponerse realizar este documento por una parte requiere que se construyan formas compartidas y negociadas de pensar, y por otra es una manifestación palpable que resulta de esfuerzos realizados en un proceso.

Escribir una experiencia docente para comunicarla a otros facilita que se expliciten concepciones y creencias implícitas, y se pueda dialogar sobre ellas aceptándolas y/o cuestionándolas. Este cuestionamiento ofrece la oportunidad y obliga a profundizar y esforzarse ampliar, completar, e incluso, cambiar los conocimientos previos.

Puedo afirmar que mi concepción teórica es socioconstructivista; pero todos sabemos que una cosa es el “decir” y otra “el hacer en consecuencia con lo que se dice”. Ya poder “decir” implica procesos previos como “pensar” y “conocer” desde un enfoque socioconstructivista. Al igual que les pasa a nuestros estudiantes cuando se enfrentan a las materias curriculares, sabemos que el cambio conceptual es lento. Nuestro proceso de cambio de concepciones desde posturas tradicio-

María Vega

Universidad Complutense de Madrid

nales en las que prima la transmisión de conocimiento a posturas acordes con las demandas de la universidad del siglo XXI como facilitadores de la comprensión y del cambio conceptual de los estudiantes también es lenta y supone primero “conocer” para llegar a “decir” y después “hacer”.

Por suerte, cada día son más los docentes universitarios que “conocen” el enfoque de enseñanza aprendizaje socioconstructivista (no podría haber hecho esta afirmación hace muy pocos años), son menos los que “dicen” y argumentan sus decisiones frente a la situación educativa desde principios que facilitan la construcción individual y compartida del conocimiento de sus estudiantes; es decir que afirman diseñar y desarrollar su práctica desde esta concepción. Pero ya son muchos menos los que realmente “actúan”, se relacionan con sus estudiantes, toman decisiones, manejan conflictos en el aula desde esta concepción.

¿Quiénes pueden valorar realmente esta coherencia entre lo que se “piensa”, se “dice” y se “hace”? : aquellos que conocen de forma significativa lo que supone un enfoque de enseñanza aprendizaje desde un enfoque socioconstructivista y viven la experiencia de aprender con ese profesor (los estudiantes); o tienen esas concepciones cuando enseñan (profesores) y dialogan con el profesor y le ayudan a explicitar su práctica a la vez que le facilitan su aprendizaje como docente, verifican su coherencia, o no, con los principios teóricos que afirma que le guían en su hacer docente.

Los que lean este documento están invitados a dialogar con él a fin de facilitar su ayuda en el proceso de mejora y de formación permanente de su autor.

En cuanto a la valoración de los estudiantes es a ella a la que debo el atreverme a afirmar que ha habido coherencia entre lo que desde la teoría se dice que es un profesor que facilita el aprendizaje de sus estudiantes y lo que ellos han experimentado a lo largo del curso académico.

Si analizamos lo expuesto hasta este momento vemos que la evaluación es realmente la que está en la base del proceso de aprendizaje, son los estudiantes, los colegas y el propio aprendiz (en este caso el profesor que comparte su experiencia docente) los que con su evaluación facilitan que el profesor se sitúe y avance en su proceso de aprendizaje, de formación permanente.

II. Escenario de aprendizaje

a. El centro

Esta experiencia se sitúa en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Esta Facultad cuanta con seis mil estudiantes distribuidos en distintas titulaciones como son: magisterio; educación social; pedagogía y psicopedagogía. En número de estudiantes es tan elevado que existen problemas de ubicación, existiendo unas limitaciones espaciales que suponen un gran obstáculo en nuestra forma de entender el trabajo en el aula, que concebimos como una **comunidad de aprendizaje**.

b. El currículo

La asignatura en la que se ha llevado a cabo la experiencia que describimos es “Psicología de la instrucción”. Se trata de una asignatura obligatoria de nueve créditos que se imparte en cuarto curso de la titulación de Pedagogía. Es una asignatura fundamentalmente procedimental (aplicada), en la que se requiere una base teórica aprendida en otras asignaturas de la carrera. La Licenciatura de Pedagogía se desarrolla en cinco cursos académicos con un total de 327 créditos, dieciocho de los cuales corresponden al Prácticum, que se distribuye en cuarto y quinto. A este curso tienen acceso, además de los estudiantes procedentes de Pedagogía, estudiantes que proceden de Magisterio y Educación Social.

María Vega

Universidad Complutense de Madrid

c. Los estudiantes

Actitudes y forma de entender el aprendizaje

En esta experiencia han participado 75 estudiantes con una alta *motivación* hacia su carrera. El desenlace de experiencias innovadoras anteriores les hacía estar escépticos ante cualquier propuesta innovadora a la vez que se resistían a continuar cogiendo apuntes para reproducirlos de forma mecánica en un examen. Las experiencias en otras asignaturas se debían a que aunque prometían ser interesantes y retadoras, resultaron frustrantes, bien por no haber dado lugar a auténticos aprendizajes, bien por la incoherencia a la hora de evaluar.

Su *enfoque de aprendizaje al inicio del curso era superficial* y escasamente estratégico debido posiblemente a varios factores, tales como:

- Excesivo número de asignaturas,
- Escaso tiempo para el trabajo personal y estudio,
- La mayoría de los profesores se orientaban por metas de ayudar a los estudiantes a reproducir unos conocimientos, recurriendo de forma sistemática a la exposición oral y a la toma de apuntes y entrega de documentos escritos basados, asimismo, en la reproducción libresco.
- Sobrecarga por los trabajos en grupo que se reducían a elaborar trabajos escritos y exposiciones en los que, más que aprender e integrar conocimientos, se limitaban a superponer conocimientos extraídos de libros, donde el trabajo grupal se reducía a cumplir con la parte asignada en un tiempo determinado para encuadernarla a tiempo de la fecha de entrega o distribuir el tiempo para la exposición en clase.
- *Percepción del aprendizaje* poco compleja partiendo de concepciones del aprendizaje poco constructivas.

d. La profesora

La profesora lleva casi veinte años en la docencia universitaria comprometida en un proceso de cambio para cumplir con la meta de ser facilitadora del aprendizaje de sus estudiantes. Durante este tiempo, gracias a su formación permanente, ha ido desarrollando estrategias orientadas a ofrecer a sus estudiantes un *andamiaje* adecuado para que aprendan de forma significativa, no solo intentando favorecer que se apropien de los conocimientos sino también de llegar a ser capaces de generarlos. Su responsabilidad docente implica ayudar a que sus estudiantes tomen conciencia de cómo conciben el aprendizaje, ayudarles a confiar en sus capacidades, a reorientar su motivación y a tener en cuenta las consecuencias de sus atribuciones y expectativas.

La profesora procura tener en cuenta en todo momento la importancia de su coherencia en su actuación y que su centro de atención sea siempre el aprendiz en su sentido integral.

III. Concepciones previas

a. Evaluar no es seleccionar a los más capaces, es ayudar a todos a que aprendan

Cuando como profesores universitarios nos proponemos evaluar no podemos hacerlo sin tener en cuenta nuestras concepciones previas. Nos parece importante incidir concretamente en dos conceptos que condicionan de forma determinante nuestras decisiones sobre la evaluación. Por una parte es importante que hagamos explícito qué es para nosotros como docentes una persona inteligente y por otra, qué entendemos por aprendizaje.

María Vega

Universidad Complutense de Madrid

Nuestra concepción de inteligencia abandona la tradicional postura de que es un atributo fundamentalmente innato, fijo y escasamente modificable, adoptando posturas en las que la inteligencia se considera como dinámica, modificable y flexible. La responsabilidad de que una persona se comporte de forma más inteligente en su actuación en la vida cotidiana es compartida tanto por su herencia como por las experiencias vividas por el sujeto a lo largo de su vida, las cuales han favorecido, en mayor o menor medida, su desarrollo cognitivo y afectivo como personas.

Nuestra concepción de inteligencia no clasifica a los sujetos en capaces o no capaces para realizar una tarea, sino que analiza qué experiencias ha tenido ese individuo que han favorecido u obstaculizado su desarrollo como persona. Es cierto que las mismas experiencias no enriquecen de la misma manera a todos los individuos, y que la herencia genética es un condicionante, pero es un gran reduccionismo pensar que es el único factor que interviene. No se trata de generalizar experiencias de aprendizaje en las que se diseñan las mismas tareas para todos los alumnos, sino de personalizar estas tareas con el fin de que cada uno de ellos, gracias los distintos reajustes, se beneficien al máximo de ellas. Por tanto, nuestra responsabilidad como profesores no es proponer actividades y evaluar para seleccionar a los alumnos capaces o no capaces, aptos o no aptos, sino que nuestra actividad, conjunta con el estudiante, es facilitar su aprendizaje, y por consiguiente, ayudarle a que se desarrolle como persona tanto en su esfera cognitiva como afectiva-social.

De lo expuesto hasta ahora se desprende que el desarrollo de nuestros alumnos es un aprendizaje en el que intervienen hechos y personas que apoyan y estimulan su comprensión y su destreza para utilizar el legado cultural. En este aprendizaje intervienen tanto factores biológicos como culturales y sociales, característicos del momento sociohistórico en el que les toca vivir.

b. La evaluación ayuda, a estudiantes y profesores, a aprender

El profesor tiene como reto hacer de la evaluación una actividad crítica de aprendizaje (Álvarez Méndez, 2006)). La evaluación es aprendizaje en el sentido de que por ella adquirimos conocimiento y comprobamos su adquisición y apropiación. Gracias al proceso de evaluación aprende el profesor y aprenden los estudiantes.

Los profesores son aprendices en su forma de ayudar a los estudiantes a aprender. Necesitan de la evaluación para conocer sus fortalezas y procurar reforzarlas, pero también, para conocer sus obstáculos y evitar errores, es decir, les permite conocer mejor la tarea y les proporciona los indicadores de actuación que necesitan (Brown, S.,2003).

El estudiante aprende porque le ayuda a situarse frente a las metas de aprendizaje, a conocer sus lagunas de conocimiento y a apoyarse en sus conocimientos previos para poder avanzar gracias a su esfuerzo personal y a la ayuda de otros. Si no sabe lo que necesita, difícilmente va a saber solicitar la ayuda que necesita para seguir aprendiendo. Cuando los otros le evalúan aprende si le dan una valoración bien informada fruto de un análisis hecho con respeto y responsabilidad de sus ideas, documentos, argumentos,.. Nunca en este proceso se recurre a descalificaciones, penalizaciones. Las correcciones y las explicaciones se convierten en un medio que orienta el camino de mejora en el proceso de aprendizaje (Álvarez Méndez, 2001a; 2003). Las tareas o preguntas se diseñan con la intención de estimular su curiosidad, su necesidad de aprender, retos que le lleven a pensar no solo de forma analítica, sino también de forma crítica y creativa.

Como conclusión, tanto el profesor como los estudiantes necesitan aprender de y con la evaluación. *“La evaluación actúa entonces al servicio del saber y del aprendizaje del sujeto que enseña y del sujeto que aprende. Se trata de aprender juntos, aunque no lo mismo ni de la misma forma,*

María Vega

Universidad Complutense de Madrid

ni con la misma finalidad. Evaluamos para conocer: aprendemos de la evaluación. Sólo cuando aseguramos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación que forma (Álvarez Méndez 2006)).

c. Evaluar y calificar desde el aprendizaje

Evaluar es valorar el proceso de aprendizaje buscando apoyos y definiendo un plan de actuación y mejora. Una evaluación coherente con las metas influye en la motivación de los estudiantes (Brown, S., 2003) ya que les ayuda a situarse frente a ellas y pedir la ayuda que necesitan para alcanzarlas.

Reconocemos los siguientes principios:

- Se evalúa para conocer lo que se sabe
- A partir de lo que se sabe se concretan las necesidades de ayuda
- Se actúa para buscar la ayuda que se necesita
- Somos conscientes de lo que aprendemos
- Somos conscientes de cómo aprendemos

La evaluación debe ser como un proceso de comunicación guiada (Pérez Cabaní, 2003) para alcanzar los objetivos de enseñanza aprendizaje.

Calificar es una forma de comunicarnos con los estudiantes y con la sociedad en relación a lo establecido por la ley. En el proceso de calificación no se intenta juzgar a nadie, solo se pretende ayudar a los estudiantes a que comprendan su forma de aprender para que continúen en su proceso de alcanzar las metas con las que se han comprometido. Cuando el estudiante obtiene, por parte del profesor, una calificación baja, esto supone que el andamiaje diseñado no ha sido el adecuado. Es posible que el diseño y la ayuda prestada al estudiante haya fallado: en la definición de objetivos (reto demasiado alto o demasiado bajo en relación a sus conocimientos previos) o en el proceso de mediación (la relación profesor/estudiante; las características de la tarea en relación a su significación, funcionalidad y pertinencia). Es obvio que existen variables que tienen que ver con las circunstancias personales del estudiante que siempre escapan a las posibilidades de actuación del profesor (momentos críticos del estudiante, falta de tiempo para dedicarle a la tarea, problemas de personalidad que le llevan a actuaciones irresponsables, etc.)

d. Elementos del proceso

- 1) Recoger información sobre los estudiantes
- 2) Establecer y negociar unos criterios en relación a las metas con las que todos nos hemos comprometido. El estudiante tiene que saber:
 - Qué tiene que llegar a comprender y memorizar
 - Qué capacidades tiene que saber desarrollar
 - Qué conocimientos tiene que ser capaz de aplicar
 - En qué tipo de situaciones tiene que ser capaz de utilizar de forma estratégica lo que ha aprendido.
- 3) Ayudar a los estudiantes a que sean capaces de autoevaluarse:

María Vega

Universidad Complutense de Madrid

- Ayudarle a reconocer y argumentar cuáles son sus fortalezas
 - Ayudarle a reconocer y argumentar cuáles son sus puntos débiles
 - Ayudarle a reconocer que el desarrollo intelectual es tarea de todos (fomentar la humildad frente a otros: yo ayudo/ellos me ayudan)
 - Ayudarle a planificar su formación permanente.
- 4) Ayudar a los estudiantes a que sean capaces de coevaluarse.
- Ayudar a hacerles conscientes de que evaluar a otros es ayudarles a aprender, no juzgar y penalizar.
 - Ayudarles a modelar su discurso para que los otros se sientan respetados y valorados.
 - Ayudarles a comprender que el conocimiento lo construimos entre todos y que la inteligencia está distribuida
 - Ayudarles a orientar su motivación de logro centrada en la tarea. Todos nos ayudamos a aprender porque entre todos alcanzamos mayor rendimiento y eficacia en la tarea. Necesitamos compartir para aprender de forma significativa.
- 5) Ayudar a los estudiantes a que comprendan que la heteroevaluación, la evaluación de profesor, es una forma más de facilitarles información para ayudarles a aprender.
- 6) Comprender la calificación como un proceso de triangulación entre autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
- 7) Secuenciar la tarea de evaluación ofertando tareas acumulativas. Superar una implica la anterior.
- 8) La calificación nunca se utiliza para motivar a los estudiantes, sino el nivel de comprensión, razonamiento y actuación que se espera de ellos.

e. Las metas

- Promover el acercamiento a posturas sistémicas y ecológicas para el entendimiento de las diferentes situaciones educativas.
- Sensibilizar al futuro formador acerca de la complejidad inherente al fenómeno de enseñanza-aprendizaje.
- Facilitar la flexibilización de las concepciones y creencias de los futuros formadores acerca del asesoramiento, procurando una evolución hacia planteamientos colaborativos entre los distintos profesionales implicados en el mismo.
- Promover un aprendizaje significativo, que tome su sentido desde la actividad a desarrollar en su futuro aprendizaje profesional.
- Que este aprendizaje actúe a modo de primer escalón respecto a la necesidad de formación continua requerida por la sociedad del conocimiento.
- Hacerles conscientes de que su trabajo y esfuerzo individual tiene repercusiones no solo referidas a su aprendizaje y desarrollo personal, sino que también contribuye al crecimiento y desarrollo de otros.

María Vega

Universidad Complutense de Madrid

- Procurar que los futuros formadores vayan asumiendo la necesidad de tener “una voz propia”, y de tomar “decisiones arriesgadas” acorde a los requerimientos de una sociedad necesitada del cambio y la innovación.

f. Principios transversales del desarrollo del diseño

La ratio profesor/alumno es muy alta teniendo en cuenta las metas que se persiguen. Es importante recoger información, pero tenemos que tener cuidado de no saturarnos y que los documentos nos bloqueen nuestro trabajo, que además de tener más carga docente incluye tareas de investigación y gestión. La profesora, al finalizar cada año, académico hace un análisis profundo de los resultados de su actuación docente. A partir de su propia reflexión -que comparte con colegas-, y de la evaluación anónima que recoge de sus alumnos, va planificando y diseñando nuevas tentativas de mejora. El procedimiento para alcanzar las metas -que se desprenden de su teoría educativa- en el que se incluyen las tareas acumulativas y los instrumentos de recogida de información son de revisión obligada cada año.

Los cimientos que rigen nuestra actuación docente son los principios básicos que convierten el aula en una comunidad de aprendices. El aula es un lugar de encuentro para aprender aquello que requiere la ayuda de otros.

En línea con las aportaciones de Brown, Collins y Duguid (1989), se invita a los estudiantes a que se enfrenten a problemas *auténticos*. La experiencia de diez años de trabajar a partir de problemas ha demostrado que facilita que los estudiantes se sientan retados y se involucren de forma responsable en su aprendizaje; algunos de estos problemas son auténticos (el profesor o un estudiante facilitan los casos) pero siempre se recurre al menos a un caso real que es presentado por el propio profesional que, desde su práctica, expone un problema en el que quiere profundizar y mejorar para optimizar su práctica. Asiste a clase al menos en tres sesiones.

El proceso de enseñanza aprendizaje está basado en el principio de currículum en espiral, y en la realización de tareas acumulativas que superar una implica la anterior. En el proceso podríamos distinguir distintas etapas:

1) *Sensibilización hacia el cambio*

Después de la introducción de alguna *dinámica grupal* -cuya finalidad, además de que se conozcan, es que hagan explícitas sus concepciones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje- se presenta algún *caso extraído de bibliografía* a través del cual se pretende que tomen conciencia de las diversas dimensiones y variables implicadas y de su futura responsabilidad. Finalmente se presenta documentación acerca de las diferentes maneras de entender las funciones del pedagogo, haciendo hincapié en la necesidad de que llegue a ser un profesional estratega. Desde el primer día de clase se les plantea una tarea que tienen que afrontar primero solos, después en grupo de seis y finalmente a través de un representante al grupo grande. La clase se estructura en doce grupos que se sientan desde que llegan al aula en grupo. Lo ideal sería que pudiesen sentarse en círculo en el trabajo independiente o puestas en común en el grupo grande pero esto, con setenta alumnos en sesiones de hora y media tiene muchas desventajas. En esta etapa los grupos rotan según terminan las tareas ya que se busca crear clima, activar los conocimientos previos.

2) *Hacia un incremento de la responsabilidad en el aprendizaje*

Esta etapa se entiende como de transición, como un paso previo para el afrontamiento de casos reales. Con este fin se exploran los conocimientos previos, se negocia cómo trabajar para llenar las lagunas en sus conocimientos y la apropiación de otros nuevos que son centrales en la es-

María Vega

Universidad Complutense de Madrid

tructuración de nuestra disciplina y se elige a los compañeros con los que se va a trabajar hasta final de curso. En general se asume el compromiso de trabajar distintos documentos básicos, siempre a distintos niveles (individualmente, en grupos de 6 alumnos y en el grupo clase), de comprometerse en su propia evaluación y en la de sus compañeros. Los alumnos tienen que elaborar un “cuaderno” y se establece un calendario de entrevistas mensuales con un representante de cada grupo al mes. Cada vez acude a la reunión uno de los integrantes de tal manera que roten todos. Estas reuniones se convocan en el horario de tutoría. Estas reuniones tienen el fin de estimular, evaluar y regular el proceso de aprendizaje y ayudar a buscar estrategias para resolver posibles conflictos.

3) *El diseño de la instrucción con casos reales*

Consideramos que el traer casos reales al aula, además de andamiar el aprendizaje del alumno, es también un instrumento válido para el perfeccionamiento de los profesionales. Estos últimos, comprometidos también en un proceso de reflexión sobre su práctica, centran el problema, describen su experiencia y demandan la ayuda del grupo de clase para abordar nuevas formas de abordar su intervención. Los alumnos deben hacer una revisión crítica de los contenidos de la disciplina que consideren más adecuados para coadyuvar en el abordamiento de los retos propuestos, para posteriormente volver a reflexionar con los profesionales.

g. Instrumentos de evaluación

Todos los instrumentos son un medio para alcanzar la evaluación formadora, verdadero instrumento para el alumno, los compañeros y el profesor, que se va modelando en diversos momentos del curso insistiendo en el “para qué”, el “qué” y el “cómo” aprendemos.

- 1) *Cuaderno*: es un diario, un lugar en el que se recoge todo lo que el alumno hace en el proceso de aprendizaje (mapas conceptuales, borradores previos a la última versión de sus tareas, reflexiones parciales de autoevaluación,...). Es privado, nunca tendrá que entregarlo pero sí utilizarlo siempre que esté en el aula, o acuda a tutoría. El profesor, siempre que acude a los grupos, recuerda que tienen que tener su cuaderno y reflejar no solo su trabajo independiente dentro y fuera del aula sino lo aprendido en su grupo de trabajo y en las exposiciones del grupo grande. En este cuaderno deben reflejar sus reflexiones personales; si el profesor pudiese leerlas difícilmente serían verdaderas. Por otra parte tienen que llegar a comprender que es un instrumento decisivo para su aprendizaje no para que el profesor compruebe y califique, en cuyo caso habría muchos que copiarían el cuaderno de otros para asegurarse la nota. A pesar de que el cuaderno es privado, siempre que el profesor se relaciona con el estudiante, el cuaderno estará presente y el estudiante lo manejará en su presencia para afrontar tanto problemas de conocimiento como de proceso. El cuaderno ayuda cuando un profesor no está seguro del trabajo realizado por el estudiante o siente que se está perdiendo en la dinámica de la clase. En la entrevista final, es el instrumento más importante para el profesor y el estudiante en la negociación final de la nota.
- 2) *Aportaciones al grupo grande*. Los estudiantes tienen la oportunidad de participar y ser valorados por otros
 - *Inicio de la clase*: haciendo un resumen de lo que aprendimos y sucedió como más relevante el día anterior.
 - *Conclusiones de grupo pequeño*: siendo el portador de lo trabajado en su grupo siempre con el principio de “saturar la información” lo que implica escuchar y reconstruir a partir de lo que otros hacen pero nunca repetir una información que ya han expuesto otros

María Vega

Universidad Complutense de Madrid

compañeros. Este principio es básico para fomentar la motivación de logro centrada en la tarea y colaborar y no competir pero también para no aburrir.

- *Documentos de apoyo en la realización de la tarea:* en clase surgen momentos en el que se recogen cuestionarios, subtareas que facilitan la realización de tareas complejas,.. y el profesor recoge las conclusiones de los grupos
- 3) *Carpeta de grupo.* Cuando los grupos son definitivos se abre una carpeta o sobre grande en el que se especifican los nombres y se incluye una foto de grupo. A partir de ese momento el profesor recoge información del proceso de aprendizaje, la revisa y devuelve a través del sobre o carpeta. Es el momento de revisar y facilitar una ayuda más ajustada a sus necesidades valorando y regulando el proceso de aprendizaje
- 4) *Informes mensuales.* Cada mes un estudiante, siguiendo un modelo propuesto por la profesora, lleva un informe de grupo y expone los logros y dificultades de su grupo. Los 12 asistentes y la profesora aprenden de los logros de otros y ayudan a buscar estrategias para resolver los problemas. Es un momento muy importante para aclarar dudas de concepto o procedimiento.
- 5) *Documentos de clase*
 - *Proceso:* informes, cuestionarios, resultados de subtareas,..
 - *Producto:* documento escrito argumentativo de su teoría educativa; propuesta de Escuela Taller para acceder a la convocatoria de una institución y documento de autoevaluación analizando el diseño instruccional compartido y haciendo propuesta de mejora.
- 6) *Sesiones de tutoría*
 - *Proceso:* siempre que el estudiante lo solicita o lo requiere el profesor. Siempre con el cuaderno de trabajo como instrumento de apoyo.
 - *Final:* entrevista grupal en la que se revisa el trabajo realizado, las dificultades, los recursos utilizados, los conceptos y procedimientos básicos de la asignatura. Los estudiantes justifican su nota (autoevaluación) negociada con los compañeros (coevaluación)
- 7) *Documento final de autoevaluación:* Es el documento final que recoge la acumulación de las tareas superadas. La profesora da unas pautas y sobre ellas elaboran su propio documento. Es aquí donde pueden profundizar y exponer todo lo que han ido realizado (mapas, lecturas, borradores, consultas a profesionales, investigación y consulta a Internet, etc).
- 8) *Calificación final:* Los alumnos siempre tienen que resolver las tareas de forma individual, aprenden en el trabajo independiente, en el grupo y con la profesora pero en su cuaderno tienen el fruto individual de sus resultados de aprendizaje. De la misma manera los trabajos de producto que presentan aunque los han realizado con ayuda de otros son y los presentan junto con su grupo son el resultado de su esfuerzo de integrar lo aprendido.

IV. Fases del desarrollo de la experiencia

a. Sensibilización y compromiso hacia el aprendizaje

a.1. Crear clima y activar los conocimientos previos

➤ Actividades

- Presentación: caso auténtico.

María Vega

Universidad Complutense de Madrid

- Tomar conciencia de lo que ya sé y comprometerme con mi formación: Caso real.
- Cuestionario exploratorio acerca de conocimientos previos.
- Evalúo la eficacia de mi trabajo: reflejo en mi cuaderno de trabajo mis reflexiones sobre qué he aprendido, cómo lo he aprendido y quien/quienes me han ayudado a aprenderlo.
- **Evaluación:** Nuestro propósito en esta fase era que valoraran en su aprendizaje:

- *La importancia de su esfuerzo y compromiso personal en la tarea de aprender*

Para ello se ha utilizado **la reflexión** como herramienta básica cuestionando su deseo de integrarse en la profesión educativa como profesionales estrategias o técnicos. Ser capaces de llegar a ser profesionales estrategias les inducía a desarrollar su pensamiento estratégico, y por tanto, a utilizar la reflexión sobre el qué aprendo, el cómo aprendo y por qué aprendo ante cualquier tarea. Esta reflexión intrapersonal estaba presente desde el primer día y era orientada por la profesora facilitándoles el andamiaje necesario para ir aprendiendo a **autoevaluarse**.

- *La importancia de aprender gracias a la ayuda de los otros*

Aprender, avanzar en la zona de desarrollo próximo no es posible sin la ayuda de otros: nuestros compañeros, la profesora, expertos en temas concretos, profesionales que comparten su “hacer”¹, etc.

Aprender con los otros supone cuestionar, compartir, debatir, dialogar... todo ello orientado a la reconstrucción compartida del conocimiento gracias a la reflexión interpersonal. Desde el primer día se invitó a los estudiantes a que aprendieran en grupo a partir de su trabajo individual previo. No se trataba de superponer ideas sino de debatir, argumentar, enriquecerse con el conocimiento del otro. No se propone que busquen un consenso, se potencia que cuestionen y enriquezcan el trabajo individual con el trabajo del otro, sus compañeros y el profesor.

El proceso de **aprendizaje entre compañeros** viene marcado también por la evaluación, la **coevaluación**. Cuando un estudiante aporta ideas, son evaluadas por los otros, quienes escuchan e intentan comprender su conocimiento en relación al propio. Tienen que valorar hasta qué punto coincide, o no, con su planteamiento, aporta conocimiento nuevo, este conocimiento es fruto de un pensamiento superficial, o por el contrario, refleja altos niveles de relación e integración. En función de esta valoración del trabajo del otro o de su argumentación e idea, comienza a desencadenarse factores que ayudan u obstaculizan el proceso de aprendizaje. Los alumnos se sienten presionados por el alto nivel del trabajo del otro, decepcionados, sienten un reto que les entusiasma y les compromete a trabajar y aprender de forma profunda,..

- *Es un momento clave para establecer las normas de convivencia en el aula*
 - Todos somos aprendices
 - Nadie viene a clase sin ganas de aprender, en todo caso viene sin ganas de fracasar
 - No juzgamos valoramos
 - Aprendemos de nuestros errores y de los errores de otros

¹ Para conocer la experiencia de trabajar invitando a profesionales el lector puede consultar “Formación a través de problemas auténticos”, en. M^a Antonia Vega González y Pilar Fernández Lozano. *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Carles Monereo y Juan Ignacio Pozo (coords.) Barcelona Graó 2005

María Vega

Universidad Complutense de Madrid

- Nuestro pensamiento se dirige hacia el reconocimiento de lo que sabemos y afrontamos lo que nos queda por aprender, justificación de que estemos juntos en el aula. La metáfora “botella medio llena, con nuestro esfuerzo y la ayuda de otros la seguimos llenando. Si no sabemos lo que sabemos no sabemos lo que necesitamos aprender para seguir adelante con la tarea.
- Nuestro propósito no es “lucir” lo que sabemos para “humillar” a otros. Buscamos saturar la información, construir un conocimiento compartido y diseñar modos de actuación que nos ayuden a seguir avanzado en nuestro aprendizaje.
- *El proceso de aprendizaje gracias a la ayuda de la profesora*

Desde el primer día de clase la profesora valora los conocimientos previos de los estudiantes. Al hablar de los conocimientos previos no sólo hacemos referencia a conocimientos conceptuales y procedimentales sobre los que descansa el aprendizaje de la materia. Nos referimos también a sus estrategias para aprender, para comunicarse, para trabajar y aprender con otros. Y por supuesto, a conocer sus expectativas, atribuciones, autoconcepto profesional y personal, su motivación hacia la carrera, hacia la asignatura.

Es entonces cuando empieza el proceso de **heteroevaluación**.

➤ **Resultados de la evaluación**

- *La autoevaluación supone que el que aprende valore:*
 - Si ha aprendido o no y qué variables ha tenido a favor o en contra en su proceso de aprendizaje. Para ello es necesario que al principio de iniciar el aprendizaje de una asignatura se sitúe y conozca de qué conocimientos previos parte
 - Si el profesor y sus compañeros le han ayudado a aprender y se han ajustado o no a sus necesidades. Esto supone que recoja a diario su reflexión sobre lo que ha aprendido en cada sesión de clase y cómo los otros le han facilitado su aprendizaje
 - Si la tarea que le han propuesto para aprender o ha escogido era **funcional** (le encontraba una función); tenía un **significado** o no en su proceso de formación y estaba preparado para construir sobre lo que ya sabía; y si era **pertinente**, ya que era el momento adecuado para realizar dicha tarea.
- *Los resultados de esta fase pusieron de manifiesto:*
 - Alta motivación hacia su carrera
 - Motivación orientada a la nota aunque reconocen sus ganas de aprender de forma significativa
 - Enfoque de aprendizaje superficial y escasamente estratégico
 - Falta de estrategias para abordar una situación educativa de forma sistémica. Enfoque lineal de acercamiento.
 - Falta de estrategias en la selección y relación de la información relevante de un texto o problema.
 - Importantes lagunas de conocimientos previos “les suena todo” pero tienen dificultades para usar el conocimiento cuando lo necesitan para afrontar la tarea. Muchos lo han olvidado y los que no lo recuerdan de forma mecánica

María Vega

Universidad Complutense de Madrid

- *Aprender con los compañeros: Coevaluación.* Los compañeros evalúan aportando información a sus compañeros que les ayuden a seguir aprendiendo:
 - Tienen dificultades para colaborar con sus compañeros porque temen no estar a la altura de la situación
 - Se sienten presionados por no dejar colgados a sus compañeros en el trabajo
 - Reconocen que la mayoría nunca habían aprendido en grupo, gracias al intercambio, debate, negociación de significados,...
- *Aprender gracias a la profesora: Heteroevaluación:*

El profesor necesita evaluar para conocer a sus estudiantes y diseñar el contexto de aprendizaje: ¿qué saben mis estudiantes? ¿De qué concepciones parten? ¿Qué recursos personales, motivacionales, actitudinales para avanzar en su proceso de aprendizaje? Una vez que pone en práctica el diseño evalúa para regular y hacer ajustes que le ayuden a acercarse más a las necesidades de los estudiantes: ¿en la clase existe un buen clima de aprendizaje? ¿Los materiales que estoy utilizando facilitan el aprendizaje de mis estudiantes? ¿La tarea que he diseñado parece interesarles? ¿La comprenden? ¿Avanzan en su aprendizaje? Evalúa cuando finaliza el plan de intervención, revisando los resultados y los procesos. Analiza cuáles han sido las variables que han favorecido y obstaculizado el proceso, y decide cuáles y cómo se pueden mejorar en futuras intervenciones. Ayuda a los estudiantes a conocer durante todo el proceso el resultado de sus evaluaciones para ayudarles a implicarse en su aprendizaje y hacerles conscientes del esfuerzo y las tareas que tienen que realizar para seguir avanzado en su aprendizaje

- Existen posibilidades de trabajar a través de problemas tienen una alta motivación hacia su profesión
- Existe una gran heterogeneidad de conocimientos previos
- Existe mucho miedo al ridículo por lo que hay que afianzar el clima y cuidar las formas de regular y valorar su aprendizaje

a.2. La negociación

➤ *Actividades*

- *Reflexión* acerca de concepciones explícitas e implícitas acerca de la enseñanza-aprendizaje: discusión sobre fragmentos de prensa, anécdotas de resolución y toma de decisiones reales ante problemas educativos, conflictos de aula, dificultades de aprender o enseñar en los que se recogen actuaciones de profesores, estudiantes, padres,...
- *Trabajo sobre la habilidad de toma de decisiones a partir del organizador gráfico correspondiente.*

Se reflexionará acerca de (a) el alumno que quiero ser; (b) implicaciones en cuanto al trabajo personal; (c) ayuda que necesito de mis compañeros y de otras personas. (d) conocimientos que necesito para resolver problemas relacionados con la asignatura “Psicología de la instrucción”.

- *Compromiso de trabajo:* se pretende que los alumnos lleguen a asumir una metodología colaborativa, utilizando **estrategias** apropiadas para los distintos recursos que deberán tomar en consideración con el fin de reflexionar acerca de diversos problemas que pro-

María Vega

Universidad Complutense de Madrid

curamos sean pertinentes y funcionales para los alumnos. Se insistirá en la importancia de la elaboración de un “cuaderno de trabajo”.

- *Tarea.* Los estudiantes se comprometen a realizar las siguientes tareas:
 - Un “documento de autoevaluación” que sea el resultado de la integración de lo aprendido a lo largo del curso. Este documento se irá construyendo gracias a las reflexiones y trabajo realizado a lo largo del curso y que queda reflejado en un cuaderno de trabajo personal y privado. Este documento es un caso real de valoración del diseño instruccional. El diseño instruccional planificado y desarrollado por la profesora y experimentado por ellos mismos se somete a evaluación. Este diseño tiene unas concepciones implícitas y explícitas que son coherentes o no con las actuaciones realizadas. Es un diseño que favorece o no el aprendizaje de los estudiantes, ellos tendrán que analizar y argumentar (apoyándose desde la teoría) si ha favorecido o no este aprendizaje y proponer mejoras para optimizarlo.
 - Un “documento escrito” que refleje su *Teoría educativa*. El documento debe ser un trabajo de elaboración personal argumentativo que permita: a) conocer sus principios educativos argumentados desde las aportaciones de la psicología instruccional; b) garantice una fundamentación teórica actualizada.
 - La “propuesta de un diseño” de Escuela Taller de Jardinería para la Comunidad de Madrid. Es un diseño que debe estar pensado para presentarse en una convocatoria pública institucional, luego debe atenerse a los principios básicos que caracterizan este tipo de convocatorias. Este documento debe enmarcarse según los principios defendidos en su *Teoría educativa*.

➤ ***Resultados de la evaluación***

- Es necesario dar apoyo en tutoría par igualar cocimientos previos. Se negocian días para hacer sesiones paralelas que ayuden a comprender y aprender conocimientos que deberían tener y son necesarios para construir el conocimiento que se necesita para abordar las tareas propias de la asignatura.
- Los estudiantes se comprometen a leer un libro que se aconseja la profesora para igualar conocimientos y se comprometen a acudir a tutoría a buscar ayuda cuando la necesiten.

b. Nos hacemos más sabios

b.1. Ampliamos nuestros conocimientos

➤ ***Actividades***

- Revisamos materiales de cursos anteriores y seleccionamos información útil para la realización de las tareas a las que nos hemos comprometido
- Ampliamos nuestros conocimientos, haciendo nuevas lecturas, recurriendo a Internet, a tutorías
- Recogiendo la información que proporcionan en clase los compañeros, la profesora, la profesional invitada al aula.

b.2. Desarrollamos nuestro pensamiento

➤ ***Actividades***

María Vega

Universidad Complutense de Madrid

- Haciendo mapas conceptuales que nos ayuden a seleccionar y relacionar la información (pensamiento analítico).
 - Infusión: “Compara y contrasta”. Comparamos y contrastamos información (pensamiento analítico) de los distintos autores a fin de ir integrando la información que necesitamos para realizar nuestra teoría educativa
 - Escribir un documento argumentativo en el que se refleje la teoría educativa (aprendizaje de estrategias de lectura y escritura autónoma)
 - Análisis (pensamiento analítico y crítico) de situaciones de enseñanza aprendizaje reales: “Un examen de matemáticas”; La pregunta y respuesta de un orientador a un profesor de secundaria; El discurso y las decisiones tomadas por el profesional invitado cuando comparte su experiencia;
 - Diseño (pensamiento creativo): de la escuela taller; de selección de los profesionales que integren la escuela taller; de formación para los profesionales de la Escuela Taller
- **Evaluación.** El propósito de evaluación de esta fase es:
- Conocimiento y compromiso con el diseño instruccional
 - Dificultades y apoyos en el proceso de aprendizaje autónomo y con otros
 - Comprensión de los conocimientos básicos
 - Reconocimiento y comprensión de modelos que facilitan el aprendizaje de procedimientos y actitudes
 - Pertinencia y significación de las tareas
- **Resultados de la evaluación**
- Los estudiantes tienen dificultades para entender el proceso instruccional. Se encuentran perdidos porque no están acostumbrados a seguir una asignatura a base de tareas acumulativas. Se dejan llevar dado que se sienten motivados hacia la tarea, han encontrado la importancia de aprender en grupo y la profesora y la profesional que acude al aula les contagia su entusiasmo y compromiso por la profesión.
 - El esfuerzo sostenido es difícil de seguir:
 - Porque no están acostumbrados
 - Porque tienen pocas horas para dedicar a la asignatura ya que el plan de estudios les sobrecarga de asignaturas
 - Las otras asignaturas siguen buscando la reproducción de conocimientos
 - En época de exámenes están muy saturados de trabajo
 - Reconocen que han aprendido de forma significativa conceptos y procedimientos que aunque habían aprendido en otras asignaturas, lo habían hecho de forma superficial y no eran capaces de utilizarlos. Ahora esos mismos conocimientos eran capaces de utilizarlos para resolver las tareas propuestas.
 - Reconocen que están aprendiendo estrategias para leer y escribir; analizar y criticar. Se sienten motivados a crear aunque reconocen que les cuesta.
 - Reconocen que trabajar y aprender en grupo es difícil pero aprenden más con sus compañeros que con la profesora.

María Vega

Universidad Complutense de Madrid

- Se sienten motivados por aprenden de otros y ayudan a aprender.
- Sienten dificultades para trabajar y aprender en el grupo grande porque es demasiado numeroso.

c. Cierre

c.1. Revisión

➤ ***Actividades***

Ejercicios de integración y recapitulación de lo aprendido

Revisión de conocimientos y procedimientos más importantes de la asignatura

c.2. Entrega de documentos y planificación del aprendizaje futuro

➤ ***Actividades: “Entrevista del grupo pequeño con la profesora”*** para analizar y revisar la experiencia de aprendizaje y proponer la calificación de los estudiantes que integran el grupo:

- El estudiante propone la nota que previamente ha negociado con el grupo.
- Se le pide que justifique por qué no propone una nota superior y especifique cuál sería su plan de trabajo para seguir aprendiendo en la asignatura y formándose como pedagogo.
- La profesora hace una valoración del proceso y de las tareas finales y confirma la calificación o la cuestiona. En el caso de no estar de acuerdo con la calificación propuesta por el estudiante le convoca a tutoría. Es una entrevista personal en la que se maneja y tienen en cuenta la carpeta de su grupo, sus trabajos personales y su cuaderno. Se negocia de nuevo la calificación y si es necesario se diseña un plan de mejora.

➤ ***Evaluación:*** El propósito de evaluación de esta fase es:

- Conocer lo que han aprendido los estudiantes en relación a las metas de la asignatura
- Conocer el avance de los estudiantes en su zona de desarrollo próximo tanto en lo que se refiere al aprendizaje de conceptos procedimientos y actitudes referidos a la asignatura
- Conocer el nivel de transferencia de lo aprendido en la asignatura
- Conocer las competencias que han desarrollado gracias a la realización de las tareas
- Conocer su capacidad de analizar de forma sistémica el diseño instruccional que les ha facilitado u obstaculizado su ² aprendizaje.

➤ ***Resultados de la evaluación***

Gracias a las 13 entrevistas realizadas al final de curso y el análisis de los documentos presentados podemos concluir:

- Que todos los grupos han conseguido alcanzar las metas propuestas. Dos estudiantes reconocieron que el diseño no les había ayudado a aprender

² Recordemos que la forma de enseñar y aprender gracias al diseño propuesto por la profesora en si mismo contenido de aprendizaje en la materia de Psicología de la Instrucción

María Vega

Universidad Complutense de Madrid

- Reconocen haber aprendido de forma significativa integrando conceptos -que poseían pero de forma mecánica- gracias a haber usado estrategias que les habían ayudado a comprender y relacionar los conocimientos.
- Reconocen que las tareas finales han sido complejas y han necesitado el trabajo previo para llegar a alcanzarlas. Se sienten satisfechos con el trabajo realizado ya que gracias a él han podido comprobar que son capaces de transferir el conocimiento en el aula en casos reales, al igual que han comprobado que mucho de lo aprendido lo han utilizado en otras asignaturas e incluso en su vida diaria.
- Han destacado como más relevante el haber aprendido competencias para “aprender a aprender” con otros, sobre todos con sus compañeros. A pesar de que muchos de ellos eran escépticos a este tipo de trabajo al iniciar la asignatura, reconocen que no sabían verdaderamente trabajar y aprender en grupo, y a pesar que ha sido difícil, destacan que es necesario y que deben seguir aprendiendo de forma colaborativa y facilitar en su futuro profesional que otros lo hagan.
- Inicialmente, en la mayoría de los grupos, su motivación estaba orientada, no para agradar a la profesora, sino, para no “quedar mal con sus compañeros” (motivación de logro centrada en el yo) pero que a lo largo del proceso, se esforzaban en realizar la tarea autónoma porque comprobaban que aprendían más y disfrutaban más de su trabajo en el aula y les gratificaba comprobar que todos se ayudaban en el proceso de aprendizaje (motivación de logro centrada en la tarea)
- Reconocen la importancia de tener en cuenta todas las variables que intervienen en la situación educativa y cómo no es el estudiante el que fracasa sino el sistema.
- Reconocen que en esta asignatura no han aprendido nuevos conceptos pero han sido capaces hacerlos significativos. Destacan su aprendizaje de procedimientos y actitudes.
- Valoran el diseño instruccional como estratégico par alcanzar las metas de aprendizaje destacando la importancia de la coherencia entre lo que se ha dicho y se ha hecho hasta el último día de clase. Destacan la forma de evaluar y la ayuda que han recibido por sus compañeros, la profesora y el profesional como los pilares básicos de su aprendizaje
- Reconocen que la evaluación ha estado presente en todo momento y reconocen que han podido vivenciar una evaluación formadora.
- Consideran que los obstáculos para aprender gracias al diseño han sido:
 1. El número de estudiantes
 2. Miedo al enfrentarse al compromiso y responsabilidad que se les pedía
 3. La sobrecarga de trabajo
 4. La incoherencia vivida en otras asignaturas
 5. Que hasta la mitad del curso han estado en muchas ocasiones perdidos por no terminaban de entender hacia donde se les llevaba.
 6. Falta de estrategias para realizar tareas complejas
 7. La heterogeneidad de los conocimientos previos de los estudiantes
 8. Dificultades para asistir a tutoría por su falta de tiempo

V. Conclusiones

Creemos que nuestra experiencia, resultado de un proceso de innovación que se ha producido a lo largo de los años, confirma que la forma de evaluar determina la forma en la que los estudiantes aprenden. Brown , S. (2003);Santos Guerra, (2003).

María Vega

Universidad Complutense de Madrid

Los exámenes y las evaluaciones basadas en el análisis de tareas finales no permiten valorar la capacidad de discernimiento y juicio de los estudiantes, y a su vez, recurrir a exámenes que conducen a la reproducción de conocimientos, no ayuda a los estudiantes a pensar y supone quitarles *tiempo libre* para ejercitarse en ello (Bárcena, 2005)

Creemos que los estudiantes universitarios tienen que ser evaluados respetando su derecho a crecer, buscando la integración armónica de su crecimiento (Fernandez Pérez, 2005). Esto supone que en aula se aprenda y se valore la importancia de pensar, sentir y actuar y se les haga vivir actitudes y valores.

VI. Referencias

Álvarez Méndez, J. M. (En prensa) La evaluación al servicio del que aprende: el compromiso necesario con la acción crítica.

Bárcena, F. (2005) La experiencia reflexiva en educación. Barcelona: Paidós

Bruner, J. (1999) La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor

Brown, J. S., Collins, A., y Duguid, P. (1989) Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.

Brown, S. (2003) Estrategias institucionales en Evaluación. En Brown, S. y Glasner (Edit). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea

Fernández Pérez, M. (2005) La evaluación del aprendizaje en la universidad. En Chamorro Plaza, M. C. y Sánchez Delgado, P. *Iniciación a la docencia universitaria: Manual de ayuda*. Madrid: ICE de la Universidad Complutense.

Pérez Cabaní, M. L. y Carretero, R. (2003) La promoción de estudiantes estratégicos a través del proceso de evaluación que proponen los profesores universitarios. En Monereo, C. y Pozo, J. I. *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.

Santos Guerra, M. A. (2003) *Una flecha en la diana*. Madrid: Narcea