



Electronic Journal of Research in
Educational Psychology

E-ISSN: 1696-2095

jfuente@ual.es

Universidad de Almería
España

Coll Salvador, César; Rochera Villach, María José; Mayordomo Saíz, Rosa María;
Naranjo Llanos, Mila
Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en
educación superior con apoyo de las TIC
Electronic Journal of Research in Educational Psychology, vol. 5, núm. 3, diciembre,
2007, pp. 783-804
Universidad de Almería
Almería, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121946014>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en educación superior con apoyo de las TIC

**César Coll Salvador, María José Rochera Villach,
Rosa María Mayordomo Saíz, Mila Naranjo Llanos**

Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación.
Universidad de Barcelona

España

César Coll. Universidad de Barcelona, Dpto de Psicología Evolutiva y de la Educación. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. Barcelona. 08035. España. E-mail: ccoll@ub.edu

© Education & Psychology I+D+i and Editorial EOS (Spain)

Resumen

En este artículo se presenta y discute un sistema integrado de evaluación continua (SIEC) en la educación superior diseñado con el fin de obtener múltiples evidencias de los conocimientos y habilidades de los estudiantes y facilitar el seguimiento y apoyo de sus procesos de aprendizaje. Inspirado en un enfoque socio-constructivista que postula una relación estrecha entre enseñanza, aprendizaje y evaluación, este sistema combina diferentes tipos de actividades organizadas en torno a bloques temáticos amplios y dirigidas a obtener informaciones relativas tanto a la comprensión de los contenidos como a su aplicación y uso funcional en contextos auténticos. La experiencia de innovación en cuyo marco se ha elaborado y aplicado este sistema ha tenido lugar durante el curso 2005-06 y se ha llevado a cabo en tres grupos de “Psicología de la Educación”, una asignatura troncal de la Licenciatura de Psicología diseñada en créditos ECTS (*European Credit Transfer System*) con una metodología de la enseñanza centrada en el estudiante y apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La experiencia ha sido planificada y desarrollada por el grupo consolidado de innovación docente en psicología de la educación (GIDPE) de la Universidad de Barcelona. Los resultados obtenidos sustentan una valoración positiva tanto del rendimiento académico de los estudiantes como de su satisfacción con la participación en la experiencia. Dos conclusiones merecen ser destacadas. La primera es que el SIEC utilizado ha mostrado ser un instrumento potente y útil para la obtención de evidencias de los procesos de aprendizaje y para la administración y gestión de ayudas educativas diversas a los estudiantes en estos procesos. Y la segunda, que la potencia y utilidad del SIEC reside en el conjunto de opciones y criterios que lo integran más que en la aplicación de uno u otro criterio u opción aisladamente considerados.

Palabras Clave: Evaluación continua, ayuda educativa, enseñanza superior, innovación educativa, evaluación auténtica, tecnologías de la información y de la comunicación

Recepción: 23-07-07 Aceptación provisional: 25-09-07 Aceptación definitiva: 04-10-07

Introducción

La enseñanza superior ha ido evolucionando en el transcurso de los últimos años hacia la incorporación de nuevos sistemas de evaluación alternativos a la evaluación tradicional que han recibido denominaciones diversas como, por ejemplo, sistemas de “evaluación auténtica”, de “evaluación de la actuación” o de “evaluación alternativa” (Ahumada, 2005; Biggs, 2005; Birembaum et al., 2006; Diaz Barriga, 2006). Estos sistemas comparten una nueva manera de entender el proceso evaluativo en la medida en que se centran en situaciones de aprendizaje de la vida real y en problemas significativos y relevantes de naturaleza compleja que requieren mostrar el uso de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes mucho más amplio que el que se puede poner de manifiesto mediante exámenes orales o escritos a través de respuestas breves o extensas.

Por otra parte, entre los retos y objetivos planteados en el marco del proceso de convergencia europea se ha señalado la necesidad de identificar las competencias transversales o genéricas y las competencias específicas en relación con los perfiles profesionales, entendiendo por competencia una capacidad aprendida para realizar de manera adecuada una tarea, función o rol relacionada con el contexto particular de trabajo -en este caso en el ámbito de la psicología de la educación-, que integra conocimientos, habilidades y actitudes (Roe, 2003; De la Fuente et al., 2005; VV.AA., 2005). Entre las competencias que deben aprender los alumnos en el ámbito de la psicología de la educación cabe señalar la identificación del rol y tareas que debe ejercer un psicólogo de la educación, la comprensión de textos psicoeducativos, la aplicación del conocimiento psicoeducativo a situaciones y casos educativos, la capacidad de trabajo colaborativo y la regulación del trabajo y aprendizaje individual y en grupo.

El proceso de convergencia europea ha impulsado también la implementación de metodologías docentes centradas en el trabajo autónomo de los estudiantes. Para ello, se considera necesario que los alumnos dispongan de competencias que les permitan regular el aprendizaje individual y de grupo, que les permitan establecer metas de aprendizaje, planificar cursos de acción, seleccionar estrategias y recursos adecuados, persistir en la resolución de las tareas, revisarlas y reorientarlas para lograr alcanzar los objetivos prefijados. Como han demostrado numerosos estudios (Torrano y González, 2004), la autorregulación es un proceso complejo en el que intervienen factores de muy diversa índole, cognitivos y metacognitivos, afectivos, motivacionales y volitivos (Pintrich, 2000), y lo mismo cabría decir en relación con las otras com-

petencias señaladas. En este contexto, los sistemas de evaluación continua ofrecen al profesorado la oportunidad de hacer un seguimiento preciso del proceso de aprendizaje de los estudiantes y de obtener múltiples evidencias de los resultados alcanzados y del grado en que han desarrollado las competencias (Delgado et al., 2005). Desde nuestra perspectiva, la cuestión nuclear consiste en diseñar e incorporar a la docencia universitaria sistemas de evaluación que faciliten no sólo la obtención de esas evidencias, sino también que el profesorado pueda utilizarlas para apoyar adecuadamente a los alumnos en la adquisición y utilización de competencias de regulación autónoma de sus procesos de aprendizaje individual y de grupo (Boekaerts, 1999; Allal y Wegmuller, 2004). En efecto, el seguimiento, la tutorización y el apoyo del profesor al trabajo de los estudiantes es de una enorme importancia y constituye sin duda uno de los elementos fundamentales para el éxito de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La necesidad de utilizar la evaluación con finalidades pedagógicas –sin que ello suponga necesariamente olvidar o infravalorar la importancia de las finalidades acreditativas- ha sido puesta de relieve por numerosos autores (ver, por ejemplo, Schunk y Zimmerman, 1998; Coll y Onrubia, 1999; Wiliam, 2000; Broadfoot y Black, 2004; McDonald, 2006). Esta perspectiva enfatiza no sólo la “evaluación del aprendizaje”, sino también y muy especialmente la “evaluación para el aprendizaje” (Birembaum et al., 2006), que acentúa la función formativa de la evaluación (Nunziati, 1990; Allal, 1991) y la importancia de proporcionar información a los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje, así como sobre posibles vías para mejorarlo.

En este contexto son diversos los estudios que se han centrado en la aplicación de las TIC a la gestión y conducción de la evaluación del aprendizaje de los alumnos en la educación superior (por ejemplo, Lara, 2001, 2003; Rodríguez, 2002). Buena parte de estos estudios se han orientado al uso de las TIC como instrumentos para evaluar el aprendizaje. En el trabajo que presentamos aquí, sin embargo, las TIC se utilizan más bien como apoyo a un sistema de evaluación continua con finalidades formadoras, como apoyo a la reflexión y regulación de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje, y formativas, como soporte a la tutorización del profesor al aprendizaje de los alumnos.

Tomando como punto de partida los planteamientos que relacionan la evaluación con la ayuda educativa para promover el aprendizaje, tres son los objetivos del presente trabajo: (i) presentar y discutir algunos criterios y opciones fundamentales que sustentan un sistema integrado de evaluación continua en la educación superior (SIEC); (ii) ilustrar este sistema me-

diante la descripción de una experiencia de innovación docente apoyada en una metodología de análisis de casos y en el uso de las TIC que incorpora la evaluación continua; y (iii) presentar y discutir algunos resultados de esta experiencia especialmente relevantes desde el punto de vista de la evaluación continua.

Diseño de un sistema de evaluación continua integrado en las actividades de aprendizaje: opciones y criterios

La experiencia de incorporación de un sistema integrado de evaluación continua a la docencia universitaria que es objeto de este trabajo forma parte de un proyecto de innovación docente más amplio¹ desarrollado por el *Grupo de Innovación Docente en Psicología de la Educación* (GIDPE) de la Universidad de Barcelona². La experiencia se ha llevado a cabo durante el curso 2005-2006 en tres grupos experimentales, con un total de 186 alumnos, de la asignatura ‘Psicología de la Educación’, una asignatura troncal de 5º semestre de la Licenciatura de Psicología de la Universidad de Barcelona. Esta asignatura ha sido diseñada en créditos ECTS (*European Credit Transfer System*) utilizando una metodología de análisis de casos y de resolución de problemas y con el apoyo de las herramientas tecnológicas que ofrece la plataforma virtual Moodle³. El uso de esta plataforma ha permitido crear un contexto híbrido (*blended*) de enseñanza y aprendizaje que combina lo presencial y lo virtual, así como utilizar algunos de los recursos que ofrece para que el alumnado pueda reflexionar sobre el trabajo y el aprendizaje que va realizando y el profesorado pueda guiar y tutorizar dicho proceso.

El sistema de evaluación utilizado se apoya en una perspectiva teórica vinculada al constructivismo de orientación socio-cultural (Coll, Martín y Onrubia, 2001) según la cual la evaluación, la ayuda educativa y el aprendizaje son aspectos estrechamente relacionados. La evaluación es considerada, desde esta perspectiva, un instrumento fundamental para que el profesor pueda regular su acción docente a lo largo del proceso y para que el alumno pueda regular su propio proceso de aprendizaje (Mauri y Rochera, 1997). Para ello, como se explicará a continuación, se propone insertar las actividades de evaluación en las actividades de ense-

¹ “L’ensenyament de la psicologia de l’educació des de la perspectiva de la convergència europea: una proposta basada en el treball de l’alumne i en l’ús de les noves tecnologies de la informació i la comunicació” (Referencia 2003 MQD 00149. Director: C. Coll. *Convocatòria d’ajuts per al finançament de projectes per a la millora de la qualitat docent de les universitats catalanes corresponent a l’any 2003*).

² <http://www.ub.edu/grintie/>

³ La plataforma Moodle (<http://moodle.org>) se distribuye bajo una licencia de código abierto (GNU Public License) y permite gracias a su flexibilidad generar entornos diversos de enseñanza y aprendizaje.

ñanza y aprendizaje, organizar y secuenciar las actividades de evaluación en torno a bloques temáticos amplios, y facilitar al profesorado el seguimiento, apoyo y tutorización de los alumnos durante el desarrollo de las actividades de evaluación.

La integración de las actividades de evaluación en las actividades de aprendizaje de los alumnos

Entendemos la evaluación como un elemento inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje y como un instrumento al servicio de ese proceso. Las dos razones que justifican esta afirmación son, por un lado, el hecho de que las situaciones y actividades que se utilizan para identificar y valorar qué han aprendido los alumnos constituyen el punto de unión entre los procesos de enseñanza que despliega el profesor y los procesos de construcción del conocimiento que realizan los alumnos (Coll, Martín y Onrubia, 2001); y por otro, el hecho de que las actividades de evaluación han de ser coherentes con el resto de elementos que conforman el proceso de enseñanza y aprendizaje, y muy especialmente con los objetivos y con las actividades que se plantean en el transcurso de éste (Wiliam, 2000; Hargreaves, Earl y Schmidt, 2002; Dochy, 2004; Norton, 2004). Desde esta perspectiva, si se pretende valorar no sólo el conocimiento conceptual de los alumnos sino también sus habilidades en contextos reales de uso (Shepard, 2000), es necesario integrar la evaluación en el proceso mismo de aprendizaje que llevan a cabo los alumnos mientras realizan las actividades de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con este criterio, en la experiencia de innovación que nos ocupa las actividades de enseñanza y aprendizaje son al mismo tiempo actividades de evaluación. La unidad para el diseño de las actividades no es el tema, sino el bloque temático, que aglutina uno o varios temas. En cada bloque temático se propone un conjunto de actividades de evaluación continua que requieren que *los alumnos* elaboren diferentes productos en una situación de análisis de casos o resolución de problemas complejos. Además, los alumnos cumplimentan informes de autoevaluación individuales y grupales sobre su propio proceso de trabajo y de aprendizaje al finalizar cada bloque temático. Paralelamente, las actividades de evaluación continua están planificadas de manera que facilitan que *el profesor* pueda hacer un seguimiento del proceso de trabajo de los estudiantes, elaborar informes escritos de devolución y realizar tutorías de seguimiento a partir de los resultados de evaluación en cada bloque temático. Todos estos aspectos serán presentados con mayor detalle en los siguientes apartados.

Se pretende así que el sistema de evaluación continua pueda cumplir las finalidades pedagógicas que teóricamente se le atribuyen: por una parte, facilitar al profesorado un proceso de toma de decisiones fundamentadas para mejorar su práctica docente en relación con el aprendizaje de los alumnos y ajustar la ayuda educativa en función de los avances, dificultades o y retrocesos que éstos experimentan (evaluación formativa); por otra parte, facilitar al alumnado un proceso de toma de decisiones fundamentadas para mejorar su actividad de aprendizaje (evaluación formadora).

La organización y secuencia de actividades de evaluación en torno a bloques temáticos

Con el fin de potenciar en el alumnado una aproximación al conocimiento más funcional y global, se ha considerado conveniente planificar el trabajo de la asignatura en unidades de contenido amplias. Los bloques temáticos son agrupaciones o núcleos del contenido que tienen sentido en sí mismos y cuyo aprendizaje es susceptible de contribuir de manera decisiva al desarrollo de las competencias del psicólogo de la educación. En el marco de cada uno de los bloques temáticos se contemplan actividades de enseñanza y aprendizaje dirigidas a la comprensión del conocimiento y a su aplicación en contextos reales simulados. Estas actividades, como ya se ha señalado, son al mismo tiempo actividades de evaluación que permiten al profesorado recoger información sobre el grado de comprensión de los contenidos alcanzado por los estudiantes y sobre su capacidad para utilizar los aprendizajes realizados.

Se han establecido así cuatro bloques temáticos que se desarrollan a partir de la presentación y resolución de un caso o problema elaborado de manera que sitúa a los alumnos ante demandas y tareas típicas del ámbito profesional de la psicología escolar: el desempeño de funciones y tareas en un servicio de orientación psicopedagógica en un Instituto de Enseñanza Secundaria (bloque temático 1); la preparación de una charla sobre la relación entre inteligencia, estrategias de aprendizaje y rendimiento escolar dirigida a los padres de los alumnos en el marco de una “Escuela de Padres” (bloque temático 2); la preparación de una entrevista a la maestra de un alumno que presenta dificultades de interés y motivación por el aprendizaje (bloque temático 3); y finalmente, la ayuda al profesorado en los procesos de atención a la diversidad de alumnos y alumnas en el aula (bloque temático 4).

Las actividades de evaluación siguen una misma secuencia con pequeñas variaciones en los cuatro bloques temáticos. Como se muestra en la tabla 1, la secuencia incluye diferentes actividades de evaluación dirigidas a obtener información no sólo de la comprensión que los alumnos tienen de los contenidos, sino también y muy especialmente de su capacidad de “actuación”. En efecto, la secuencia está organizada de manera que los alumnos puedan mostrar un abordaje y resolución cada vez más experta de los casos o problemas planteados a medida que avanzan en la comprensión y asimilación de los contenidos trabajados en el bloque temático. Y también, de manera que el profesor pueda ofrecer, en el marco de esta secuencia, un conjunto de ayudas de naturaleza diversa -directas e indirectas, presenciales y mediante las TIC- dirigidas a mejorar el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Tabla 1. Secuencia de actividades de evaluación y diversidad de ayudas educativas

Sistema integrado de evaluación continua en educación superior (SIECES)	
Tipos y secuencia de actividades de evaluación (en cada bloque temático)	Tipos y secuencia de ayudas educativas (en cada bloque temático)
<p><i>Actividades de evaluación inicial</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Respuestas iniciales -individualmente y/o en grupo- al análisis de casos 	<p><i>Ayudas dirigidas a la toma de conciencia de la definición inicial de la situación por parte de los alumnos y a la creación de una definición compartida entre profesores y alumnos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos obtienen una primera representación del caso o problema y toman conciencia de la necesidad de profundizar en sus conocimientos iniciales. • El profesor obtiene información de los conocimientos previos de los alumnos y de su representación inicial del caso o problema, lo que le proporciona un punto de partida y un anclaje para la enseñanza.
<p><i>Actividades de evaluación de proceso</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Glosarios • Mapas conceptuales 	<p><i>Ayudas dirigidas al control, valoración y mejora de los aprendizajes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento y tutorización del proceso de trabajo en situación presencial o mediante las herramientas de comunicación que proporciona la plataforma Moodle.
<p><i>Actividades de evaluación al final</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Respuestas finales y comparación con las respuestas iniciales • Complimentación -individualmente y en grupo- de cuestionarios de auto-evaluación en cada bloque temático 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de informes escritos de los resultados de la evaluación en cada bloque temático con informaciones sobre los criterios de corrección y el grado de consecución de los objetivos, y con orientaciones para la mejora del aprendizaje. • Tutorías de devolución de los resultados en situación presencial o en línea-.

La realización de estas actividades implica situar al estudiante en contextos reales simulados que permiten relacionar la teoría y la práctica y utilizar de manera contextualizada los conocimientos adquiridos, al tiempo que promueven el logro de algunas competencias requeri-

das por la actividad profesional del psicólogo de la educación. Sin embargo, el potencial de las situaciones de análisis de casos o de resolución de problemas para el desarrollo de competencias profesionales sólo se hará realidad en la medida en que se proporcione a los alumnos las ayudas educativas que necesiten para lograr un abordaje o una resolución comprensiva del caso o problema planteado, lo que puede verse facilitado por el uso de las TIC (Mauri, Colomina y Rochera, 2006).

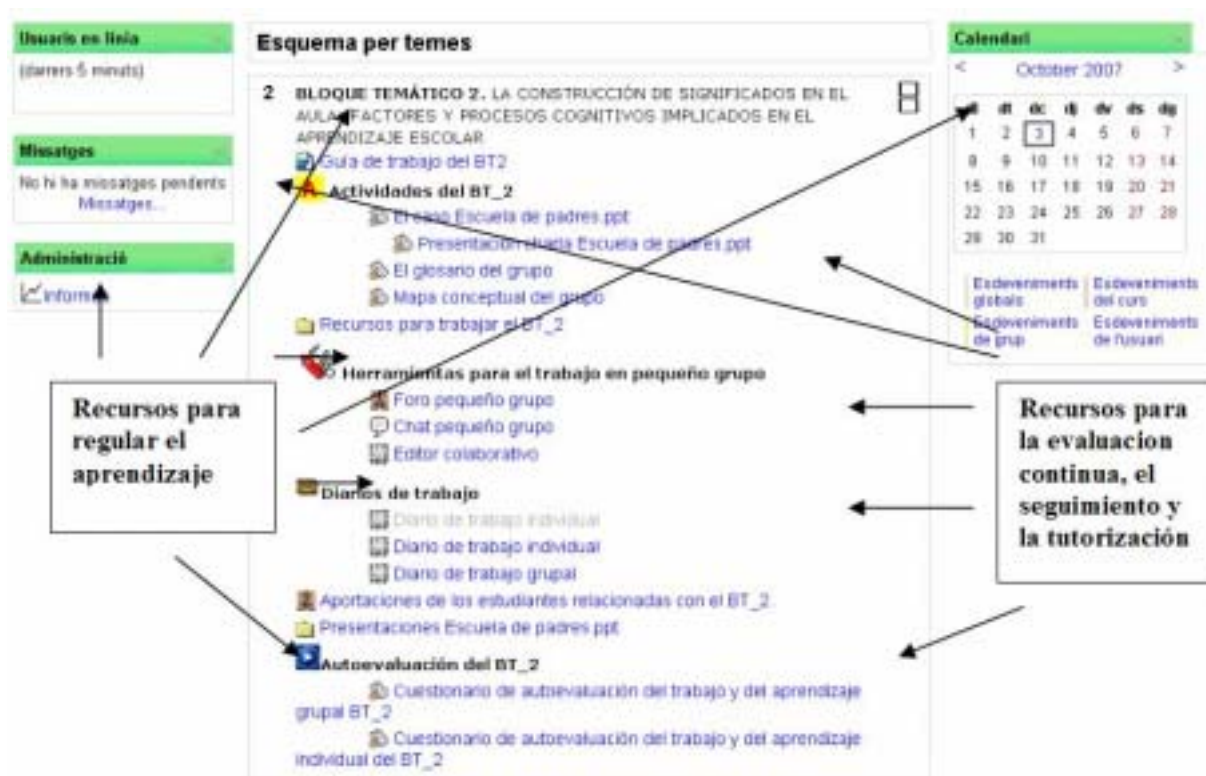
En este sentido, es necesario que en el abordaje de los casos o situaciones problema que vertebran los bloques temáticos se asegure, entre otras condiciones, el aprendizaje de los conocimientos nucleares y relevantes, la realización por parte de los alumnos de las tareas individuales y grupales vinculadas a la resolución del caso o problema, la obtención de información sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos y la devolución de la valoración de los resultados obtenidos, así como el seguimiento y la ayuda del profesorado en diferentes momentos del proceso.

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

Tomada en su conjunto, la secuencia de actividades de evaluación que acabamos de comentar proporciona a los estudiantes oportunidades para actuar con autonomía ante situaciones y problemas reales y complejos (aunque sea en un contexto de simulación), planificando recorridos de acción, decidiendo qué conocimientos deben usar y cómo deben utilizarlos en la resolución del caso o problema, comparando la resolución tentativa e inicial con la resolución final, reflexionando sobre el curso de acción seguido y reorientando el propio proceso de aprendizaje. Ahora bien, de acuerdo con nuestra experiencia, los estudiantes difícilmente pueden aprender a tomar esas decisiones de manera óptima si no reciben los apoyos y ayudas necesarias en determinados momentos del proceso, especialmente en los momentos iniciales, y si estos apoyos y ayudas no van ajustándose, reduciéndose y retirándose a medida que aumenta su capacidad para trabajar y aprender de forma autónoma. En este contexto, las actividades de evaluación se convierten en ocasiones privilegiadas para que el profesorado apoye, de manera sostenida y en la medida en que lo necesiten, el proceso de trabajo y de aprendizaje de los estudiantes.

Para la obtención de evidencias del proceso de aprendizaje que siguen los alumnos, el profesorado cuenta con diferentes instrumentos y recursos que le permiten hacer un seguimiento y apoyo –directo e indirecto, presencial y en línea- al trabajo individual y grupal durante el desarrollo de las actividades de evaluación. Por una parte, en cada bloque temático el profesorado planifica y lleva a cabo una serie de sesiones presenciales de naturaleza obligatoria y optativa que facilitan la observación del proceso de elaboración que siguen los alumnos. En el transcurso de estas sesiones los alumnos plantean en pequeños grupos de entre cuatro y seis miembros la resolución del caso, la confección del glosario y la elaboración del mapa conceptual. De este modo, planifican la resolución de las tareas, comparten e intercambian significados, plantean las dificultades y proponen soluciones. Paralelamente, el profesor puede seguir con cierto detalle dicho proceso y ofrecer apoyos diversos -explicar más las consignas, aportar información adicional, resolver dudas, etc.- dirigidos a favorecer la actividad consciente, reflexiva y autoreguladora de los alumnos.

Entre las ayudas indirectas ofrecidas a los alumnos en cada bloque temático cabe destacar la guía didáctica del bloque, las lecturas obligatorias, las pautas de lectura y los materiales de apoyo (esquemas de los temas, lecturas de ampliación, tutoriales para la realización de mapas conceptuales, etc.), elementos disponibles todos ellos de manera permanente en el aula virtual de la asignatura construida con la plataforma Moodle. El aula virtual (véase figura 1) ofrece además un conjunto de espacios en línea y recursos tecnológicos que pueden ser utilizados por los alumnos para planificar y regular su propio proceso de aprendizaje (anotaciones, registros automáticos de la actividad, pautas de reflexión, calendarios detallados de la planificación de las sesiones de trabajo, etc.). Y por el profesor para llevar a cabo una evaluación continua apoyada en múltiples evidencias (actividades y tareas en grupo e individuales, registros de las actividades en línea, contribuciones al foro general de la asignatura, a los foros de pequeño grupo y al editor colaborativo, etc.) y proporcionar ayuda, seguimiento y orientación constantes al proceso de aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con las evidencias obtenidas (tutorías en línea, devoluciones de la corrección y valoración de las tareas, seguimiento e intervención en los foros de pequeño grupo, el foro general o el editor colaborativo, etc.).



Estos recursos tecnológicos y espacios virtuales facilitan la observación de procesos de construcción conjunta del conocimiento entre los alumnos que de otra manera pueden permanecer inaccesibles al profesorado. Evidentemente, el seguimiento de estos espacios de trabajo y de comunicación supone un trabajo adicional y una inversión de tiempo considerables para el profesorado y para el alumnado como se muestra en el apartado de los resultados, pero en contrapartida permite mejorar de forma importante la obtención de evidencias de los avances y dificultades del proceso de aprendizaje de los estudiantes y proporciona una “amplificación” de las formas de tutorización y apoyo que es muy difícil de conseguir en las actividades de enseñanza y aprendizaje realizadas exclusivamente en modalidad presencial (Onrubia, 2005).

Un recurso de especial interés y utilidad para promover el aprendizaje a partir de la evaluación es la elaboración, al final de cada bloque temático, de informes de devolución de los resultados de los aprendizajes realizados. Este informe está organizado en los siguientes apartados: (i) criterios de evaluación que contemplan diferentes grados de elaboración en relación con cada uno de los productos solicitados (y que se corresponden con una escala de valoración: insuficiente, suficiente, notable y sobresaliente); (ii) valoración detallada de los trabajos en relación con los criterios; (iii) valoración de las respuestas a los ítems del cuestionario de auto-

evaluación grupal; (iv) valoración de las respuestas a los ítems del cuestionario de autoevaluación individual y orientaciones para la revisión y mejora de la actividad; y (v) una propuesta de situaciones de tutoría presencial o en línea para comentar el informe.

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

Tabla 2. Opciones, criterios y recursos del sistema integrado de evaluación continua

Opciones básicas del sistema de evaluación	Criterios y recursos del sistema de evaluación
La evaluación continua apoyada en múltiples evidencias	<ul style="list-style-type: none"> -La incardinación de las actividades de evaluación en las actividades de aprendizaje de los estudiantes. -La evaluación con finalidades formativas y formadoras. Actuaciones dirigidas a mejorar la ayuda educativa y la regulación de los aprendizajes.
La secuencia de actividades de evaluación en cada bloque temático y a través de los bloques temáticos	<ul style="list-style-type: none"> -La integración teoría-práctica: los bloques temáticos. -La organización de actividades de evaluación en torno a bloques temáticos amplios que se abordan a partir del análisis y la resolución de casos o problemas. -La combinación de actividades dirigidas a la comprensión del contenido y a su aplicación en contextos simulados. -La combinación de actividades individuales y grupales. -La elaboración por los estudiantes de diferentes <i>productos</i> en cada bloque temático: <ul style="list-style-type: none"> -resolución inicial del caso (<i>evaluación diagnóstica inicial</i>), -elaboración del glosario de conceptos y mapa conceptual (<i>evaluación formativa durante el proceso</i>) -resolución final del caso y reflexión del proceso de elaboración (<i>evaluación final</i>). -La introducción de un grado progresivo de autonomía en la elaboración de productos en los sucesivos bloques temáticos. -El uso de las TIC como recursos para la colaboración entre alumnos: los espacios de trabajo colaborativo.
El apoyo, seguimiento y tutorización del profesorado durante el desarrollo de las actividades de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> -Observación y tutorización de la realización de actividades de evaluación, en sesiones presenciales de carácter obligatorio y optativo. -Seguimiento y valoración de los cuestionarios de autoevaluación individuales y grupales realizados al finalizar cada bloque temático. -El apoyo de las TIC como recursos para la evaluación continua. La utilización de diversos espacios virtuales del aula virtual Moodle (foro general, foros de pequeño grupo, editor colaborativo, registros automáticos, mensajería y tutoría on-line, ...) para facilitar el trabajo de los alumnos y su supervisión y apoyo continuados. -Elaboración por parte del profesor de informes escritos dirigidos a los estudiantes al final de cada bloque temático: criterios de corrección y valoración de los productos solicitados, valoración de las respuestas a los cuestionarios de autoevaluación grupal e individual, propuesta de orientaciones para la revisión y mejora de los aprendizajes realizados. -Realización de tutorías de seguimiento presenciales o en línea para la devolución los resultados de la evaluación.

Resultados

Los resultados de la experiencia muestran una mejora en el *rendimiento final de los estudiantes* (N= 186) en la asignatura en lo que concierne tanto al número de alumnos aprobados en primera convocatoria como a la media y distribución de las calificaciones. En la tabla 3 puede verse que el 90,81% de los alumnos superan la asignatura y un 75,8% lo hacen con una nota de notable o superior⁴.

Tabla 3. Rendimiento de los estudiantes de los grupos experimentales

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

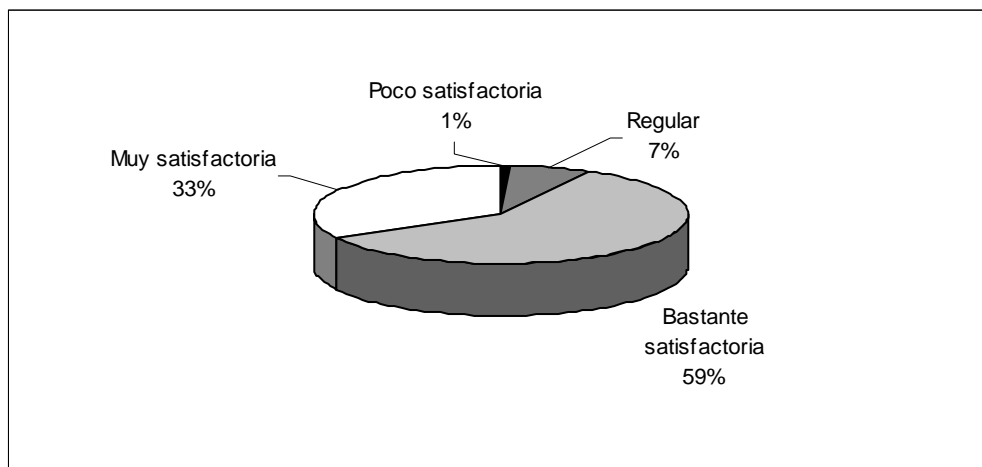
Con la finalidad de que los alumnos valorasen su participación en la experiencia, se elaboró un cuestionario que incluía un total de 28 preguntas (23 con escala de 1 a 5, y 5 de respuesta breve) sobre los siguientes aspectos: el tipo de actividades y tareas del planteamiento metodológico; la estructura por bloques temáticos; los diferentes tipos de ayudas ofrecidas para orientar y facilitar el aprendizaje; la metodología de análisis y resolución de casos; los tipos de casos propuestos; el uso diferentes recursos de la plataforma Moodle; la contribución de estos recursos a diferentes procesos del aprendizaje; el trabajo colaborativo en pequeños grupos; el sistema de evaluación continua; las actividades dirigidas a revisar la planificación del trabajo individual; el número de horas dedicadas; y la valoración global del planteamiento y desarrollo de la asignatura. Este cuestionario fue contestado de manera anónima e individual por un total de 115 alumnos al finalizar el curso. Aunque se ha llevado cabo un análisis exhaustivo de todos los ítems del cuestionario, presentamos aquí únicamente los directamente

⁴ En los cursos anteriores en los que se había utilizado un sistema de evaluación consistente en la realización de un examen final, el porcentaje de estudiantes aprobados en la primera convocatoria se situaba habitualmente entre el 60% y el 70%. La imposibilidad de disponer de datos exactos al respecto en los diferentes grupos des-

relacionados con el tema de la evaluación continua como instrumento para el ajuste de la ayuda pedagógica. Recordemos, a este respecto, que las opiniones de los alumnos sobre el grado de satisfacción en relación con los procesos de aprendizaje en los que participan son consideradas habitualmente una de las dimensiones fundamentales a tener en cuenta para la mejora de la calidad de la enseñanza (González, 2006).

En primer lugar, presentamos la valoración que realizan los alumnos de algunos de los aspectos de la experiencia. La figura 2 muestra gráficamente los resultados a la siguiente pregunta: *“Teniendo en cuenta todos los aspectos considerados a lo largo del cuestionario, tu valoración global del planteamiento y desarrollo de la asignatura es: nada satisfactoria, poco satisfactoria; regular; bastante satisfactoria; muy satisfactoria”*. Más de la mitad de los participantes valoran como “bastante satisfactorio” (59%) el planteamiento y desarrollo de la asignatura. Es de especial interés el hecho de que sólo un 1% de los estudiantes valoren el conjunto como “poco satisfactorio”.

Figura 2. Valoración global del planteamiento y desarrollo de la asignatura

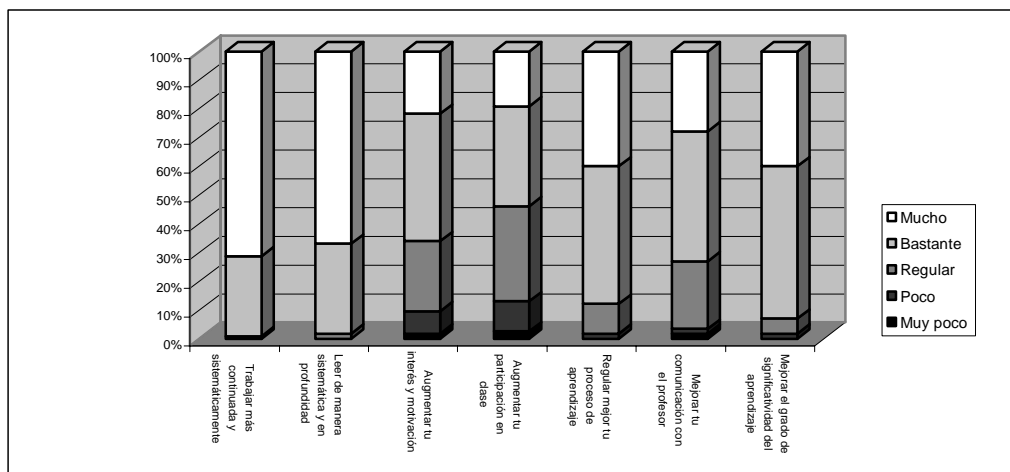


Como muestra la Figura 3, en general se valora de manera muy positiva la utilidad del sistema de evaluación continua. La pregunta formulada en este caso es: *“Valora el grado en que consideras que el sistema de evaluación continua de la asignatura te ha ayudado a: trabajar más continua y sistemáticamente; leer de manera sistemática y en profundidad; aumentar tu interés y motivación; aumentar tu participación en clase; regular mejor tu proceso de aprendizaje; mejorar tu comunicación con el profesor; mejorar el grado de significatividad*

aconseja, sin embargo, el cálculo de la significatividad estadística de las diferencias entre estos porcentajes y los que se presentan en la tabla 3.

del aprendizaje” (escala de valoración: muy poco, poco, regular, bastante, mucho). De todas las razones mencionadas, “leer de manera sistemática y en profundidad” (muy poco 0%; poco 0%; regular 1,74%; bastante 31,30%; mucho 66,96%) y “poder trabajar de manera más continuada y sistemáticamente” (muy poco 0%; poco 0%; regular 0,87%; bastante 27,83%; mucho, 71,30%) son las mencionadas con mayor frecuencia. “Aumentar la participación en clase” (muy poco 2,61%; poco 10,43%; regular 33,04%; bastante 34,78%; mucho 19,13%) y “aumentar el interés y la motivación” (muy poco 1,74%; poco 7,83%; regular 24,35%; bastante 44,35%; mucho, 21,74%) son las que reciben un apoyo menor cuando se valora la utilidad del sistema de evaluación.

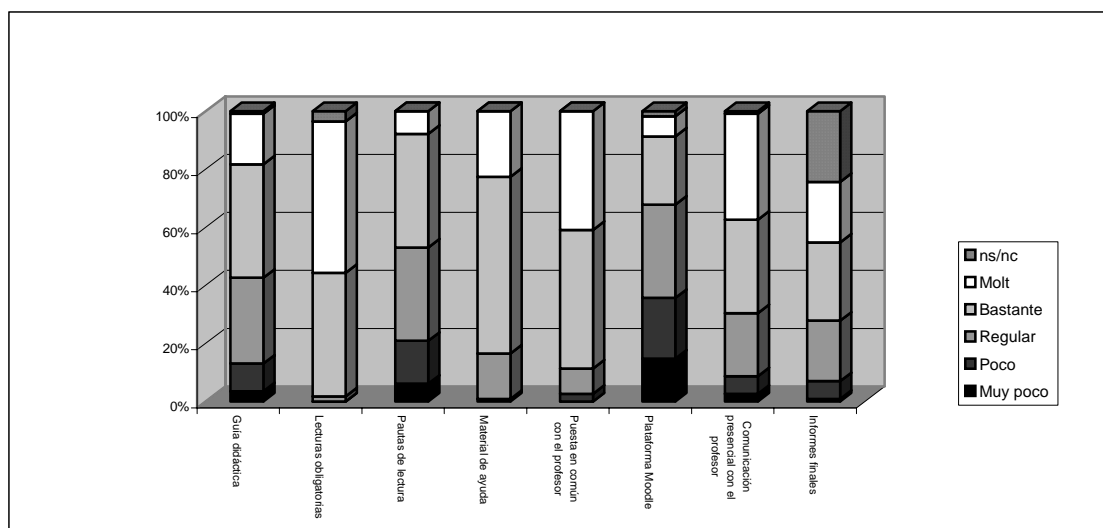
Figura 3. Valoración de la utilidad del sistema de evaluación continua



Uno de los aspectos clave para dar cuenta de cómo el profesor ejerce su influencia educativa a lo largo del proceso es fijarnos en los diferentes tipos de ayudas que ofrece a los estudiantes y en cómo éstos las valoran (ver la figura 4). La pregunta que se formuló a los alumnos fue: “A lo largo de la asignatura se han utilizado diferentes tipos de ayudas y apoyos para asistir, orientar y facilitar el aprendizaje. Valora el grado en que consideras que cada una de estas ayudas han favorecido realmente tu aprendizaje: guía didáctica; lecturas obligatorias; pautas de lectura; material de ayuda; puesta en común con el profesor; plataforma Moodle; comunicación presencial con el profesor; informes finales” (escala de valoración: muy poco, poco, regular, bastante, mucho). En este sentido, el primer resultado interesante es que casi todas las ayudas ofrecidas se valoran de manera muy positiva, si bien las más valoradas son las “lecturas obligatorias” (muy poco 0%; poco 0%; regular 1,74%; bastante 42,61%; mucho 52,17%), las “puestas en común con el profesor” (muy poco 0%; poco 2,61%; regular 8,70%; bastante 47,83%; mucho 40,87%) y los “materiales de apoyo” (muy poco 0,87%; poco 0%;

regular 15,65%; bastante 60,87%; mucho 22,61%). Las menos valoradas son la “plataforma Moodle” globalmente considerada (muy poco 14,78%; poco 20,87%; regular 32,17%; bastante 23,48%; mucho 6,96%), las “pautas de lectura” (muy poco 6,09%; poco 14,78%; regular 32,17%; bastante 39,13%; mucho 7,83%) y la “guía didáctica” (muy poco 3,48%; poco 9,57%; regular 29,57%; bastante 39,13%; mucho 17,39%).

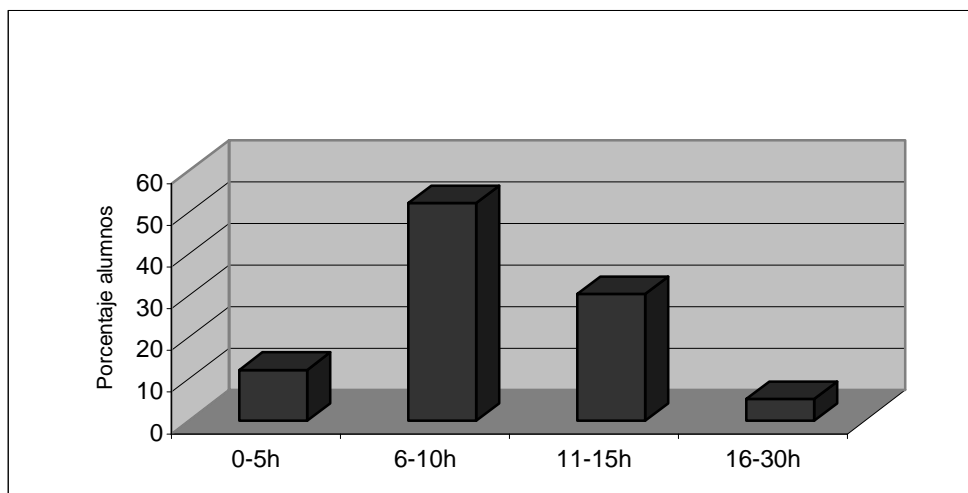
Figura 4. Grado de contribución al aprendizaje de los diferentes tipos de ayudas



Finalmente, no podemos olvidar el “coste” que esta experiencia tiene para sus participantes. Así, la Figura 5 muestra gráficamente los resultados a la pregunta: “Considerando el conjunto del semestre, haz una estimación de las horas semanales que, como media, has dedicado al trabajo en pequeño grupo en la asignatura (sin contar las horas de clase de asistencia obligatoria)”. En relación con el número de horas semanales que requiere el trabajo y el estudio de la asignatura, la mayoría de los alumnos dicen que han dedicado a la asignatura - además de las horas de clase- en torno a las 10 horas, la mitad de trabajo individual y la otra mitad de trabajo en grupo. En porcentaje, un 52,7% dicen haber dedicado entre 6 y 10 horas de media por semana, un 30,43% entre 11 y 15 horas, y un 5,22% entre 16 y 20 horas. Un dato remarcable en relación con estos datos es que la mayoría de alumnos (63%) afirman que únicamente podrían seguir 2 asignaturas adecuadamente de manera simultánea con el mismo nivel de trabajo y dedicación que han tenido en ésta; un 15% considera que podrían seguir tres, y un 6% cuatro. Tomando como referencia los datos anteriores, y añadiendo las horas de clase obligatorias, el total de horas dedicadas por el alumnado al trabajo de la asignatura se situaría, como media, en las 200 horas. El diseño inicial preveía un total de 185 horas, por lo que debería ajustarse ligeramente a la baja para hacer coincidir la dedicación declarada por los

estudiantes con la dedicación prevista en el diseño de la asignatura.

Figura 5. Estimación de horas semanales de trabajo individual y de pequeño grupo



Por su parte, los profesores informan que el tipo de diseño y desarrollo de la asignatura supone aumentar de forma considerable el volumen de trabajo docente; aducen como causa de este incremento las exigencias derivadas de la implementación del sistema de evaluación continua y el seguimiento y apoyo al trabajo individual y de grupo de los estudiantes (supervisión, con una frecuencia media de tres o cuatro veces por semana, de las contribuciones realizadas por todos los alumnos, seguimiento y tutorización del proceso de realización de las tareas y de los productos entregados en el aula virtual y en el aula presencial, entre otros).

Conclusiones

Los resultados de la experiencia muestran que las actividades de evaluación continua pueden ser instrumentos útiles para obtener múltiples y diversas evidencias de los aprendizajes de los estudiantes y proporcionar ayudas educativas ajustadas que favorezcan el logro de esos aprendizajes.

La potencial utilidad de las actividades de evaluación continua reside, en nuestra experiencia, en el conjunto de opciones, criterios y recursos que sustentan el sistema en su globalidad más que en el uso de uno u otro de estos elementos asiladamente considerados. Integrar

las actividades de evaluación en el marco de las actividades de aprendizaje, organizarlas en torno a bloques temáticos amplios, combinar actividades dirigidas a valorar el grado de comprensión del conocimiento con otras que impliquen su aplicación en situaciones reales, complejas y relevantes, y aumentar las posibilidades de realizar un seguimiento y un apoyo continuado del proceso y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, son todas ellas actuaciones que generan un contexto óptimo para mejorar el aprendizaje.

Que el sistema de evaluación continua se erija realmente en instrumento promotor del aprendizaje depende del cumplimiento de una serie de condiciones psicoeducativas e institucionales. Por una parte, se debe facilitar la utilización de los conocimientos, habilidades y actitudes del alumnado mediante el diseño de situaciones que simulen problemas reales y complejos y que promuevan un proceso reflexivo desde la movilización de los conocimientos previos a partir de la formulación inicial del caso hasta la formulación final del mismo, pasando por las revisiones sucesivas. Un sistema de evaluación continua de estas características exige una implicación y esfuerzo elevados de los estudiantes que sólo puede darse, y sobre todo mantenerse, cuando consiguen atribuir sentido a lo que aprenden y a las situaciones en las que lo aprenden (Coll, 2004). En el caso de la experiencia presentada, los resultados obtenidos indican que los estudiantes han encontrado sentido al hecho de implicarse en la resolución de casos que simulan situaciones habituales a las que se enfrenta el psicólogo escolar en su desempeño profesional.

En esta misma línea, los resultados muestran que entre los elementos de la evaluación continua que los estudiantes menos valoran y a los que encuentran menos sentido están algunos instrumentos específicamente diseñados para facilitar y promover la regulación del aprendizaje, como los cuestionarios de autoevaluación individual y de grupo. Uno de los factores que puede contribuir a explicar el escaso valor atribuido a estos cuestionarios es la cultura de evaluación dominante en el ámbito de la educación superior, que favorece que los estudiantes se impliquen más en las actividades que tienen un mayor peso en la acreditación o nota de la asignatura, como la resolución del caso-problema y la elaboración de los glosarios y los mapas conceptuales, que en responder unos cuestionarios de autoevaluación cuyo peso en la acreditación es -o perciben que es- considerablemente menor o incluso nulo.

Respecto a la baja valoración global que hacen los estudiantes de la plataforma *Mood-*

le, conviene matizarla a la luz de otros resultados más específicos obtenidos a partir del mismo cuestionario. Estos resultados apuntan a una mayor valoración de las TIC como recursos para un acceso continuado a las actividades y los materiales de la situación problema, y a una menor valoración como recursos para la comunicación con el profesor o los compañeros. Estos resultados pueden interpretarse mejor si se entiende que la plataforma *Moodle* es utilizada en la experiencia como apoyo a la docencia presencial en el marco de un contexto híbrido de enseñanza y aprendizaje. En nuestra opinión, puede incrementarse significativamente el valor psicopedagógico y didáctico de determinados usos de las TIC, como los usos comunicativos o los usos para el aprendizaje colaborativo, si se crean condiciones efectivas y diferentes a las que existen habitualmente en situaciones de presencialidad.

Por otra parte, para que el sistema de evaluación continua cumpla su función al servicio de la mejora del aprendizaje no es suficiente con crear condiciones óptimas para promover la implicación de los alumnos en la realización de las actividades de evaluación. Además, la tutorización, el seguimiento y el apoyo del profesor al trabajo que los estudiantes realizan individualmente o en grupo, presencialmente o con ayuda de las TIC, emerge como uno de los elementos fundamentales para que la evaluación continua sea un éxito.

Finalmente, y a partir de la constatación del incremento del volumen de trabajo que supone implementar un sistema de evaluación como el que hemos presentado, hay que insistir en la necesidad de mejorar las condiciones en que tiene lugar el ejercicio de la docencia universitaria, entre otras las que tienen que ver con la manera como se define y contabiliza la dedicación docente, su reconocimiento en comparación con el de otras tareas del profesorado universitario y el número de alumnos por grupo de docencia. Éstas y otras condiciones de carácter institucional son imprescindibles para asegurar la implantación, eficacia y sostenibilidad de la evaluación continua en la educación superior y, a través de ella, poder avanzar en la mejora de la calidad de la docencia universitaria.

Referencias

- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional*, 45, 11-24.
- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. Bruselas: De Boek.
- Allal, L., y Wegmuller, E. (2004). Finalités et fonctions de l'évaluation. *Educateur (numéro spécial 04)*, 4-7.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, Narcea.
- Birembaum, M., Breuer, K., Cascallar, E., Dochy, F., Dori, Y., Ridway, J., Wiesemes, R. y Nickmans, G. (2006): A learning Integrated Assessment System. *Educational Research Review*, 1, 61-67.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Broadfoot, P. y Black, P. (2004). Redefining assessment? The first ten years of "Assessment in Education". *Assessment in Education*, 11 (1), 7-27.
- Coll, C. (2004). Esfuerzo, ayuda y sentido en el aprendizaje escolar. *Aula de Innovación Educativa*, 120, 36-43.
- Coll, C., Martín, E. y Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación*, 549-572. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1999). Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. En C. Coll (Coord.), *Psicología de la instrucción. La enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*, 141-168. Barcelona: Horsori / ICE de la UB.
- De la Fuente, J., Justicia, F., Casanova, P.F. y Trianes, M.V. (2005). Perceptions about the construction of academic and professional competencies in psychologists. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3 (1), 3-34
- Delgado, A. M., Borge, R., García, J. Oliver, R. y Salomón, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior. Programa de Estudios y Análisis (EA2005-0054)*. Madrid: Ministerio de educación y Ciencia. Dirección General de Universidades.
- Díaz Barriga, F. (2006). La evaluación auténtica centrada en el desempeño: una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. En F. Díaz Barriga (Coord.), *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida* (pp. 125-163). México: McGraw-Hill.
- Dochy, F. (2004). *Assessment engineering: aligning assessment, learning and instruction*.

- Keynote presentation*. Consultado el 31 de mayo de 2006 en <http://www.assessment2004.uib.no/keynotes/dochy.page>
- González, I. (2006). Dimensions for evaluating university quality in the European Space for Higher Education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (3), 445-468.
- Hargreaves, A., Earl, L. y Schmidt, M. (2002). Perspective on Alternative Assessment Reform. *American Educational Research Journal*, 39 (1), 69-95.
- Lara, S. (2001). *La evaluación formativa en la Universidad a través de Internet: aplicaciones informáticas y experiencias prácticas*. Pamplona, Eunsa, Ediciones de la Universidad de Navarra.
- Lara, S. (2003). La evaluación formativa a través de Internet. En Cebrián, M. *Enseñanza virtual para la innovación Universitaria*. Madrid: Narcea, 105-117.
- Mauri, T., Colomina, R. y Rochera, M.J. (2006). Análisis de casos con TIC en la formación inicial del conocimiento profesional experto del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 57, 219-232.
- Mauri, T. y Rochera, M.J. (1997). Aprender a regular el propio aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 67, 48-52.
- Mcdonald, R. (2006). The use of evaluation to improve practice in learning and teaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 43 (1), 3-13.
- Norton, L. (2004). Using assessment criteria as learning criteria: a case study in psychology. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29 (6), 687-702.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation d'apprentissage. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número monográfico II. Consultado el 28 de mayo de 2005 en <http://www.um.es/ead/red/M2/>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Rodríguez, M. J. (2002). *Aplicación de las TIC a la evaluación de alumnos universitarios*. Ediciones de la Universidad de Salamanca. Consultado el 29 de septiembre de 2007 en http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_06_2/n6_02_art_rodriguez_conde.htm

- Roe, R. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo? *Papeles del Psicólogo*, 86. Consultado el 31 de mayo de 2006 en <http://www.cop.es/papeles/vernumero.asp?id=1108>
- Schunk, D.M. y Zimmerman, B. J. (eds.) (1998). *Sel-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Nueva York York: The Guilford Press.
- Shepard, A.A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14.
- Torrano, F. y González, M. C. (2004). Self-Regulated Learning: Current and Future Directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 2(1), 1-34.
- http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_27.pdf
- VV.AA. (2005). *Libro Blanco. Título de grado en Psicología*. ANECA.
- William, D. (2000). *Integrating summative and formative functions of assessment. Keynote address. First Annual Conference of the European Association for Educational Assessment*. Praga, República Checa.