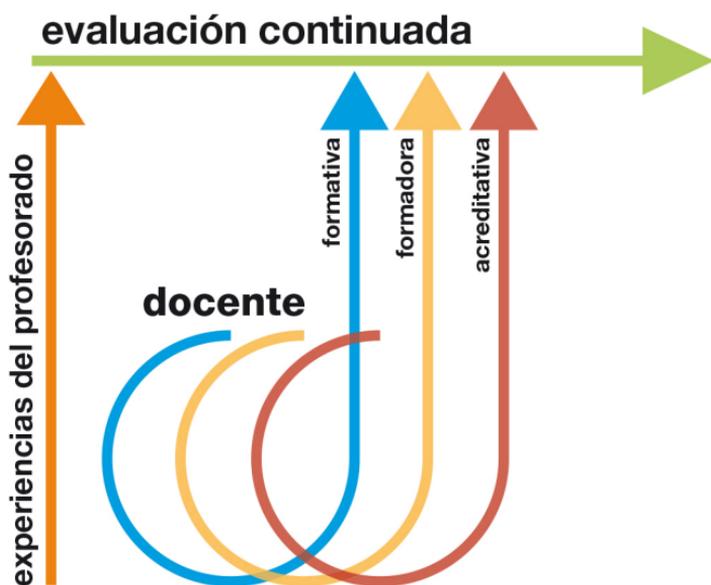


Experiencias de evaluación continuada en la Universidad

Grupo TRANS.EDU - Artur Parcerisa (coord.)



**EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN CONTINUADA
EN LA UNIVERSIDAD**



CONSEJO EDITORIAL ICE - OCTAEDRO

Dirección

Teresa Pagès Costas (Jefe Sección Universidad, ICE-UB, Facultad de Biología, Universidad de Barcelona)

Editor

Juan León (director de la Editorial Octaedro)

Consejo Editorial

Antoni Sans Martín (director del ICE, Facultad de Pedagogía, UB), Mercè Gracenea Zugarramundi (secretaria del ICE, Facultad de Farmacia, UB), Pilar Ciruelo Rando (Editorial Octaedro), Salvador Carrasco Calvo (ICE, UB), Miquel Martínez Martín (Facultad de Pedagogía, UB), Atilà Herms Berenguer (Facultad de Física, UB), Mar Cruz Piñol (Facultad de Filología, UB), Miguel Pereyra García-Castro (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada), Miquel Oliver Trobat (director del ICE, Facultad de Educación, Universidad de las Islas Baleares), Carmen Saurina Canals (Facultad de Economía, Universidad de Girona), Pedro Allueva Torres (Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza)

Secretaría Técnica del Consejo Editorial

Lourdes Marzo Ruiz (ICE, UB), Ana Suárez Albo (Editorial Octaedro)

Normas presentación originales:

http://www.ub.edu/ice/lilibres/eduuni/Normas_presenta.pdf

Revisores:

http://www.ub.edu/ice/lilibres/eduuni/Revisores_Octaedro.pdf

Artur Parcerisa Aran (coord.)

Grupo TRANS.EDU

Ernest Abadal, Júlia Barón, Carles Benedí, Cèsar Blanché, Maria Bosch,
Montserrat Busquets, M.^a Luz Celaya, Bibiana Crespo, Eva Figueras, Núria Giné,
Victòria Girona, Imma Miralpeix, Montserrat Muñoz, Rosa Nonell, Jordi Ortín,
Artur Parcerisa, Ana M.^a Rovira, Joan Simón, Jaume Suau, Max Turull, Antoni Vallès

EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN CONTINUADA EN LA UNIVERSIDAD

Octaedro 



Colección Educación Universitaria

Título: *Experiencias de evaluación continuada en la Universidad*

Primera edición: diciembre de 2014

© Artur Parcerisa Aran (coord.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C./ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona

Institut de Ciències de l'Educació

Campus Mundet – 08035 Barcelona

Tel.: 93 403 51 75 – Fax: 93 402 10 61

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-675-1

Depósito legal: B. 22.461-2014

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

Impresión: Grupo Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

Sumario

Introducción **9**

1. Algunos apuntes sobre la evaluación continuada en la educación superior **13**

2. Prácticas de evaluación continuada **21**

3. Una mirada a las experiencias presentadas: puntos de coincidencia **111**

Referencias bibliográficas **119**

Índice **121**

Introducción

La evaluación continuada ha llegado a la Universidad, y esperamos que para quedarse. Se trata de una concepción de la evaluación que parte de la premisa de que el profesorado tiene que intentar ayudar a que todos los estudiantes aprendan más y mejor. Asimismo, en la evaluación continuada se entiende que los procesos formativos se van desarrollando a lo largo de un proceso. Las dos premisas anteriores suponen una relativa novedad en la cultura docente tradicional de la Universidad. No se trata de cuestiones formales, sino de concepciones profundas.

En ocasiones da la sensación de que la irrupción de la evaluación continuada en la institución universitaria –en gran parte aprovechando el movimiento generado por el Espacio Europeo de Educación Superior– se ha producido sin que una parte del profesorado tuviera claras las ideas de fondo y con cierta sensación de falta de formación para poner en marcha un sistema nuevo de evaluación.

Estamos plenamente convencidos de que plantearse cómo mejorar la evaluación y convertirla en un potente recurso para ayudar mejor al aprendizaje del alumnado, más allá de acreditar unos resultados finales, puede generar reflexiones y propuestas que lleven a cambios en el sistema de evaluación y, con ellos, a cambios metodológicos y organizativos conducentes en su conjunto a un proceso formativo de más calidad.

Con este libro pretendemos proporcionar algunos ejemplos de prácticas de evaluación continuada, junto con algu-

nas consideraciones que nos parecen nucleares cuando hablamos de esta cuestión. No hay que interpretar las experiencias como modelos, sino como ejemplos que, debidamente contextualizados, proporcionan recursos y sugerencias que pueden transferirse a otras asignaturas y titulaciones. Siempre hemos creído que poner en común y analizar experiencias de innovación docente es un recurso potente para la formación del profesorado y para generar nuevas ideas y nuevas posibilidades que aplicar en el propio contexto.

En un primer apartado recogemos algunos apuntes sobre la evaluación continuada en la Universidad, en los que identificamos qué es lo que se puede considerar como tal y lo que, independientemente del número de pruebas o de evidencias de evaluación, no puede entenderse como evaluación continuada. En esta parte también nos referimos a los elementos que, a partir de nuestra experiencia, la pueden facilitar, así como a la relación entre evaluación y competencias.

En la parte central del libro hemos recogido doce experiencias de titulaciones muy diversas que se imparten en la Universidad de Barcelona. La mayor parte han sido realizadas por los miembros del Grupo Transversal de Innovación Docente sobre Aprendizaje Autónomo (TRANS.EDU),¹ que lleva algunos años realizando proyectos de innovación docente e investigando sobre la evaluación continuada en la Universidad.²

No hemos pretendido hacer un tratado sobre la evaluación continuada, ni tan solo abordar cuestiones que en un libro más teórico hubiesen tenido su lugar. Nuestra finalidad ha sido presentar experiencias muy diversas, algunas más

1. El TRANS.EDU está constituido por el siguiente profesorado: Ernest Abadal, Montserrat Busquets, Victòria Girona, Rosa Nonell, Jordi Ortín, Max Turull, Antoni Vallès y Artur Parcerisa (coordinador del grupo).

2. Este libro ha sido posible gracias a la ayuda recibida de l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca de la Generalitat de Catalunya (convocatoria MQD 2010).

globales y otras centradas en determinados aspectos. Hemos querido recoger una muestra de actividades concretas que está desarrollando el profesorado interesado por la evaluación continuada. Cada experiencia se centra en aspectos específicos; lo que, a nuestro entender, facilita focalizar la atención en cuestiones y posibilidades distintas. Hemos optado por hacer una fotografía de lo que se está haciendo en la muestra seleccionada en lugar de una exposición completa sobre todo el proceso de evaluación.

Esta diversidad de actividades nos permite, en un apartado posterior del libro, analizar e identificar las similitudes entre las diferentes experiencias, lo que comparten como cuestiones de fondo. Partimos de la realidad para hacer emerger lo que caracteriza este tipo de evaluación en la educación superior.

Recopilar ejemplos de prácticas nos parece un camino interesante para avanzar en un mejor conocimiento de las posibilidades y las dificultades de la evaluación continuada en la Universidad. Esperamos que resulten de interés.

1. Algunos apuntes sobre la evaluación continuada en la educación superior

Diversas investigaciones sobre el aprendizaje en algunas universidades de prestigio concluyen que la evaluación es el componente que más influye en el estudiante (Gibbs y Simpson, 2009: 11). El sistema y las características de la evaluación influyen tanto en el grado de esfuerzo que el estudiante aplica a su estudio como en su selección de los contenidos del mismo. Si esto es así, sin cambios en los sistemas tradicionales de evaluación parece difícil que podamos ayudar al estudiantado de manera significativa para que mejoren sus procesos de aprendizaje.

Cuando hablamos de evaluación del aprendizaje hay que entender que nos estamos refiriendo a un proceso de diseño, recogida y análisis sistemático de informaciones para tomar decisiones orientadas a mejorar la situación de aprender (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). En este concepto, la toma de decisiones a partir de la información analizada es un componente esencial, es lo que justifica el proceso de evaluación.

Estas decisiones pueden ser acreditativas, de certificación de los resultados conseguidos por estudiantes, pero si la evaluación tiene que ser útil para ayudar a mejorar los procesos de aprendizaje, no es suficiente con la acreditación de los resultados obtenidos al final del proceso. Según nuestro criterio, la evaluación educativa tiene que responder satisfactoriamente a las siguientes premisas (Parcerisa, 2010):

- a) La evaluación tiene que proporcionar información sobre la adquisición por parte del estudiante de contenidos referidos a conceptos, procedimientos o habilidades y actitudes. Asimismo, tiene que valorar cómo el estudiante integra los distintos tipos de contenidos ante situaciones y problemáticas específicas para proporcionar una respuesta competente. Para evaluar el aprendizaje de algunos contenidos procedimentales (saber hacer) y de actitudes (predisposición a actuar de una manera determinada) es necesario recoger la información a lo largo del proceso de aprendizaje.
- b) Quien aprende es el estudiante y lo hace paso a paso. Para realizar un aprendizaje profundo, significativo, el estudiante tiene que implicarse activamente, debe esforzarse e ir dirigiendo y autorregulando su propio proceso de aprendizaje. Diversas investigaciones (Gibbs y Simpson, 2009: 19) han concluido que el factor individual más potente para facilitar la adquisición de buenos resultados de aprendizaje es la retroalimentación (*feedback*), puesto que proporciona información para la autorregulación. Esta función de la evaluación suele denominarse función *formadora*.
- c) El profesorado tiene que ayudar al estudiantado en su proceso de aprendizaje, tomando decisiones y ofreciéndole recursos para que aprenda más y mejor. Para ello, el sistema de evaluación tiene que proporcionar al profesorado información que le permita ir regulando el proceso de enseñanza. Esta función de la evaluación suele denominarse función *formativa*.

Para la acreditación de determinados aprendizajes no se requiere necesariamente de una evaluación continuada, pero las funciones formadora (autorregulación del estudiante) y formativa (regulación docente) la hacen imprescindible.

Aunque a menudo no se suele diferenciar entre la función formadora y formativa, nosotros optamos por hacerlo, para poner de manifiesto la importancia de la autorregulación del propio estudiante. El término *evaluación formadora* apareció en Canadá en la década de 1970 para referirse a una evaluación dirigida hacia la autorregulación. En 1980, la UNESCO constituyó un grupo de expertos encargado de elaborar métodos que ayudasen a desarrollar conductas autónomas de aprendizaje. Posteriormente, aparece en el mundo educativo la importancia del aprender a aprender y los estudios sobre cómo la metacognición (reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje) favorece este proceso, lo cual entronca directamente con la autorregulación y la función formadora de la evaluación.

1.1. Qué es evaluación continuada y qué no lo es

No todo lo que se etiqueta como evaluación continuada lo es. A menudo se trata solo de una secuencia de evaluaciones finales acreditativas. En todo caso, no se trata de una cuestión dicotómica sino de grado: la evaluación puede ser continuada en un grado mayor o menor. Nosotros pensamos que la cuestión clave es la función o las funciones que cumple.

La evaluación continuada tiene que compaginar la función acreditativa con la función formativa (regulación de la enseñanza) y con la formadora (regulación del aprendizaje). No se trata de hacer muchas pruebas ni de hacer pocas, de hacer o no exámenes...; se trata de que el sistema de evaluación responda a las tres funciones. Esta es la cuestión de fondo cuando hablamos de evaluación continuada y de ayudar a mejorar los procesos de aprendizaje del estudiantado.

En esta línea parece recomendable no prever un exceso de actividades de evaluación, de manera que las que se hagan proporcionen información al profesorado y al estudiantado (*feedback*) para la toma de decisiones encaminadas a mejorar

el proceso de enseñanza-aprendizaje. El exceso de actividades de evaluación dificulta la revisión y corrección y no permite una retroalimentación suficientemente detallada y en el momento adecuado.

Es un error pensar que la evaluación continuada consiste en pasar de una prueba final a una serie de pruebas o trabajos a lo largo del curso. Por sí solo, este cambio no garantiza en absoluto que se esté realizando evaluación continuada. En ocasiones se trata de una serie de evaluaciones finales encadenadas, en las que incluso se llega a «eliminar» materia para la evaluación final. En otras ocasiones, se acredita según las medias obtenidas en las distintas evidencias de evaluación sin tener en cuenta el progreso experimentado por el estudiante a lo largo de su proceso de aprendizaje.

Independientemente de la cantidad de tareas que se hayan de realizar, la evaluación continuada solo tiene sentido si se concibe el proceso de aprendizaje como tal, como un proceso. En esta concepción, el seguimiento del proceso es clave, tanto por parte del docente como del estudiante, de manera que se facilite a uno y a otro la toma de decisiones para mejorar el camino que sigue el estudiante para su aprendizaje. La realización de un solo trabajo puede ser adecuada para la evaluación continuada, siempre que a lo largo de su realización se vaya realizando un seguimiento y proporcionando *feedback*.

Además, un exceso de pruebas o trabajos de evaluación dificultan encontrar sentido a la asignatura y a las tareas que se realizan, por lo que se agobia al estudiante puesto que dificultan su gestión del tiempo y desarrollan actitudes dependientes (lo importante es cumplir con lo que nos está pidiendo el profesor o profesora), más que la capacidad de conducir de manera autónoma su propio proceso de aprendizaje.

La evaluación continuada puede concretarse de muchas y distintas maneras, pero siempre considerando las decisio-

nes relacionadas con la evaluación desde una doble mirada o perspectiva: la docente y la del estudiante. Supone cuestionarse si la evaluación está proporcionando información al profesorado que le permita tomar decisiones y si está resultando un buen instrumento para ayudar al estudiante a decidir sobre su proceso de aprendizaje.

Para ayudar al estudiante a desarrollar su autonomía (su capacidad de aprender a aprender) hay que incluir también procesos de evaluación en los que sea el propio estudiante quien recoja información, la analice, la juzgue y tome decisiones. Para que los estudiantes puedan autorregular su proceso de aprendizaje se requiere que los objetivos y los indicadores de evaluación sean lo más claros posible para ellos. No basta con que lo sean para los docentes.

A menudo se dan circunstancias y existen limitaciones que dificultan llevar adelante una evaluación continuada como nos gustaría. En estos casos hay que ser realista y ver qué tipo de evaluación es viable, sin que las limitaciones sirvan para renunciar a ella (se trata de decidir en qué grado se puede aplicar). En todo caso, el reto es ver cómo se pueden ir disminuyendo las limitaciones que la opción por la evaluación continuada pone en evidencia. Estas limitaciones obstaculizan una relación educativa favorecedora de un mejor proceso de aprendizaje, más allá de que dificulten la evaluación continuada. Atendiendo a las posibilidades de cada contexto, lo más razonable es ir introduciendo innovaciones en el sistema de evaluación que supongan ir avanzando hacia grados o cotas cada vez más elevados de evaluación continuada.

1.2. Elementos que facilitan realizar una evaluación continuada

El trabajo desarrollado por nuestro grupo de innovación docente nos ha permitido identificar una serie de elementos cuya presencia favorece la evaluación continuada. Estos elementos concuerdan con los que suelen identificarse en las

comunicaciones que se presentan sobre evaluación continuada en congresos de docencia universitaria. A continuación se presenta una síntesis.

Tabla 1: Elementos facilitadores de la evaluación continuada

Ámbito	La evaluación continuada se facilita cuando...
Planificación de la asignatura	<ul style="list-style-type: none"> • Existe un programa de la asignatura que el estudiante puede consultar en el campus virtual. • Se realiza una actividad de presentación del programa a los estudiantes. • El estudiantado dispone de un calendario con los momentos en que debe presentar evidencias de evaluación. • El estudiantado dispone de una descripción de las actividades que ha de realizar.
Actividades de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Existe una planificación minuciosa de las actividades de evaluación por parte del profesorado. • Los estudiantes valoran positivamente el tiempo real que tienen que dedicar a cada actividad de evaluación, con relación a las horas totales de la asignatura. • Los estudiantes valoran positivamente la ponderación de cada actividad de evaluación respecto a la calificación final de la asignatura.
Tutoría académica y feedback	<ul style="list-style-type: none"> • Existen recursos para incentivar la tutoría. • Los estudiantes hacen uso de esta tutoría. • Hay un alto porcentaje de actividades de evaluación con <i>feedback</i>, con pocos días entre la realización de la actividad y el retorno, con comentarios y con opción a mejorar el proceso de aprendizaje.
Infraestructura y campus virtual	<ul style="list-style-type: none"> • El espacio y el mobiliario es adaptable. • El grupo está constituido por un número reducido de estudiantes. • En el campus virtual existe un repositorio de materiales para realizar actividades de evaluación. • Existe un espacio virtual para informar sobre la evaluación. • En el campus virtual existe la posibilidad de interactuar sobre la evaluación.
Secuencia formativa	<ul style="list-style-type: none"> • Para realizar actividades se dispone de una fundamentación teórica previa. • Se realizan actividades para la evaluación inicial. • Se realizan actividades para la regulación de la docencia. • Se realizan actividades para favorecer la autorregulación por parte del estudiante. • Se realizan actividades de evaluación final o de síntesis.
Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Hay un porcentaje muy alto de estudiantes acogidos a la evaluación continuada sobre el total matriculado. • Es muy alto el porcentaje de actividades de evaluación realizadas por el estudiante con relación al total de actividades propuestas. • El estudiantado valora positivamente el sistema de evaluación.
Equipo docente	<ul style="list-style-type: none"> • El equipo docente realiza una planificación conjunta de la asignatura. • El equipo docente coordina la evaluación continuada.

Si se analizan los elementos recogidos en la tabla anterior se ve cómo se relacionan con las ideas centrales alrededor de la evaluación continuada expuestas anteriormente: regulación docente, autorregulación del estudiante, retroalimentación, implicación del estudiante, etc.

1.3. La evaluación con relación a las competencias

Actualmente, cada titulación universitaria tiene definidas unas competencias que el estudiantado ha de desarrollar. Por lo tanto, la evaluación tiene que pensarse con relación a las competencias.

Si entendemos una competencia como una capacidad o una aptitud que permite integrar y movilizar aprendizajes y recursos cognitivos para afrontar eficientemente determinadas situaciones, la evaluación de competencias tiene que pensarse teniendo en cuenta tres cuestiones: las competencias se desarrollan a lo largo del tiempo (idea de proceso); para ser competente se requiere haber adquirido determinados conocimientos, procedimientos y actitudes; y se requiere también haber aprendido a integrarlos y a movilizarlos ante determinadas situaciones (en las que se requiera dar una respuesta).

Por lo tanto, la evaluación continuada tiene que permitir ir ayudando al estudiantado a progresar en el desarrollo de las competencias de la titulación. Para ello se requiere tener claramente definidas las competencias que se trabajarán sistemáticamente en la asignatura (lo que es distinto a las que estarán presentes de una manera más o menos ocasional en la asignatura) y, consecuentemente, se evaluarán. Asimismo, se requiere haber definido qué aspectos de la competencia y en qué grado de desarrollo se tratarán en cada asignatura. La evaluación está en función de las intenciones o finalidades formativas que se hayan planteado.

Ser competente, en cierta medida, supone integrar y movilizar conocimientos, procedimientos y actitudes previamente

te aprendidos. Por lo tanto, hay que garantizar que se han realizado los aprendizajes necesarios antes de practicar su movilización e integración. La evaluación tiene que permitir conocer (por parte del profesorado y de cada estudiante) en qué grado se han aprendido los contenidos (conocimientos, procedimientos y actitudes) necesarios para cada competencia. Para ello se requiere tener claramente definidos los objetivos y los contenidos de aprendizaje (que concretan y contextualizan la competencia en una asignatura específica). A partir de estos objetivos y contenidos deberán definirse indicadores o resultados esperados; la evaluación se articulará a partir de ellos.

Evaluar el grado de dominio de conocimientos, procedimientos y actitudes es necesario, pero no suficiente, para evaluar el progreso en el desarrollo de competencias. Se requiere también evaluar la capacidad de integrar y movilizar los aprendizajes para resolver y enfrentarse con eficacia a situaciones específicas. Por lo tanto, hay que prever también actividades para evaluar esta puesta en práctica. Hay que diseñar situaciones, problemas, formular preguntas para enfrentarse a ellas (de nivel de complejidad adecuado al grado en que se debería desarrollar la competencia); hay que asegurarse de haber proporcionado al alumnado recursos suficientes para que pueda responder, establecer los criterios para la realización de la actividad por parte del estudiante y formular criterios e indicadores explícitos de evaluación.

La evaluación continuada tiene que permitirnos ir acompañando y proporcionando retroalimentación al estudiante sobre su proceso de adquisición de los contenidos y sobre su proceso de integración y movilización ante situaciones específicas.

2. Prácticas de evaluación continuada

El concepto de buenas prácticas es, como suele suceder con conceptos surgidos en las ciencias sociales, controvertido o, como mínimo, polisémico. Hay acuerdo en que una buena práctica es un conjunto de acciones o actividades que son adecuadas para responder a las finalidades, funciones u objetivos que se dan en un determinado contexto. Asimismo, una buena práctica tiene que ser transferible a otras situaciones o contextos. Es decir, tiene que servir como ejemplo o ilustración para orientarnos en el diseño de prácticas en otras situaciones o contextos. De las buenas prácticas pueden extraerse ideas aplicables en otros casos, debidamente contextualizadas.

Ante las controversias que suscita el concepto de buenas prácticas, cuando nos referimos a las prácticas de evaluación continuada que presentamos a continuación preferimos hablar de experiencias o simplemente de prácticas de evaluación continuada.

Por otra parte, cada experiencia focaliza la atención en determinados aspectos, por lo que alguien podría echar en falta más información (lo que necesariamente obligaría a reducir el número de experiencias presentadas) para poder ponerle la etiqueta de buena práctica.

En todo caso, la selección de prácticas que presentamos a continuación responden, desde nuestro punto de vista, a lo que podría entenderse como buenas prácticas (coherencia de las propuestas con las intenciones formativas que se plan-

tean en cada caso, posibilidad de transferencia...), pero nos interesan menos las etiquetas que la posibilidad de presentar experiencias, prácticas o imágenes de la realidad que fomenten el intercambio docente.

Las experiencias que a continuación presentamos han sido realizadas, todas ellas, en la Universidad de Barcelona y en su mayoría por miembros del Grupo Transversal de Innovación Docente sobre Aprendizaje Autónomo (TRANS.EDU). La Universidad de Barcelona, por su tamaño y la diversidad de titulaciones que imparte, permite una muestra de prácticas de evaluación continuada diversa, tanto en lo que se refiere a las titulaciones donde se han llevado a cabo como en lo que compete a las estrategias utilizadas y a las funciones específicas de la evaluación.

Para su presentación hemos optado por empezar por experiencias de evaluación continuada que se refieren a todas las fases de un proceso formativo. A continuación, incluimos un caso de evaluación continuada focalizada en la fase inicial de la secuencia formativa. Las experiencias siguientes se refieren a la fase de desarrollo de la secuencia y a la fase final o de cierre de la misma. Este es el sumario de las experiencias.

Tabla 2. Relación de experiencias

Título	Rama de conocimiento	Grado y centro	Nivel	Fase de la secuencia formativa	Estrategia
Elaboración y defensa de un póster	Ciencias de la salud	Farmacia. Facultad de Farmacia	Segundo de grado	Inicial, desarrollo, cierre	Póster
Evaluar habilidades instrumentales mediante rúbricas	Ciencias sociales y jurídicas	Diversos grados. Facultad de Derecho	Primero de grado	Inicial, desarrollo, cierre	Rúbrica
Trabajo de campo sobre adquisición del inglés como lengua extranjera y tutorización entre iguales	Artes y humanidades	Estudios ingleses. Facultad de Filología	Tercero y cuarto de grado	Inicial, desarrollo, cierre	Trabajo de campo y tutorización entre iguales

Título	Rama de conocimiento	Grado y centro	Nivel	Fase de la secuencia formativa	Estrategia
Prácticas de laboratorio	Ciencias	Bioquímica. Facultad de Biología	Cuarto de grado	Inicial, desarrollo, cierre	Prácticas de laboratorio
El cuaderno de artista reflexivo	Artes y humanidades	Bellas artes. Facultad de Bellas Artes	Cuarto de grado	Inicial, desarrollo, cierre	Cuaderno (portafolio)
Creación de recursos docentes abiertos	Ciencias de la salud	Nutrición humana y dietética. Campus de la alimentación	Tercero de grado	Inicial, desarrollo, cierre	Creación de recursos docentes
El presente en clave histórica. Tutoría, trabajo en grupo y evaluación	Artes y humanidades	Historia. Facultad de Geografía e Historia	Segundo ciclo de licenciatura	Inicial, desarrollo, cierre	Trabajo en grupo y tutoría
Análisis de un caso al inicio y al final de la secuencia formativa	Ciencias sociales y jurídicas	Educación social. Facultad de Pedagogía	Segundo de grado	Inicial, cierre	Análisis de caso
Actividad individual de evaluación corregida en grupo	Ciencias de la salud	Medicina. Facultad de Medicina	Primero de licenciatura	Desarrollo	Corrección en grupo
Preparación de tutoriales para enseñar a utilizar programas informáticos de gestión documental	Ciencias sociales y jurídicas	Información y documentación. Facultad de Biblioteconomía y Documentación	Tercero de grado	Desarrollo	Práctica con tutoriales
Pruebas de control y de autocontrol	Ciencias	Física. Facultad de Física	Primero de grado	Desarrollo	Pruebas (incluyendo pruebas de autoevaluación)
Trabajo con grupos pequeños en clases numerosas	Ciencias sociales y jurídicas	Economía. Facultad de Economía y Empresa	Tercero de grado	Desarrollo, cierre	Trabajo en grupo pequeño

Todas las experiencias se presentan siguiendo un mismo esquema para facilitar su comprensión. Cada una de ellas narra una situación real de evaluación continuada en el contexto de un proceso de aprendizaje. Después de la narración se proponen algunas cuestiones sobre las que la experiencia puede dar pie a reflexionar (entre otras acciones) y un breve

comentario. Al final, se incluye una ficha resumen con los aspectos más destacados de la experiencia.

Nuestra opción ha sido partir de un enfoque más inductivo que deductivo: partir de experiencias que se están llevando a cabo para identificar aquellas cuestiones clave que comparten. Hemos partido de lo que está realizando profesorado preocupado por la evaluación continuada para mostrar cuál es el estado de la cuestión –o un estado de la cuestión– y después, en un apartado posterior de este libro, analizar algunas similitudes y diferencias.

Las experiencias que se presentan no han sido publicadas anteriormente. Algunas de ellas se pueden considerar consolidadas; otras son más recientes, pero nos ha parecido también interesante mostrar esta diversidad: las más recientes proporcionan una imagen de una primera fase de innovación sobre evaluación, ponen de manifiesto cómo se han empezado a hacer replanteamientos en este campo.

2.1. Elaboración y defensa de un póster

— Victòria GIRONA y Montserrat MUÑOZ³

2.1.1. Resumen

En la asignatura *Técnicas instrumentales* del Grado de Farmacia, la realización y defensa pública de un póster relaciona la teoría y las aplicaciones de una técnica analítica concreta en diferentes ámbitos del conocimiento. El trabajo presentado, en formato póster, el seguimiento realizado por el profesor y el *feedback* continuo con los estudiantes durante todo el proceso de elaboración y defensa del póster permite evaluar tanto el trabajo en equipo realizado por el grupo como la capacidad comunicativa de cada uno de los estudiantes.

2.1.2. Palabras clave

Póster, trabajo en equipo, técnicas instrumentales, evaluación continuada.

2.1.3. Contexto

La experiencia se realiza en la asignatura obligatoria *Técnicas instrumentales* de seis créditos, cursada el cuarto semestre del Grado de Farmacia. Los estudiantes matriculados en esta asignatura son aproximadamente 350, repartidos en cinco grupos (tres de mañanas y dos de tardes), de los cuales más del 90% hacen evaluación continuada. La asignatura está organizada en clases teóricas (50% de la evaluación total), prácticas de laboratorio (30%) y la elaboración de un póster (20%).

La actividad de elaboración y defensa de un póster se realiza en grupos de cuatro estudiantes, que tienen que recoger y sistematizar información, generar materiales sobre las apli-

3. Victòria Girona y Montserrat Muñoz son profesoras de la Facultad de Farmacia de la Universidad de Barcelona. La Dra. Girona es miembro del Grupo Transversal de Innovación Docente sobre Aprendizaje Autónomo (TRANS.EDU).

caciones de una técnica analítica en concreto y finalmente elaborar un póster y su presentación en la clase. Esta experiencia permite que los estudiantes puedan trabajar en equipo con los compañeros bajo la tutela del profesor, lo que les ayuda a desarrollar su capacidad crítica y autocrítica.

2.1.4. Planteamiento de la situación

La asignatura *Técnicas instrumentales* está organizada en tres bloques temáticos, en función del principio fisicoquímico en el cual se fundamenta la técnica:

1. Técnicas espectroscópicas (atómicas y moleculares)
2. Técnicas electroquímicas
3. Técnicas de separación (electroforéticas y cromatográficas)

Al programarse esta asignatura en el cuarto semestre (último del primer ciclo), el estudiante ya ha cursado prácticamente todas las asignaturas de carácter básico, siendo en esta asignatura donde se estudian las aplicaciones de algunos principios estudiados en semestres anteriores.

Por su propia naturaleza, hemos agrupado los objetivos de aprendizaje de la asignatura en tres grupos:

1. Referidos a conocimientos: exposición de fundamentos fisicoquímicos, descripción esquemática de los componentes de los instrumentos, determinaciones cualitativa y cuantitativa...
2. Referidos a habilidades y destrezas: establecimiento de la técnica adecuada para una muestra determinada, interpretación de resultados...
3. Referidos a actitudes, valores y normas: cómo se hacen las cosas; capacidad de responsabilidad, de trabajar en equipo, de ser críticos y autocríticos...

Por el tipo de asignatura, muchas veces los estudiantes no acaban de ver la relación entre los principios teóricos y su aplicación. Por eso las prácticas de laboratorio y la elaboración del póster son importantes para su proceso de aprendizaje.

Las actividades teorico-prácticas se han planificado de manera secuencial. Se inicia el ciclo con las clases teóricas del bloque I (cuatro horas semanales) y a continuación, de manera paralela, se imparten las clases prácticas del bloque I y las clases teóricas del bloque II (tres horas semanales), y así sucesivamente, de manera que se acaba la docencia con las prácticas del último bloque. En este proceso adquiere especial relevancia tanto la formación práctica en el laboratorio como el trabajo tutorizado que debe realizar el estudiante.

Esta organización de la asignatura permite dedicar el mes de mayo exclusivamente a las prácticas del bloque III (separación) y a la elaboración del póster (habiendo terminado las clases expositivas).

La elaboración y defensa del póster les permite relacionarse con la comunidad científica, pudiendo comprobar y evaluar de qué manera las técnicas van cambiando y mejorando a lo largo del tiempo y cómo las nuevas tecnologías no solo inciden en las propias técnicas, sino en nuevas aplicaciones. Con la realización y defensa pública de un póster relacionan la teoría y las aplicaciones de una técnica concreta.

2.1.5. Desarrollo de la experiencia

Primera fase

El primer día de clase, cuando explicamos la organización de la asignatura, les informamos de la actividad del póster: su realización, metodología, evaluación... En el campus virtual disponen del formulario para inscribirse en equipos de cuatro estudiantes, que deben ser del mismo grupo-clase. En caso de no conocer a estudiantes para realizar el equipo de trabajo, será el profesor quien lo confeccionará.

Segunda fase

Antes de Semana Santa –con el objetivo de poder trabajar durante las vacaciones–, el profesor del grupo asigna de forma aleatoria una técnica analítica a cada uno de los grupos, a partir de la cual deberán elaborar el póster. Se intenta que los estudiantes trabajen las técnicas más utilizadas en diferentes ámbitos científicos, fundamentalmente en análisis de moléculas con actividad terapéutica, alimentación, etc.

Tercera fase

Iniciamos el proceso de tutorización, que consiste en dos reuniones de inicio y seguimiento de la elaboración del póster. Si el grupo o el profesor consideran que se necesitan más reuniones, también se realizan. Realizamos la tutorización sobre los contenidos y también sobre el formato y diseño del póster, de acuerdo con los formatos propios de congresos científicos.

Cuarta fase

Durante diez días aproximadamente, los pósters se exhiben en el vestíbulo de la Facultad, al mismo tiempo que, durante las horas de clase, cada grupo realiza la exposición en unos quince minutos aproximadamente. En la presentación oral deben participar todos los componentes del grupo repartiéndose el tiempo de intervención equilibradamente. Las comunicaciones orales pueden acompañarse con una presentación en Power Point. Esta actividad de la asignatura es la única en la que se lleva a cabo control de asistencia.

Todos aquellos estudiantes que realizan la presentación en inglés tienen la máxima evaluación en el apartado de presentación, pues consideramos que es un incentivo y una manera de cumplir el objetivo de fomentar la lengua inglesa.

2.1.6. Conclusiones

Tanto los estudiantes como los profesores de la asignatura hemos valorado muy positivamente la experiencia.

Los estudiantes llevan a cabo una actividad novedosa para ellos: la simulación de la presentación de una comunicación científica en un congreso internacional. Esta actividad, además de conseguir que los estudiantes amplíen conocimientos sobre la técnica asignada, permite una participación del conjunto de la clase a partir del trabajo realizado por sus compañeros. Aunque la mayoría comenta que están muy nerviosos a la hora de realizar la presentación, una vez realizada afirman que su grado de satisfacción es muy elevado.

Algunos grupos (aproximadamente, el 20%) han realizado la presentación del trabajo en inglés, lo que valoramos como positivo, ya que corresponde al primer año en que se ha incorporado la posibilidad de hacer la presentación en esta lengua.

2.1.7. Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- a) ¿Puede la actividad de realización y defensa de un póster, en materias de gran contenido teórico, ser una buena herramienta para que los estudiantes constaten su aplicabilidad en diferentes ámbitos del conocimiento?
- b) ¿Hasta qué punto el proceso de seguimiento y tutorización de los estudiantes en una actividad como la de la experiencia presentada es importante para favorecer el proceso de aprendizaje?
- c) ¿La búsqueda bibliográfica en fuentes rigurosas de diferentes ámbitos del conocimiento les puede servir a los estudiantes para confirmar la importancia del inglés en su formación?
- d) La obtención de la máxima puntuación en la presentación oral (10%), cuando se realiza en inglés, ¿puede considerarse como una opción adecuada para incentivar la formación de los estudiantes en lengua inglesa?

2.1.8. Comentario de la experiencia

Esta experiencia se puede realizar en cualquier ámbito de conocimiento, ya que la búsqueda de la información, el trabajo en equipo, la tutorización y la participación en congresos científicos son propios de todos los ámbitos del saber. El éxito de la misma radica en los siguientes aspectos:

- El propio objetivo de la actividad, por su carácter novedoso.
- La colaboración que existe entre los estudiantes y el profesor tutor a la hora de las reuniones de seguimiento, las discusiones sobre diferentes aspectos de la técnica y la comparación que se realiza con otras técnicas.
- El esfuerzo que realizan algunos estudiantes en la defensa del póster, ya que el encontrarse ante sus compañeros de clase y poder recibir preguntas al final, les crea un estado nervioso que se evidencia en algunos de ellos. Debido a este esfuerzo, al acabar tienen un alto grado de satisfacción, pues son conscientes de haber superado una nueva experiencia.

2.1.9. Ficha de la experiencia

Título: Elaboración y defensa de un póster			
Escenario	<ul style="list-style-type: none"> • Asignatura <i>Técnicas instrumentales</i>, de la Facultad de Farmacia • Grupo-clase de 80/90 estudiantes (cinco grupos total) 		
Nivel	Segundo curso de grado, cuarto semestre	Fase de la secuencia formativa	Inicio/desarrollo/cierre
Actores	Estudiantes (en grupos de cuatro) y el profesor responsable de la asignatura		
Desarrollo de la experiencia	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de grupos de cuatro estudiantes y asignación de una técnica de análisis de forma aleatoria a cada grupo • Búsqueda de información sobre la aplicación de la técnica asignada en diferentes ámbitos científicos • Inicio del proceso de tutorización para la elaboración de un póster • Exposición del póster en el vestíbulo de la Facultad y posterior defensa oral ante sus compañeros de clase durante 10/15 minutos 		
Tiempo que dura la experiencia	25 horas por alumno, a lo largo de un semestre	Porcentaje de participación del total de alumnado de la asignatura	90% de los matriculados
Tiempo de preparación del profesor	Diez horas	Feedback al alumnado	Sí, inmediato
Tiempo de corrección	15 minutos por grupo	Asesoramiento por parte del profesorado al alumnado	Sí, continuado
¿Tiene valor para la calificación final de la asignatura?	Sí, el 20 % de la nota final	Recursos necesarios	<ul style="list-style-type: none"> • Personas: profesorado • Materiales: fotocopias, cañones de proyección en las aulas
Grado de satisfacción del alumnado	Muy alto	Posibilidad de que el profesorado reoriente la docencia	Sí, para el siguiente curso
Grado de satisfacción del profesorado	Muy alto	Posibilidad de transferencia a otro tipo de asignatura	Sí, de cualquier rama del conocimiento

2.2. Evaluar habilidades instrumentales mediante rúbricas

— Max TURULL⁴

2.2.1. Resumen

La asignatura de formación básica *Técnicas de trabajo y de comunicación* se imparte en el primer curso de los grados de la Facultad de Derecho y tiene como objetivo dotar a los alumnos recién ingresados en la Facultad de herramientas básicas para desarrollar sus estudios de forma satisfactoria. Diseñamos un modelo específico de evaluación, mediante rúbricas, que tuviera en cuenta la progresiva adquisición de diferentes habilidades que se consideraban esenciales e imprescindibles para el buen aprovechamiento de los estudios de grado que cursaba el estudiante. Este modelo de evaluación se diferencia de los instrumentos o prácticas habituales en los correspondientes grados.

2.2.2. Palabras clave

Derecho, habilidades instrumentales, comunicación, rúbrica, evaluación continuada.

2.2.3. Contexto

Técnicas de trabajo y de comunicación es una asignatura de formación básica (por lo tanto, obligatoria para todos los estudiantes) de seis créditos que se imparte con cuatro horas semanales en el primer semestre de primer curso de los grados de Derecho, Criminología, Ciencias Políticas y de la Administración (con el nombre de «Instrumentarium»), Relaciones Laborales (RRLL) y Gestión y Administración Pública (GAP). En el Grado de Derecho es la única asignatura instrumental en un contexto académico de materias introductorias, pero

4. Max Turull es profesor de Derecho de la Universidad de Barcelona y miembro del Grupo Transversal de Innovación Docente sobre Aprendizaje Autónomo (TRANS.EDU).

también de asignaturas que, a pesar de ser calificadas de «formación básica», ya conforman el núcleo duro del grado. Por otra parte, la asignatura se desenvuelve en unos grados que cuentan con unas directrices de docencia y evaluación a nivel de centro que determinan un marco metodológico común.

Todas las asignaturas, y por tanto también la que es objeto de análisis, siguen un régimen de evaluación continuada que se caracteriza, en esencia, por realizar entre tres y cinco actividades directamente evaluables (con una proporción total entre el 50-70% de la nota final) y una prueba de síntesis que debe ser superada para aprobar la asignatura cuyo peso en la nota final es de entre el 30-50%, además de otras actividades no directamente evaluables. Los estudiantes de la Universidad de Barcelona tienen derecho a elegir un itinerario de «evaluación única» (un único momento de evaluación de la asignatura al final del período docente), pero es muy poco habitual en esta asignatura (aproximadamente un 97% opta por la evaluación continuada). Los grupos-clase tienen alrededor de 70 estudiantes, y en cada grupo imparte la asignatura un equipo coordinado de tres profesores provenientes de la disciplina de la especialidad (Derecho, Criminología, Políticas...), de Filología y de Biblioteconomía y Documentación.

2.2.4. Planteamiento de la situación

La asignatura se imparte desde el curso 2009-2010 en régimen de evaluación continua. Los estudiantes realizan las siguientes actividades directamente evaluables (ejemplo del curso 2013-2014):

- comentario crítico de un texto de especialidad (20% de la nota final),
- recensión crítica (15%),
- búsqueda de recursos y citación bibliográfica (5%),
- mapa conceptual y desarrollo discursivo del mismo (10%),

- exposición oral a partir de un texto de especialidad (10%),
- y, finalmente, como prueba de síntesis un trabajo colectivo pautado de introducción a la investigación (40%).

Evaluar estas actividades en las proporciones indicadas conducía a la obtención de una nota final que, en muchos casos, era favorable. Sin embargo, en las reuniones anuales del profesorado implicado en todos los grupos de los cinco grados, donde se valoraba la docencia realizada y se planteaban cambios y modificaciones metodológicas, resumaba cierta insatisfacción: no teníamos la certeza de que con las actividades realizadas los estudiantes hubieran adquirido la práctica totalidad de habilidades que estimábamos imprescindibles para poder desarrollar una vida académica satisfactoria. Había zonas de sombra y objetivos que no quedaban bajo el manto de ninguna de las actividades desarrolladas. Fue entonces cuando el equipo docente se planteó introducir algunos cambios en la manera de evaluar y la búsqueda de un nuevo instrumento que ayudara a «garantizar» que los alumnos que superaban la asignatura habían adquirido todas las habilidades previstas.

2.2.5. Desarrollo de la experiencia

El primer paso consistió en explicitar y determinar con claridad cuáles eran los objetivos de aprendizaje, concretos y precisos, que creíamos que debía alcanzar el estudiante. En este caso, los objetivos de aprendizaje se referían a la adquisición de las habilidades concretas que se desprendían de la definición de la asignatura. Es significativo constatar que tuvimos que elaborar esta relación de objetivos de aprendizaje casi partiendo de cero, pues la memoria de acreditación del título y el plan docente atendían a las competencias, a los descriptores, a los objetivos generales, al bloque temático..., pero no específicamente a la concreción de objetivos necesari-

rios. La reflexión conjunta del profesorado permitió destilar un documento final.

Había consenso en que las destrezas y las habilidades instrumentales para un estudiante de Grado de Derecho, Criminología, Políticas, GAP y RRLD podían ser muchas, pero era necesario acotarlas hasta un número manejable y comprensible. Finalmente, y después de no pocos y dolorosos descartes, acabamos priorizando doce habilidades que estimamos capitales. A partir de aquí podíamos empezar a construir la rúbrica.

La rúbrica es un instrumento de evaluación que permite valorar cualitativamente habilidades y actitudes, especificando los distintos niveles de dominio que se pueden dar. En una rúbrica es muy importante que los criterios estén bien definidos y sean progresivos. En la siguiente tabla se muestran sus componentes.

	Col. 1	Col. 2	Col. 3	Col. 4	Col. 5	Col. 6	Col. 7	Col. 8	Col. 9	Col. 10
Hilera 1	Objetivo	Descripción	Rúbrica Nivel cualitativo	Act. 1 (...) 20%	Act. 2 (...) 15%	Act. 3 (...) 5%	Act. 4 (...) 10%	Act. 5 (...) 10%	Prueba síntesis: Trabajo de investigación n-40%	¿Ha alcanzado el objetivo? SI/NO
Hilera 2	7. Saber redactar diversos tipos de notas a pie de página	Descripción: insertar notas a pie de página según las necesidades del trabajo y utilizar...	1. ... no tienen notas 2. ... tiene pero están mal hechas 3. Bien planteadas y desarrolladas	Esta act. no valora este objetivo				Esta act. no valora este objetivo		
Hilera 3	Calificación de la actividad de EC					2	3	3		3 SI
	Es la nota numérica con que el profesor ha valorado, unitariamente, el ejercicio → → → → → → →			4,5	7	6	8	4	7	→ Nota numérica final ponderada 6,25

Tabla 3. Componentes de la rúbrica

Construimos una rúbrica con doce hileras, una para cada habilidad seleccionada. Para cada habilidad se indica el objetivo (columna 1 de la rúbrica), una descripción especificando en qué consiste la habilidad (columna 2) y tres niveles

progresivos de dominio de la habilidad (columna 3). En las columnas siguientes se recogen las cinco actividades que se han indicado en el apartado anterior de «Planteamiento de la situación», y en la columna 9, la prueba de síntesis.

Para cruzar los apartados de cada columna con las hileras que indicaban las habilidades que había que conseguir, tuvimos que acordar a qué habilidad se refería cada una de las actividades. La ecuación: $1 \text{ actividad} = 1 \text{ habilidad}$, u objetivo de aprendizaje, no era operativa, por lo que se resolvió que una misma actividad era útil para valorar o informar sobre varios objetivos, de manera que no todos los objetivos iluminaban todas las actividades ni todas las actividades servían para valorar todos los objetivos.

Mediante cada actividad se califica al estudiante por partida doble: por una parte, se asigna un nivel de cumplimiento del objetivo, con una calificación que puede ser: 1 (no alcanzado/insuficiente), 2 (alcanzado/aprobado) o 3 (alcanzado consolidado/notable o sobresaliente). Esta calificación se corresponde con el resultado obtenido en la columna 3.

Por otra parte, se valora la realización de cada actividad (entre 1 y 10). En la tabla se puede ver en la hilera 3.

En una lectura horizontal de la tabla anterior, el objetivo 7, por ejemplo, ha sido valorado mediante las actividades 2, 3 y 4 con una calificación cualitativa de 1 a 3 en cada caso. Estas calificaciones obtenidas para cada objetivo deben resolverse, al final, en un «sí/no ha alcanzado cada uno de los 12 objetivos». Es conveniente señalar que se descartó un cálculo aritmético para determinar el «sí» o el «no» final, y se consideró que debía prevalecer el criterio del docente.

El conjunto del equipo docente de la asignatura estimó que no era desproporcionado exigir el alcance de los 12 objetivos para superar la asignatura. Si el estudiante había alcanzado, pues, todos los objetivos previstos, entonces la nota numérica que constaría en su expediente sería la nota final

ponderada de cada actividad. Si no había superado alguno de los objetivos, la calificación final sería de suspenso, y en el proceso de reevaluación –segunda oportunidad dentro de una sola convocatoria– debería realizar de nuevo aquellas actividades –hasta un máximo de dos– que le permitieran alcanzar los objetivos pendientes.

2.2.6. Conclusiones

La experiencia ha resultado positiva porque ha enfatizado la consecución de unos resultados de aprendizaje considerados prioritarios por el equipo docente. Además, ha permitido coordinar mejor la acción docente y evaluadora del numeroso profesorado que interviene en la asignatura, puesto que se imparte en cinco grados y con muchos grupos. El mayor inconveniente ha sido la ausencia de un instrumento informático que permita manejar la doble evaluación de cada actividad según haya sido expuesta y mostrar los resultados del proceso al estudiante.

2.2.7. Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- a) ¿Cómo se puede conseguir calificar de manera global cada actividad de evaluación continua y, a la vez, valorar cada uno de los objetivos de aprendizaje en que interviene la actividad? ¿Cómo hacerlo de manera sencilla de cumplimentar y, a la vez, visible para el estudiante? ¿Cómo podría mejorarse la experiencia presentada?
- b) ¿Es excesivo exigir el cumplimiento o consecución de los 12 objetivos planteados? ¿Cómo proceder a una reevaluación o segunda oportunidad para el estudiante que no consigue acreditar alguno de los objetivos?
- c) ¿En qué medida este instrumento de evaluación mediante rúbricas es utilizable en asignaturas con mayor peso cognitivo?
- d) ¿Es posible evaluar con rúbricas si no se ha implementado realmente la evaluación de competencias?

2.2.8. Comentario de la experiencia

La experiencia, en su primera edición, parece especialmente interesante: nos ha obligado a los docentes a reflexionar para explicitar cuáles eran los objetivos de aprendizaje de la asignatura. Bien es cierto que habían sido determinados en la memoria de la titulación y en el plan docente, pero ahora es distinto, es mucho más realista y por tanto más exigente. Saber exactamente qué esperamos de la asignatura proyectándolo, por supuesto, hacia el estudiante y hacérselo saber es un buen ejercicio para mejorar la calidad docente. Sin embargo, la experiencia todavía no cuenta con un software adecuado –ni específico ni en el campus virtual–, y de momento obliga a un control manual que es especialmente enojoso para el profesorado y dificulta el conocimiento del seguimiento por parte de los estudiantes. La experiencia no es fácilmente exportable a otras asignaturas en que la adquisición de conceptos tiene mayor peso.

2.2.9. Ficha de la experiencia

Título: Evaluar habilidades instrumentales mediante rúbricas			
Escenario	<ul style="list-style-type: none">• Asignatura: Técnicas de trabajo y comunicación (grados de la Facultad de Derecho)• Grupo-clase de 60/70 estudiantes (nueve grupos en total)		
Nivel	Primer curso, primer semestre	Fase de la secuencia formativa	Inicio/desarrollo/cierre
Actores	El equipo docente de la asignatura (tres profesores en cada grupo: uno de Derecho, 40% sesiones; uno de Filología, 40%; y uno de Biblioteconomía, 20%) y el alumnado		
Desarrollo de la experiencia	<ul style="list-style-type: none">• Sesiones del equipo docente de análisis, reflexión y toma de decisiones para determinar los objetivos de aprendizaje• Realización de las rúbricas con los niveles o indicadores para cada objetivo• Comunicación de la parrilla de evaluación a los estudiantes• Calificación de cada ejercicio de evaluación continuada por parte del profesorado: se emite una calificación global del ejercicio y, a la vez, se puntúa cada ítem del objetivo de aprendizaje incluido en la rúbrica• Evaluación final por parte del equipo docente		

Tiempo que dura la experiencia	Un semestre	Porcentaje de participación del total de alumnado de la asignatura	97% de los estudiantes matriculados
Tiempo de preparación del profesor	Una vez acordada la rúbrica, no se requiere preparación	Feedback al alumnado	El alumno puede contrastar su realización con los criterios especificados en la rúbrica
Tiempo de corrección	Depende de las características de cada actividad	Asesoramiento por parte del profesorado al alumnado	Sí, continuado
¿Tiene valor para la calificación final de la asignatura?	Sí	Recursos necesarios	<ul style="list-style-type: none"> • Personas: profesorado • Materiales: carpeta con una ficha impresa para cada alumno del grupo. En un futuro: un software específico y adecuado
Grado de satisfacción del alumnado	Mediano, puesto que incrementa sustancialmente la exigencia de trabajo	Posibilidad de que el profesorado reorienta la docencia	Sí, para el siguiente curso
Grado de satisfacción del profesorado	Mediano/alto	Posibilidad de transferencia a otro tipo de asignatura	Es utilizable en evaluación de competencias y habilidades en cualquier rama del conocimiento, pero es menos útil para evaluar la adquisición de conocimientos

2.3. Trabajo de campo sobre adquisición del inglés como lengua extranjera y tutorización entre iguales

— M. Luz CELAYA; Júlia BARÓN; Imma MIRALPEIX⁵

2.3.1. Resumen

El «trabajo de campo» en esta experiencia consiste en la recogida de datos de aprendices de inglés como lengua extranjera por parte del alumnado de una asignatura obligatoria, con la ayuda puntual de alumnos-tutores de una asignatura optativa que anteriormente habían cursado la obligatoria. Tras la recogida de datos en grupos reducidos, los alumnos los analizan y crean «problemas» siguiendo el modelo de *workbook*, siempre bajo la tutorización del profesorado.

2.3.2. Palabras clave

Trabajo de campo, tutorización entre iguales, trabajo en grupo, evaluación continuada.

2.3.3. Contexto

La experiencia se realiza en un grado en filología con dos asignaturas del primer semestre de seis créditos cada una: la asignatura *Adquisición del inglés como segunda lengua I* es obligatoria en el tercer curso (primer semestre) y la asignatura *Adquisición del inglés como segunda lengua II* es optativa y puede cursarse en tercero o en cuarto curso (primer semestre). La primera cuenta con tres grupos: dos en horario de mañana, con 70 alumnos cada uno, y un grupo en horario de tarde, con 45, de los cuales un 90% realiza evaluación continuada y un 85% asiste a clase regularmente. La segunda asignatura (optativa) tiene un solo grupo que va rotando en el horario de mañana y tarde, y tiene unos 35 alumnos, de los cuales el 95% realiza evaluación continuada y el 90% asiste a clase con regularidad.

5. M. Luz Celaya, Júlia Barón e Imma Miralpeix son profesoras de la Facultad de Filología de la Universidad de Barcelona.

Las evidencias de evaluación en la asignatura obligatoria son, por un lado, dos test escritos eliminatorios con preguntas teorico-prácticas y de análisis de datos. El primero de ellos tiene un peso del 30% en la nota final y el segundo, del 40%. Por otro lado, la actividad objeto de esta experiencia es el 30% de la nota final. Esta actividad permite en sí misma realizar evaluación continuada; por eso, dado que el profesor tutoriza el trabajo en clase a lo largo del semestre, recibe la calificación mínima de aprobado al ser entregada. La evaluación única exige también la realización del trabajo de campo y presentación de los datos en forma de problema. En este caso, el alumno puede consultar al profesor en las horas de visita, pero no es ayudado por ningún «alumno-tutor».

Las competencias que se pretende desarrollar son la capacidad de descripción lingüística, específicamente de la lengua producida por aprendices (inglés como lengua extranjera), y el conocimiento de los protocolos que hay que seguir en un estudio de investigación de aprendizaje de lenguas (diseño, planificación y compromiso ético). Entre las habilidades y destrezas destacan la capacidad para recoger y analizar datos empíricos y tomar conciencia del propio aprendizaje de lenguas extranjeras.

2.3.4. Planteamiento de la situación

Hace algunos años, la metodología del aprendizaje y colaboración entre iguales ya fue implementada con mucho éxito en dos asignaturas de nuestro departamento. Una de las profesoras del equipo docente actual participó en esa experiencia y otra de las profesoras fue su «profesora-mentora» en el marco de la formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. Además, en el área de estudio de esta experiencia (la lingüística aplicada) contamos con una larga tradición proveniente del mundo anglosajón en metodologías de enseñanza y evaluación.

El equipo docente implicado en el proyecto lleva varios años impartiendo estas asignaturas. Fruto del trabajo en equipo y de las nuevas directrices en educación superior, se ha constatado la necesidad de establecer un vínculo entre universidad y sociedad. En estas asignaturas se analiza el proceso de aprendizaje de lenguas, con especial énfasis en el inglés como lengua extranjera. El mundo real ofrece a nuestros estudiantes abundantes ejemplos para ser analizados desde los marcos teóricos explicados en clase; los mismos alumnos (todos nosotros) podemos ser objeto de análisis y de reflexión como aprendices de lenguas.

2.3.5. Desarrollo de la experiencia

El primer día de clase se explica la actividad en ambas asignaturas, de manera que el profesor ya puede identificar a aquellos alumnos de la asignatura optativa que quieran colaborar puntualmente como alumnos-tutores (suele ser alrededor de un 30%) y se informa de la noticia y la relación de nombres en el campus virtual (previo consentimiento por escrito de los estudiantes) para que los alumnos de la asignatura obligatoria puedan establecer contacto. La profesora de la asignatura optativa se encarga de formar a los alumnos-tutores voluntarios para llevar a cabo la actividad adecuadamente. Esta formación tiene lugar en forma de seminario en las horas de visita y no en horas de clase, ya que no todos los alumnos de la asignatura participan en la experiencia.

A la vez, el equipo docente de la asignatura contactamos con profesores de inglés en Secundaria (exalumnos de asignaturas de nuestro departamento) para que nos den acceso a aprendices de inglés en el caso de que alguno de los grupos de la asignatura no pueda acceder a ningún aprendiz para la recogida de datos.

A principios del mes de octubre llevamos a cabo una sesión en clase de unos 45 minutos para formar grupos de trabajo (como máximo de cuatro personas) y para decidir acerca del

objetivo del «problema» que crearán y de los aprendices de inglés a los que cada uno de los grupos puede tener acceso para llevar a cabo la recogida de datos. Los problemas pueden ser, por ejemplo, análisis de la conciencia metalingüística, análisis de errores, influencia de las primeras lenguas, estrategias comunicativas, uso del presente... Las profesoras tutorizan esta sesión, aclaran dudas y evalúan la creatividad de los alumnos. Se recogen las propuestas por escrito, y, una vez dado el visto bueno por parte de las profesoras (quienes se reúnen para analizar las propuestas), comienza el trabajo de campo, propiamente dicho, con la recogida de datos (mediados de octubre a principios de noviembre). Esta recogida es la única parte de la actividad que se realiza fuera del aula y es en este momento cuando reciben la ayuda de los alumnos-tutores de la asignatura optativa que han realizado la misma experiencia. El alumno-tutor recibe una certificación de colaboración.

Una vez recogidos los datos, idealmente en una única sesión y con el requisito imprescindible de la presencia de todos los miembros del grupo, se dedica una sesión en clase a poner el trabajo en común, a preguntar dudas a la profesora, a decidir qué parte de los datos recogidos es la más adecuada para los objetivos propuestos y a encarar la elaboración del «problema» con los datos seleccionados. Según disponibilidad horaria el alumno-tutor asiste a esta sesión y a alguna otra posterior en clase para ayudar a su grupo o a otros que lo soliciten.

El *output* en forma de «problema» presenta el siguiente formato:

- breve descripción del contexto, de los participantes y de la tarea utilizada en la recogida de los datos seleccionados y frase explicativa del objetivo;
- datos de uno o más participantes (aprendices de inglés) que van a ser analizados –es importante que los alumnos decidan qué parte de los datos descartan y por qué–;

- preguntas (entre dos y cuatro) y sus correspondientes respuestas.

El *workbook* (colección de problemas, agrupados temáticamente, con datos lingüísticos reales que los alumnos deben solucionar mediante el análisis de los mismos) les sirve de modelo en la creación de problemas y no tiene respuestas; los «problemas» que se resuelven en clase fomentan así su capacidad crítica y les ayudan a comprobar si han adquirido los conocimientos, las habilidades y las actitudes de la asignatura.

Además de entregar el trabajo al profesor, cada grupo lleva a cabo una breve presentación oral acerca del proceso de la experiencia y su valoración durante la última semana del cuatrimestre.

La evaluación por parte del profesor incluye consultas con el alumno-tutor, el seguimiento periódico del trabajo del grupo (e individual) en clase, las consultas en horas de visita o por email, la presentación oral y, por último, el contenido del problema en sí.

2.3.6. Conclusiones

Los resultados de la experiencia son positivos, tanto para el aprendizaje de los alumnos de la asignatura obligatoria que reciben apoyo tutorial de estudiantes de la asignatura optativa como para estos, puesto que el acompañamiento tutorial refuerza su propio aprendizaje.

2.3.7. Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- a) ¿Qué aporta el trabajo de campo (recogida de datos) en un contexto real al proceso de aprendizaje del estudiante? ¿Cómo puede tenerse en cuenta en la evaluación?
- b) ¿Por qué es necesario tener un alumno-tutor? ¿Qué aporta la experiencia a ambos tipos de alumno?
- c) ¿Por qué se pide la creación de un «problema» en lugar de únicamente un análisis de los datos recogidos?

d) ¿Cómo facilita el proceso de autorregulación del aprendizaje la ayuda de un alumno-tutor?

2.3.8. Comentario de la experiencia

Creemos que esta experiencia de trabajo de campo proporciona a los estudiantes un vínculo con la sociedad y una perspectiva de utilidad (aplicabilidad) de su trabajo. Asimismo, dado que cada grupo presenta de manera oral su experiencia al resto de la clase, nos encontramos también con una situación que emula el mundo laboral.

Por otra parte, el trabajo en grupo, la cooperación con los alumnos que ya han pasado por la misma experiencia (asignatura optativa) y la tutorización continua del profesor conllevan la aceptación de un marco ético, imprescindible para la buena marcha del proyecto. La creación del «problema» con los datos recogidos fomenta la creatividad y el espíritu crítico.

En la tutoría entre iguales, como la de esta experiencia, se pretende que los dos alumnos aprendan, uno con la ayuda que recibe y el otro porque la tutorización le ayuda a profundizar en su propio aprendizaje.

2.3.9. Ficha de la experiencia

Título: Trabajo de campo sobre adquisición del inglés como lengua extranjera y tutorización entre iguales			
Escenario	Asignatura obligatoria y asignatura optativa de filología en las que estudiantes de la optativa se convierten en alumnos-tutores de estudiantes de la asignatura obligatoria. Los grupos-clase en la asignatura obligatoria son de 70 estudiantes (mañana) y 45 estudiantes (tarde). En la optativa hay 35 estudiantes		
Nivel	<ul style="list-style-type: none">• Tercer curso de grado, primer semestre• Tercer o cuarto curso, primer semestre	Fase de la secuencia formativa	Inicio, desarrollo y cierre
Actores	El profesorado y todos los alumnos de la asignatura obligatoria y los de la asignatura optativa que acepten ser tutores		

Desarrollo de la experiencia	<ul style="list-style-type: none"> • Primer día de clase, ofrecimiento de alumnos de la asignatura optativa como tutores de alumnos de la asignatura obligatoria; formación de los alumnos-tutores • Constitución de grupos de trabajo, decisión sobre el objetivo del «problema» que crearán y de los aprendices de inglés con los que se trabajará • Trabajo de campo con ayuda del alumno-tutor • Puesta en común • Presentación oral y escrita del trabajo 		
Tiempo que dura la experiencia	Trabajo en grupo fuera de clase: entre dos y cuatro horas; trabajo en clase bajo la supervisión del profesor: entre seis y diez horas. Total: 8-14 horas	Porcentaje de participación del total de alumnado de la asignatura	95% de los estudiantes matriculados, incluyendo los de evaluación única, que llevan a cabo la experiencia individualmente pero bajo la supervisión del profesor
Tiempo de preparación del profesor	Fase inicial: según el grupo-clase, entre tres y cuatro horas. Seguimiento, durante el proceso: dos horas por equipo	Feedback al alumnado	En el seguimiento, durante el desarrollo de la experiencia en clase, tras la exposición oral y tras la corrección del proyecto (valoración por escrito) coincidiendo con la última prueba de evaluación continuada en el mes de enero
Tiempo de corrección	Evaluación final: una hora por proyecto escrito	Asesoramiento por parte del profesorado al alumnado	Sí, durante todo el proceso y especialmente en la fase inicial
¿Tiene valor para la calificación final de la asignatura?	Sí, el 30% de la nota final	Recursos necesarios	Personas: profesorado, alumno-tutor
Grado de satisfacción del alumnado	Muy alto	Posibilidad de que el profesorado reorienta la docencia	Posibilidad de reorientación del proyecto y del rol de los alumnos tutores
Grado de satisfacción del profesorado	Muy alto	Posibilidad de transferencia a otro tipo de asignatura	En asignaturas del área de lingüística aplicada tras una modificación de los objetivos

2.4. Prácticas de laboratorio

— Montserrat BUSQUETS⁶

2.4.1. Resumen

Las prácticas de laboratorio forman parte de las actividades evaluativas de una asignatura que tiene un componente teórico y práctico, estructura muy común en el área de ciencias experimentales. Su objetivo es relacionar los conceptos teóricos con las aplicaciones en el laboratorio. Los resultados de la experiencia son fácilmente extrapolables a otras asignaturas de características similares.

2.4.2. Palabras clave

Prácticas de laboratorio, informe de prácticas, evaluación continuada.

2.4.3. Contexto

Las prácticas forman parte de la asignatura *Bioquímica y microbiología industrial*, del Grado de Bioquímica. Es una asignatura obligatoria de seis créditos, que se imparte en el primer semestre del cuarto curso. El grupo clase es de 60 estudiantes (hay cinco grupos de 12 estudiantes), de los cuales el 90% realizan evaluación continuada.

En esta asignatura se desarrolla un proceso de evaluación continua en que el alumno tiene que presentar cinco actividades para ser evaluado:

- dos pruebas escritas en las que se evalúan conocimientos y que corresponden, respectivamente, a un 20% y 45% de la calificación;

6. Montserrat Busquets es profesora de la Facultad de Biología de la Universidad de Barcelona y miembro del Grupo Transversal de Innovación Docente sobre Aprendizaje Autónomo (TRANS.EDU).

- prácticas de laboratorio e informe de resultados (20% de la nota final);
- resúmenes de los seminarios impartidos en clase (10% de la nota final);
- un informe de la visita a una empresa del sector (5% de la nota final).

Las clases prácticas son obligatorias para todos los estudiantes, tanto si han elegido evaluación continua como única, y se realizan de forma intensiva durante 15 horas, en grupos que tienen como máximo 12 estudiantes por profesor, repartidas en sesiones de tres horas diarias, de lunes a viernes. Al finalizar la última sesión se ha de presentar una memoria justificativa del trabajo realizado.

2.4.4. Planteamiento de la situación

Casi todos los alumnos que acceden al grado lo hacen a través de las pruebas de acceso a la universidad (PAU). Los estudiantes que provienen de ciclos formativos representan como máximo un 2-3% del total de matriculados. Se trata de estudiantes que no tienen dificultades en cursar la asignatura tanto por su formación previa como por los conocimientos adquiridos en el propio grado, puesto que son alumnos del último curso.

Los objetivos de aprendizaje referidos a conocimientos se pueden resumir en los siguientes puntos:

- Valorar la aplicación de los microorganismos en el mundo industrial y su potencial como responsables de numerosas biotransformaciones.
- Conocer los procesos de producción y recuperación de productos.
- Valorar el potencial de las enzimas como herramientas tecnológicas.
- Saber producir, caracterizar y purificar enzimas y otros productos de interés industrial.

En general, las actividades de evaluación propuestas van dirigidas a valorar el conocimiento tanto teórico como práctico de determinados procesos y su aplicación en diversos ámbitos industriales. Concretamente, la actividad de evaluación propuesta (prácticas de laboratorio) consiste en que el estudiante relacione los conceptos teóricos aprendidos previamente en clase con los resultados experimentales de las prácticas.

El primer día del curso se hace la presentación global de la asignatura y se explican los contenidos del programa, así como el sistema de evaluación. Esta presentación, junto con los temas del programa y diversos artículos complementarios, se cuelgan en el campus virtual. Se constata que estos materiales complementarios, muy útiles para profundizar en los temas, son poco consultados por los estudiantes.

2.4.5. Desarrollo de la experiencia

La actividad de prácticas se viene impartiendo desde hace varios años, si bien se han realizado algunas modificaciones a fin de tener más evidencias para su valoración. Aunque los estudiantes pueden disponer del guión de las prácticas a través del campus virtual, al iniciar la primera sesión se hace una breve presentación en la que se explican las normas de laboratorio, el funcionamiento del mismo y la programación temporal de las prácticas.

Al comienzo de una práctica se explica brevemente su fundamento, sus objetivos, así como la metodología utilizada; al final se analizan y discuten los resultados. Las prácticas se realizan en grupos de dos estudiantes.

Al finalizar el turno de prácticas, los estudiantes tienen que entregar un informe personal en el cual han de explicar los objetivos, resultados obtenidos, discusión de los mismos y conclusiones. Una vez corregido por los profesores de prácticas, el informe se devuelve al alumno. Para la valoración global se tienen en cuenta, aparte de la nota del informe,

otros factores como la actitud en el laboratorio y el trabajo en grupo. Como se ha dicho anteriormente, la nota obtenida representa un 20% del total de la evaluación.

Desde el punto de vista del profesorado, esta experiencia tiene como principal problema el tiempo que tiene que dedicar a la corrección de los informes, que suele ser aproximadamente de 20 minutos por alumno.

2.4.6. Conclusiones

Los resultados obtenidos son buenos, ya que la interacción con el alumno es más directa que en las clases magistrales; lo cual facilita un mayor conocimiento. También cabe destacar que el trabajo experimental en el laboratorio ayuda en gran medida a relacionar la teoría con la práctica; por ejemplo, a valorar potenciales aplicaciones de los microorganismos, así como a conocer procesos de producción y recuperación de productos. Las calificaciones obtenidas en esta actividad no suelen ser inferiores a 7, salvo algunas excepciones.

2.4.7. Cuestiones para analizar la experiencia

- a) ¿Es adecuado presentar un informe de prácticas a nivel individual dado que las prácticas se realizan en grupos de dos estudiantes?
- b) ¿Es conveniente presentar junto con el informe la libreta del laboratorio?
- c) Para evaluar los conocimientos adquiridos, ¿sería mejor realizar una prueba tipo test en el propio laboratorio al finalizar las prácticas?
- d) ¿Qué aporta esta actividad al proceso de aprendizaje de la asignatura?

2.4.8. Comentario de la experiencia

La experiencia realizada con las prácticas de laboratorio es una actividad de evaluación continuada de la asignatura, en la que hay definidas otras actividades, todas ellas con evaluación acreditativa y que pretenden ser útiles para valorar el

grado en que el estudiante ha desarrollado tanto las competencias específicas de la materia como algunas transversales, como por ejemplo, el trabajo en grupo.

El hecho de que la actividad se desarrolle hacia el final del periodo formativo permite que al iniciar las prácticas ya se hayan explicado en las clases magistrales los fundamentos de las experiencias que se van a realizar, hecho que facilita el trabajo y la comprensión de las mismas.

El informe que han de entregar los estudiantes tiene como finalidad ayudar a estructurar y sintetizar los aprendizajes realizados en el laboratorio. La devolución de este informe, una vez corregido, pretende que el estudiante sea consciente de qué aprendizajes ha realizado y cuáles son sus puntos débiles.

2.4.9. Ficha de la experiencia

Título: Prácticas de laboratorio			
Escenario	Asignatura <i>Bioquímica y microbiología industrial</i> , obligatoria de seis créditos, del Grado de Bioquímica de la Facultad de Biología. Grupo-clase de 50-60 estudiantes (hay cinco grupos de 12 alumnos)		
Nivel	Cuarto curso de grado, primer semestre	Fase de la secuencia formativa	Inicial, desarrollo, cierre
Actores	Todos los estudiantes, independientemente de si han optado o no por la evaluación continuada, y un profesor o profesora		
Desarrollo de la experiencia	<ul style="list-style-type: none"> • Ubicación de las prácticas en la fase final de la asignatura • Realización de las prácticas en grupos de dos alumnos • Valoración del informe final y de la actitud del alumno en el laboratorio 		
Tiempo que dura la experiencia	15 horas	Porcentaje de participación del total de alumnado de la asignatura	100% de los estudiantes
Tiempo de preparación del profesor	2 horas	Feedback al alumnado	Sí, inmediato
Tiempo de corrección	20 minutos por alumno	Asesoramiento por parte del profesorado al alumnado	Sí, continuado durante la totalidad de las horas de prácticas

¿Tiene valor para la calificación final de la asignatura?	Sí, 20% sobre la nota final	Recursos necesarios	Personas: profesorado Materiales: equipamiento de laboratorio y material fungible
Grado de satisfacción del alumnado	Alto	Posibilidad de que el profesorado reoriente la docencia	Sí, para el siguiente curso
Grado de satisfacción del profesorado	Alto	Posibilidad de transferencia a otro tipo de asignatura	Sí, de cualquier rama del conocimiento

2.5. El cuaderno de artista reflexivo

— Eva FIGUERAS y Bibiana CRESPO⁷

2.5.1. Resumen

El cuaderno de artista reflexivo está basado en el aprendizaje teorico-práctico de la producción creativa a través de acciones tutoriales (individuales y grupales) como herramienta de apoyo a un aprendizaje profundo o significativo y para la evaluación continua. Dicho cuaderno recoge experiencias cognitivas, procesos de aprendizaje, estrategias metodológicas docentes y discentes, seguimiento de las acciones tutoriales... que se dan durante el curso académico.

2.5.2. Palabras clave

Acción tutorial, cuaderno de trabajo reflexivo, pensamiento reflexivo, aprendizaje significativo, evaluación continuada.

2.5.3. Contexto

Esta experiencia la desarrollamos en dos asignaturas obligatorias de segundo ciclo del Grado en Bellas Artes de la Universidad de Barcelona: *Expansiones del arte* (ámbito: «Dibujo»; seis créditos, primer semestre, cuatro horas de docencia presencial a la semana, 30 alumnos por grupo con un porcentaje del 100% de alumnos de evaluación continua) y *Taller de creación II* (ámbito: «Grabado»; seis créditos, primer semestre, cuatro horas de docencia presencial a la semana, 25 alumnos por grupo con un porcentaje del 100% de alumnos de evaluación continua) durante el curso académico 2012-2013.

Ambas asignaturas son de carácter teorico-práctico: la educación artística que impartimos está basada en el des-

7. Eva Figueras Ferrer y Bibiana Crespo Martín son profesoras de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona y miembros del Grupo de Innovación Docente Mejora de la Calidad Docente de la Facultad de Bellas Artes (GID-CUB-11/FBA).

cubrimiento y en la acción del alumno –precedida por una introducción de contenido teórico-histórico y metodológico-procesal de la materia–, y complementada con una acción tutorial a lo largo del semestre. El proceso de aprendizaje se fundamenta en la reflexión y ejecución creativa en el taller, con una metodología relacionada directamente con el seguimiento del proceso de trabajo creativo e individual del alumno y la evaluación continua del progreso del mismo y del aprendizaje colaborativo entre discentes y docentes.

La evaluación de estas dos asignaturas consiste en la suma de las siguientes evidencias: examen escrito de contenido teórico-histórico y metodológico-procesal de la materia (10%), presentación del preproyecto artístico que hay que desarrollar durante el semestre (10%), el cuaderno de artista reflexivo (20%) y la presentación y defensa del proyecto creativo al final del semestre (60%).

Los objetivos que evaluamos con la experiencia que aquí presentamos fueron la capacidad de fomentar en el alumnado aprendizajes significativos (comprensivos y con sentido para el estudiante), de promover la habilidad para el desarrollo del pensamiento autocrítico y autorreflexivo, de conocer y saber aplicar adecuadamente los instrumentos, el léxico correspondiente, materiales y procesos característicos de la expresión artística. Asimismo, se contempló la adquisición de competencias para comunicar y difundir proyectos y para documentar la producción artística. Las evidencias de evaluación se registraron en el cuaderno de artista reflexivo de cada alumno.

2.5.4. Planteamiento de la situación

La adopción de metodologías innovadoras como el cuaderno de artista reflexivo obliga a crear un nuevo diseño del proceso y sistema de evaluación. Podemos aventurarnos a asegurar que la evaluación continua, por las particularidades y singularidades que comporta la propia praxis creativa, es inherente a la docencia artística.

Esta tradición en la práctica evaluadora ha permitido que dispongamos de criterios, recursos e instrumentos, pero la evaluación en la educación artística, por su carácter procesal creativo, conlleva una serie de dificultades en el sentido de determinar unas evidencias objetivables y ponderables sin incurrir en el subjetivismo o apelando a criterios discutibles y/o no aceptados o malinterpretados entre el alumnado y/o entre el mismo colectivo docente.

Dentro de este contexto, nos planteamos la necesidad de introducir instrumentos de medida para recoger evidencias objetivables de evaluación continua, especialmente en relación con la ponderación numérica (nota cuantitativa). Consideramos que el cuaderno de artista reflexivo, entendido como una herramienta base de una buena acción tutorial, es primordial para nuestro fin.

2.5.5. Desarrollo de la experiencia

Partimos de una metodología participativa con el objeto de fomentar los procesos grupales reflexivos a través de estrategias que permitan al alumno tomar su pensamiento como objeto de análisis.

La realización del *cuaderno de artista reflexivo* se produjo durante todo el semestre. El cuaderno debía contener descripciones, análisis, opiniones, valoraciones y transferencias sobre los temas trabajados en el taller y fuera del mismo, respecto del trabajo individual del alumno. En definitiva, trató de ser un documento que permitiera tomar la práctica artística como objeto de reflexión. De esta forma, se convirtió en un instrumento de evaluación continua que profesor y alumno consensuaban en la acción tutorial individual, en primera instancia, y en la grupal, en una segunda fase.

Teniendo en cuenta que cada alumno elaboró un proyecto creativo en el taller, introducimos una estructura de cuaderno de artista reflexivo que constaba de los siguientes apartados

(entre paréntesis indicamos la ponderación para la evaluación sobre un total de diez puntos):

1. *Título del proyecto*. El esfuerzo de resumir en pocas palabras el trabajo creativo del taller a veces puede llegar a ser complicado. (1 punto)
2. *Descripción conceptual*. Descripción analítica de los contenidos abordados en el taller y cómo estos influyeron en su propuesta artística-creativa personal. Se debía incluir un apartado de reflexión donde se recogieran las ideas que el alumno consideraba más relevantes y significativas, y argumentar los motivos de esa importancia: utilidad práctica, fomento de la comprensión, clarificación conceptual, etc. En este apartado conceptual y en el siguiente podían utilizarse elementos gráficos y esquemas, además de todos aquellos documentos que se considerasen oportunos y pertinentes. (3 puntos)
3. *Descripción metodológica o procedimental*. En este apartado se recogía el «diálogo reflexivo» entre sus iguales del grupo-clase, los contenidos y las situaciones que alrededor de estos se generaran en el taller (entendido como espacio de acción formativa presencial). Se trataba de realizar una descripción analítica, reflexionada y argumentada de las ideas, sugerencias, sentimientos y sensaciones que suscitara la praxis artística. En suma, el alumno debía mostrar el proceso de construcción de su propio aprendizaje y/o de transformación de sus propias percepciones, creaciones e ideas. (3 puntos)
4. *Ficha técnica*. Este apartado potenciaba las habilidades de carácter profesionalizador del taller. (1 punto)
5. *Documentación utilizada*. Este apartado podía incluir todo aquel material que contextualizara el proyecto tanto a nivel personal como en la escena del arte contemporáneo. (2 puntos)

En la acción tutorial se estableció el contacto individual entre profesor y alumno, en el que el diálogo y el debate acerca del proyecto artístico-creativo personal que el alumno realizó en el taller era el epicentro para una buena práctica de evaluación continua. Las etapas que se siguieron fueron: la selección del proyecto, la planificación, la selección de material y de procedimientos que se iban a utilizar, el seguimiento del proyecto, la realización y presentación del mismo, y análisis y evaluación de lo realizado y de los aportes individuales. Estas tutorías individuales se realizaron en intervalos determinados de tiempo especificados en un calendario rigurosamente establecido y con el soporte del cuaderno de artista reflexivo como base para el debate, reflexión y discusión.

En las tutorías grupales se trabajaron estrategias de organización por adelantado, confeccionándose organizadores previos con los que se pretende vincular la materia nueva con las experiencias y conocimientos del estudiantado. El resultado suele ser la confección de un esquema o mapa conceptual elaborado conjuntamente entre el profesor y los alumnos. Para ello se utilizan estrategias de diálogos simultáneos y ruedas de intervenciones. Todo ello quedó reflejado en el cuaderno.

La exposición individual sobre el proyecto realizado (diez minutos) y los contenidos de su debate grupal (diez minutos) debía incluirse en el cuaderno de artista reflexivo, lo que se convirtió en un *feedback* sobre la evaluación cualitativa del proyecto.

2.5.6. Conclusiones

Las ventajas de trabajar con el cuaderno de artista reflexivo han sido las siguientes:

- El cuaderno implica un proceso de reflexión y construcción de significados.
- Las habilidades de escritura y comunicación que el cuaderno potencia son habilidades y capacidades de

pensamiento. En una práctica artística donde predomina la praxis creativa es importante introducir un instrumento de escritura que contenga verbalmente los elementos de reflexión.

- La escritura en el cuaderno es un proceso dialéctico no lineal: una conversación con uno mismo y un punto de partida de debate con el profesor en la acción tutorial.
- El proceso de diálogo que genera el cuaderno (con uno mismo y con otros) potencia habilidades de pensamiento de orden superior que incluye, además de la cognitiva, las dimensiones afectivas, lógicas, sociales y actitudinales del pensamiento.

El cuaderno de artista reflexivo nos permitió que la acción tutorial sirviera para establecer criterios de evaluación objetivos y ponderables en un contexto creativo y de formación artística. Esta evaluación fue verdaderamente continua, centrada en el proceso y consensuada entre el profesor y el alumnado.

Pensamos que presentar el trabajo con el cuaderno de artista reflexivo el primer día de clase y la implicación que conlleva en el proceso de aprendizaje del alumno y su evaluación continua a través de tutorías favorece notablemente un clima de diálogo, intercambio de conocimientos y experiencias en el taller.

2.5.7. Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- a) ¿La acción tutorial favorece el aprendizaje profundo, significativo, con sentido para el estudiante?
- b) ¿Cuál es la función de la tutoría en un aprendizaje de estas características? ¿La acción tutorial es asimilable a la que se aplica en un aprendizaje de carácter más teórico-memorístico?
- c) ¿Qué ventajas subyacentes implica el cuaderno de artista reflexivo en una enseñanza artística?

- d) ¿Es útil el cuaderno como herramienta de autoevaluación y de evaluación continua?

2.5.8. Comentario de la experiencia

En los estudios de Grado en Bellas Artes, un curso que se plantea sobre la búsqueda de una constante habilidad empírica, obtenida a través de un proceso de maduración del proyecto artístico, no admite una calificación final promediada según los resultados obtenidos en unas pruebas parciales. Lo que realmente interesa es el grado de madurez alcanzado por el alumno en su proceso de formación y la disposición en que se encuentra para acceder al siguiente estadio.

El cuaderno de trabajo reflexivo facilita la evaluación continua, puesto que el cuaderno se entrega en diversos momentos y se retorna al alumno para su reelaboración, favoreciéndose así el aprendizaje reflexivo y experiencial. Esto supone una gran ventaja respecto al sistema estándar, en el cual la primera comunicación evaluadora formal era el examen. Al realizar diversas entregas del cuaderno, la comunicación y el diálogo se producen desde el inicio, y el alumnado conoce realmente qué se le pide en cuanto a aprendizaje y a evaluación. En la primera entrega el estudiante tiene más dificultades para concretar, pensar, reflexionar, criticar de forma constructiva, fundamentar y expresarse en un lenguaje adecuado. Saber qué y cómo trabajar, modificar hábitos, organizarse con un trabajo continuado... son aprendizajes que se consiguen mejor con una práctica de evaluación continua como la del cuaderno de artista reflexivo.

2.5.9. Ficha de la experiencia

Título: El cuaderno de artista reflexivo, un instrumento para la evaluación continua			
Escenario	Dos asignaturas del Grado de Bellas Artes (con 25 y 30 alumnos), en las que se plantea la búsqueda de una constante habilidad empírica, obtenida a través de un proceso de maduración del proyecto artístico		
Nivel	Cuarto curso de grado, primer semestre	Fase de la secuencia formativa	Inicio, desarrollo, cierre
Actores	Alumnado y profesorado		
Desarrollo de la experiencia	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la actividad: cuaderno de artista reflexivo • Realización individual del cuaderno de artista reflexivo durante todo el semestre • Tutorías periódicas profesor-alumno • Presentación individual (diez minutos) y debate grupal (diez minutos) sobre el proyecto • <i>Feedback</i> del profesor y del resto de compañeros del grupo-clase 		
Tiempo que dura la experiencia	60 horas (a lo largo de toda la asignatura)	Porcentaje de participación del total de alumnado de la asignatura	80% de los matriculados
Tiempo de preparación profesor	30 horas	<i>Feedback</i> al alumnado	Sí, inmediato
Tiempo de corrección	Diez horas	Asesoramiento por parte del profesorado al alumnado	Sí
¿Tiene valor para la calificación final de la asignatura?	Sí, el 20 % de la nota final	Recursos necesarios	<ul style="list-style-type: none"> • Personas: profesorado • Materiales: audiovisuales y muestra de diversas tipologías de cuaderno de artista reflexivo
Grado de satisfacción del alumnado	Alto	Posibilidad de que el profesorado reoriente la docencia	Sí, el curso siguiente
Grado de satisfacción del profesorado	Alto	Posibilidad de transferencia a otro tipo de asignatura	Sí, podría generalizarse a asignaturas teórico-prácticas de tipo taller

2.6. Creación de recursos docentes abiertos

— Carles BENEDÍ, Joan SIMON, Cèsar BLANCHÉ,
Maria BOSCH y Ana M. ROVIRA⁸

2.6.1. Resumen

Se describe la experiencia llevada a cabo con estudiantes del Grado de Nutrición Humana y Dietética, al objeto de promover competencias transversales, a través de estrategias que pretenden alta motivación, con la creación de forma colaborativa de recursos docentes abiertos por parte de los estudiantes y con evaluación continuada.

2.6.2. Palabras clave

Competencias transversales, recursos docentes abiertos, evaluación continuada.

2.6.3. Contexto

Realizamos la experiencia en el curso 2012-2013 con estudiantes del Grado de Nutrición Humana y Dietética de la Universidad de Barcelona, en la asignatura optativa semestral de tres créditos: *Plantas de uso alimentario*, con dos horas semanales de docencia teoricopráctica y diez estudiantes matriculados; todos siguieron la evaluación continua. La experiencia consistió en la preparación, desde el primer día de clase y de forma tutorizada, de trabajos sobre las legumbres relacionadas con la botánica y la salud, con el fin de presentarlos en una jornada científica prevista para final de curso.

El conjunto (trabajos escritos y presentación oral) tuvo una ponderación del 40% en la evaluación, y sirvió como motivación para trabajar las competencias transversales, además de las específicas de la asignatura. Por otra parte, se

8. Los autores son profesores de la Facultad de Farmacia de la Universidad de Barcelona y miembros del Grupo de Innovación Docente de Botánica Aplicada a las Ciencias Farmacéuticas (GIBAF).

planteó como valor añadido la creación de nuevos recursos docentes abiertos por los estudiantes de la asignatura, que finalmente fueron presentados a los estudiantes del campus de la Alimentación de la Universidad. Las otras evidencias de evaluación de la asignatura consistieron en un examen teórico-práctico (50%) y la asistencia y el seguimiento de las clases (10%).

2.6.4. Planteamiento de la situación

Uno de los objetivos de nuestro grupo de innovación docente, ha sido el trabajo y la evaluación de las competencias transversales mediante la evaluación continua. Por ello, solicitamos un proyecto de innovación docente a la Universidad⁹ para aunar la evaluación continua, el trabajo en competencias transversales y la creación por parte de los estudiantes de nuevos recursos docentes abiertos. El eje fundamental de la experiencia fue el diseño de una actividad tutorizada fuertemente motivadora, que durara todo el semestre y que sirviera como nexo de unión entre los tres aspectos mencionados. Los objetivos establecidos se agruparon en tres bloques:

1. *Trabajo sobre competencias transversales.* Se tuvieron presentes diversas competencias: búsqueda, utilización e integración de la información (uso responsable de los recursos básicos recomendados); compromiso ético (uso exclusivo de imágenes con licencia libre); capacidad de síntesis escrita y de adopción de visiones globales integradoras (las monografías que realizar de acuerdo con las instrucciones establecidas); pulcritud en el trabajo y compromiso en el trabajo bien hecho (responsabilidad en la creación por parte de los estudiantes de materiales docentes abiertos); capacidad crítica y autocrítica (autoevaluación y

9. Proyecto de Innovación Docente 2012PID-UB/011 de la Universidad de Barcelona.

evaluación de expertos, *peer review*, por parte de los propios estudiantes); capacidad de contribuir de forma colaborativa a un proyecto común (proyecto unitario, ayuda a los compañeros); autonomía para adaptarse a nuevas situaciones (cuestiones de formato, estilo científico, técnicas oratorias, etc.); capacidad de trabajo autónomo y de autoformación (no pidiendo ayuda continua al profesor, utilizando correctamente las retroacciones, etc.). Además del trabajo en sí sobre competencias transversales, se quiso hacer entender a los estudiantes la importancia de estas y de su evaluación.

2. *Creación por parte de los estudiantes de recursos docentes abiertos útiles, más allá de la evaluación continua.* Un segundo objetivo fue que los estudiantes percibieran, como valor añadido a su trabajo, el protagonismo en la creación de recursos educativos abiertos, de uso futuro por sus compañeros en los próximos cursos. La experiencia incluyó la publicación de los trabajos en el Depósito Digital que tiene la Universidad para publicar en acceso abierto trabajos derivados de la actividad docente, así como la grabación de las presentaciones orales y su difusión en el portal de vídeo de la Universidad.
3. *Diseño de nuevas herramientas para la evaluación continua.* El conjunto de actividades llevadas a cabo en la preparación, celebración y difusión de la «Primera jornada sobre plantas de uso alimentario», fueron utilizadas en la evaluación acreditativa a través de las guías correspondientes, con una ponderación del 40%, de acuerdo con el plan docente de la asignatura. Para las competencias transversales (trabajo escrito y comunicación oral) utilizamos como guías de evaluación las elaboradas para el trabajo de fin de grado de Farmacia (Escudero *et al.*, 2012); para las específicas diseñamos una guía propia.

2.6.5. Desarrollo de la experiencia

Primera fase

La primera semana de clase presentamos la actividad «Primera jornada sobre plantas de uso alimentario», prevista para finales de mayo, centrada en el trabajo sobre la botánica y la nutrición de las legumbres. Desde el primer día de clase, en el campus virtual, estuvo a disposición del alumnado un bloque específico para esta actividad con toda la información: objetivos formativos, recursos básicos, guía de trabajo, guías de evaluación, fórum de dudas, cronograma y lista de entrega de tareas. Se insistió en la secuenciación y tutorización de los trabajos, así como en que se trataba de una experiencia docente sobre competencias transversales que, con la elaboración de recursos docentes abiertos por parte de los estudiantes, transcendía la evaluación continua estricta. A través de un wiki, los estudiantes tuvieron que elegir individualmente el tipo de legumbre (por ejemplo, los guisantes, *Pisum sativum*) para su monografía y un ámbito nutricional genérico sobre las legumbres (por ejemplo, el efecto hipocolesterolémico de las legumbres). Esta fase tuvo lugar el mes de febrero.

Segunda fase

Los estudiantes entregaron los dos primeros borradores de los trabajos escritos (la parte botánica y la parte nutricional), que tuvieron las retroacciones correspondientes por parte del profesor. Además, en cada clase se dedicaron unos minutos para hacer comentarios sobre los trabajos (aspectos formales, por ejemplo.); la atención del profesor tuvo que ser constante para mantener vivo el interés. Se diseñó también colaborativamente el logo del evento. Esta fase se desarrolló en marzo.

Tercera fase

Los estudiantes entregaron los trabajos finales y tuvieron que hacer un breve informe sobre su trabajo (autoevaluación) y sobre el de sus compañeros (*peer review*) para, finalmente, re-

dactar el trabajo definitivo. Tuvieron que preparar y presentar también los dos borradores (Power Point) previstos para la presentación oral en formato de microponencias. Se llevaron a cabo contactos con la dirección y administración del campus de la Alimentación de la Universidad para la preparación de la jornada y se gestionó la publicación en el Depósito digital y la edición en el portal de vídeo de la Universidad. Esta fase se llevó a cabo durante el mes de abril.

Cuarta fase

Se procedió al anuncio y difusión de la jornada a través del campus virtual, webs institucionales, carteles... al profesorado y estudiantes del campus de Alimentación de Torribera de la Universidad, con inscripción gratuita para los estudiantes y certificado de asistencia. Después de un par de ensayos, se celebró la jornada con elevada asistencia de profesores y estudiantes, publicación del libro de la jornada para los inscritos, correspondiente cesión de derechos y catalogación en las bibliotecas (Farmacia y Torribera) e inclusión de los trabajos en el Depósito digital, grabación, edición y publicación en el portal de vídeo del acto (ponencias y mesa redonda), así como de las ponencias individualizadas en el canal propio que tiene nuestro grupo de innovación docente (Officinalis.com)¹⁰ en YouTube y evaluación según las guías establecidas. Esta fase se realizó en mayo de 2013.

2.6.6. Conclusiones

Tanto los estudiantes como los integrantes del grupo de innovación y los responsables académicos valoramos muy positivamente la experiencia, como también lo hizo el profesorado que asistió a la jornada. Los estudiantes interiorizaron la responsabilidad asumida en la preparación de forma colaborativa de recursos docentes para un bloque (legumbres) del temario de la asignatura, que sus compañeros deberán utilizar el curso

10. <https://www.youtube.com/user/officinalis2010>

siguiente. Así pues, la perdurabilidad y el uso académico posterior de su actividad han sido percibidos como un valor añadido que ha trascendido el marco estricto de la asignatura. Los retos planteados en la publicación de sus trabajos escritos y de sus presentaciones orales han motivado a los estudiantes para obtener mejores resultados, entendiendo a la vez la importancia de las competencias transversales y de su evaluación.

El esfuerzo llevado a cabo en la difusión de la experiencia y su buena acogida han sido fundamentales y han contribuido en gran medida a los buenos resultados obtenidos. La transferibilidad de la experiencia puede realizarse a cualquier titulación, dado que no hay ninguna restricción en cuanto al ámbito de conocimiento.

2.6.7. Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- a) ¿Cómo influye la coordinación en equipo docente en el desarrollo de experiencias de enseñanza y evaluación favorecedoras del proceso de aprendizaje?
- b) Los estudiantes no suelen tener claro qué son las competencias transversales ni cómo se pueden evaluar. ¿Qué aporta la experiencia presentada que pueda ayudar a mejorar esta situación?
- c) En la experiencia ha sido útil el uso de herramientas ya diseñadas en la evaluación de competencias transversales. ¿Podemos recurrir a herramientas como estas en nuestras prácticas docentes?
- d) ¿Hasta qué punto es necesario que los estudiantes tengan claros, desde un principio, los objetivos de las actividades y que se vaya insistiendo sobre ellos a lo largo de su realización?

2.6.8. Comentario de la experiencia

Algunos aspectos que consideramos que han influido en el éxito de la experiencia son los siguientes:

- comprensión por parte de los estudiantes de que la experiencia era un proyecto común,

- participación de forma colaborativa desde diferentes puntos de vista (botánico y nutricional),
- seguimiento fuertemente tutorizado (retroacciones del profesor y de los mismos estudiantes),
- constatación del interés real de la experiencia más allá de la evaluación continua (creación de recursos docentes abiertos para futuros estudiantes),
- visualización inmediata de resultados (difusión y celebración de la jornada, publicación de los resultados),
- motivación de los estudiantes para obtener mejores resultados por el impacto percibido de la experiencia en su desarrollo (webs, carteles, blog de la biblioteca, etc.) y por la presión que les supuso protagonizarla.

En el caso de llevar a cabo la experiencia en un grupo numeroso, la autoría de los trabajos podría ser de más de un estudiante.

2.6.9. Ficha de la experiencia

Título: Creación de recursos docentes abiertos			
Escenario	Campus de la Alimentación, Grado de Nutrición Humana y Dietética, asignatura optativa: <i>Plantas de uso alimentario</i> , grupo de diez estudiantes		
Nivel	Tercer curso de grado, segundo semestre	Fase de la secuencia formativa	Inicio, desarrollo, cierre
Actores	Profesor responsable de la asignatura, grupo de innovación docente, estudiantes, cargos académicos, unidades administrativas (audiovisuales, administración de campus, etc.)		
Desarrollo de la experiencia	<ul style="list-style-type: none"> • Preparación de una jornada científica protagonizada por los estudiantes como actividad durante todo el semestre, tutorizada, secuencial, motivadora y con frecuentes retroacciones • Trabajo sobre competencias transversales incorporadas en la evaluación continua, utilizando guías de evaluación • Difusión intensiva del evento con fuerte sensación de protagonismo por parte de los estudiantes • Celebración de la jornada dirigida al profesorado y alumnado de todo el campus, con fuerte impacto y compromiso institucional • Creación por parte de los estudiantes de recursos docentes abiertos 		

Tiempo que dura la experiencia	25 horas, a largo de todo el semestre	Porcentaje de participación del total de alumnado de la asignatura	100%
Tiempo de preparación del profesor	Diez horas	Feedback al alumnado	Sí, inmediato
Tiempo de corrección	Ocho horas	Asesoramiento por parte del profesorado al alumnado	Sí, continuado
¿Tiene valor para la calificación final de la asignatura?	Sí, 40% sobre la nota final	Recursos necesarios	<ul style="list-style-type: none"> • Personas: profesorado, unidades administrativas, responsables web institucionales • Materiales: fotocopias, portal de vídeo, depósito digital
Grado de satisfacción del alumnado	Muy alto	Posibilidad de que el profesorado reoriente la docencia	Sí, en el mismo curso
Grado de satisfacción del profesorado	Muy alto	Posibilidad de transferencia a otro tipo de asignatura	Sí, de cualquier rama del conocimiento

2.7. El presente en clave histórica. Tutoría, trabajo en grupo y evaluación

— Jaime SUAU¹¹

2.7.1. Resumen

Se expone una experiencia de innovación docente basada en el seguimiento, guía y orientación del aprendizaje, la orientación en la búsqueda de información, la aplicación de los conocimientos adquiridos, la construcción conjunta del conocimiento, la introducción a la práctica profesional y la evaluación continuada y diversificada.

2.7.2. Palabras clave

Tutoría, aplicación, búsqueda de información, construcción conjunta del conocimiento, evaluación continuada.

2.7.3. Contexto

La experiencia la llevamos a cabo en la asignatura *El presente en clave histórica*, optativa del segundo ciclo de la Licenciatura de Historia, en el segundo semestre del curso 2011-2012. Su carga docente era de seis créditos, que representaban 150 horas de dedicación, desglosadas de la siguiente manera: 25 horas de trabajo activo presencial, 16 dirigidas, 75 de aprendizaje autónomo y 34 de actividades de evaluación y tutoría. Se impartía en un aula de informática; cada alumno disponía de un ordenador.

La matrícula se limitaba a 30 alumnos, pero se incorporaron dos alumnos de Erasmus. No llegaron a iniciar el curso seis estudiantes. De los 26 restantes, 16 siguieron la evaluación continuada en su totalidad (62%), cuatro la empezaron pero no la completaron y seis se decantaron por la evaluación única, desde el primer momento. La experiencia sirvió de modelo para una asignatura optativa del actual Grado de Historia.

11. Jaime Suau es profesor de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Barcelona.

Las competencias que se han evaluado en esta experiencia son:

1. Conocimiento y dominio básico de la metodología para la investigación histórica y su aplicación a hechos relevantes del presente.
2. Capacidad de buscar, seleccionar, gestionar y presentar información. Búsqueda y sistematización de información rigurosa, actualizada y objetiva, que facilite la inserción futura en prácticas profesionales.
3. Habilidad en el razonamiento crítico, sobre los conocimientos y la metodología aprendida en el curso, sobre la información recopilada mediante el contraste de fuentes de información, rigurosas y diversificadas; también se valora la capacidad de utilizar el razonamiento histórico como gramática crítica del mundo en que vivimos.
4. Disponibilidad para el trabajo en equipo, especialmente en la construcción conjunta del conocimiento.
5. Comunicación oral y escrita. Presentación del trabajo, tanto en el ámbito virtual como presencial.
6. Compromiso ético. Conocimiento y sensibilidad hacia la dimensión humana de los conflictos armados y las guerras del mundo actual.

2.7.4. Planteamiento de la situación

La experiencia es fruto de una línea de investigación sobre el modelo pedagógico y, dentro de él, sobre las cuestiones relacionadas con la tutorización y la evaluación. El interés por estos temas también ha inspirado otras experiencias en asignaturas de perfil diferente (mayor carga docente, número más elevado de alumnos...) (Suau, 2008). El objetivo de la experiencia que ahora presento era investigar cómo mejoraba la docencia mediante la ampliación del proceso tutorial, la diversificación del sistema de evaluación y la potenciación del trabajo en equipo.

2.7.5. Desarrollo de la experiencia

Evaluación

Las actividades de evaluación estaban presentes en todas las fases de la secuencia formativa:

1. Respuesta opcional a un cuestionario del campus virtual de la asignatura, sobre los contenidos de la primera parte del curso (marco general de la conflictividad armada en el mundo actual) y de la segunda (metodología para el estudio histórico de los conflictos armados actuales). Se trataba de una prueba objetiva con dos preguntas de respuesta abierta.
2. Un trabajo sobre un conflicto armado, realizado de forma individual o en grupos reducidos. Computaba un 40% de la nota final.
3. Un ejercicio final sobre el conflicto seleccionado para realizar el trabajo y sobre los conflictos explicados a lo largo del curso. Representaba un 15% de la calificación final.
4. Un trabajo conjunto sobre un conflicto seleccionado mediante votación colectiva. Se valoraba en un 30%.

El 15% restante integraba la respuesta opcional al cuestionario, las tutorías, la exposición de dudas y/o de dificultades, las intervenciones en clase o en el campus, etc.

Trabajo en grupo

Se realizaba un trabajo colectivo sobre un conflicto: el profesor decidía qué conflicto se estudiaría y proporcionaba unos materiales básicos sobre el mismo, de naturaleza diversa; planteaba un conjunto de interrogantes esenciales sobre el objeto de estudio y ofrecía unas orientaciones metodológicas sobre cómo analizar cada tipo de fuente. Los alumnos tenían que utilizar los conocimientos adquiridos en la parte del curso que previamente se había ocupado de las fuentes de información y de los instrumentos de trabajo fundamentales

para estudiar, en clave histórica, cualquier conflicto armado o guerra actual.

Tenían que escoger una de las fuentes, analizarla y explicar su interés para la comprensión del conflicto. Los trabajos debían seguir las pautas fijadas por el profesor.

Se realizaba una sesión de seminario con los diferentes grupos que habían escogido la misma fuente, para confrontar problemas y dudas relacionados con su investigación y para contrastar metodologías de análisis.

Cuando los trabajos habían concluido se colgaban simultáneamente en un foro habilitado al respecto. De esta manera, todas las aportaciones quedaban disponibles para su aprovechamiento colectivo. La investigación colectiva concluía con el comentario crítico de los trabajos que se habían depositado en el foro.

Tutoría

El proceso tutorial perseguía seguir, guiar y supervisar todas las fases del aprendizaje. La tutorización contemplaba cinco ámbitos y se concretaba en cinco entrevistas obligatorias y dos opcionales.

Las de carácter obligatorio consistían en los siguientes aspectos:

- Una reunión al comienzo del curso, que tenía un triple objetivo: evaluar el nivel de conocimientos de cada alumno, motivarlo de cara al desarrollo del curso y darle a entender el interés y la utilidad de la tutoría.
- Dos entrevistas sobre el trabajo individual. La primera se basaba en el comentario de un guión del trabajo. Hacia mitad de curso se celebraba un segundo encuentro con la finalidad de seguir el desarrollo del trabajo.
- Dos entrevistas sobre el trabajo colectivo. Se agrupaban los equipos que habían seleccionado la misma fuente (novela, película, testimonios...) para estudiar el conflicto armado que se investigaba colectivamente.

Las dos tutorías opcionales ofrecían la posibilidad, respectivamente, de comentar la calificación conseguida en el examen obligatorio y la nota final.

2.7.6. Conclusiones

La valoración global de la experiencia es muy positiva en lo que concierne al proceso tutorial, a la evaluación continua y diversificada, y satisfactoria en cuanto al trabajo en grupo. Todas las evidencias recogidas corroboran que la docencia mejora en relación directa al tiempo que dedica el profesor a orientar, guiar y seguir a los alumnos en el proceso de aprendizaje. Tutorización y evaluación permiten replantear las estrategias más convenientes en función del desarrollo del curso. La comparación de las calificaciones del curso en que se desarrolló la innovación (los alumnos que siguieron la evaluación continuada obtuvieron una nota media de 8,5) con las de años anteriores, así como los mismos comentarios de los alumnos (a lo largo del curso y en las encuestas de evaluación del profesorado), no dejan lugar a dudas.

2.7.7. Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- a) ¿Hasta qué punto es posible la tutorización efectiva de los alumnos y la evaluación continua y diversificada, con más de 30 o 35 alumnos?
- b) ¿Pueden llevarse a cabo experiencias de innovación docente complejas sin una planificación y organización conjunta, general, del Centro donde se imparte la docencia?
- c) ¿Cómo medir el esfuerzo real que representa para los alumnos una experiencia de este tipo? ¿Con qué indicadores? ¿En qué información disponible al respecto se basa?
- d) ¿Puede aplicarse el modelo pedagógico seguido en esta experiencia a cursos iniciales del grado?

2.7.8. Comentario de la experiencia

Tutorización y evaluación permiten replantear las estrategias más convenientes en función del desarrollo del curso. Los estudiantes destacan, en una proporción significativa, que experiencias como la presentada les resultan atractivas porque en todo momento se benefician de la orientación y guía del profesor. Por lo que se refiere al trabajo en grupo, la opinión es desigual.

Entre las dificultades, podemos mencionar: la tendencia de los alumnos a dedicar más tiempo del que corresponde a la carga docente de la asignatura, una desviación difícil de corregir, a pesar del seguimiento constante del profesor; el escaso tiempo de que disponen para efectuar las tutorías, lo cual obliga al profesor a un sobreesfuerzo; y, dado que no existe una coordinación de las actividades que deben desarrollar los alumnos en las diferentes asignaturas que cursan en un mismo semestre, los estudiantes se ven sometidos a exigencias múltiples y, a menudo, desmesuradas, lo cual entorpece el normal desarrollo de un tipo de docencia como la expuesta, que exigen un trabajo regular a lo largo del curso.

Otras dificultades se han intentado solventar de la siguiente manera:

- Esfuerzo desigual invertido por los integrantes de un mismo equipo. La tutorización individual, las sesiones de trabajo colectivo y el análisis de los comentarios críticos que realizan en el foro, permiten evaluar, de forma razonable, la aportación de cada miembro del equipo.
- Los alumnos tienen tendencia a no criticar ni apreciar el trabajo de sus compañeros, por lo que, a menudo, no les prestan la debida atención. Las sesiones de tutorización permiten solucionar, en parte, este problema.

- El nivel desigual de formación y de maduración intelectual de cada colectivo. La entrevista individual inicial permite evaluar el punto de partida de cada alumno. La evaluación final debe tener en cuenta no solo el resultado final, sino toda la secuencia formativa.

2.7.9. Ficha de la experiencia

Título: El presente en clave histórica. Tutoría, trabajo en grupo y evaluación			
Escenario	Asignatura optativa de seis créditos de la antigua Licenciatura de Historia. Se cerraba la matrícula con 30 matriculados, como máximo		
Nivel	Segundo ciclo de licenciatura, segundo semestre	Fase de la secuencia formativa	Inicio, desarrollo, cierre
Actores	Todos los alumnos (16) que siguieron la evaluación continuada y el profesor		
Desarrollo de la experiencia	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación a lo largo de toda la secuencia formativa • Tutoría a lo largo del proceso (cinco entrevistas obligatorias y dos opcionales) • Trabajo en grupo • Seminario • Análisis crítico de los trabajos depositados en un foro 		
Tiempo que dura la experiencia	A lo largo de todo el semestre	Porcentaje de participación del alumnado en la actividad	El 62% de los matriculados
Tiempo de preparación del profesor	No se ha calculado	Feedback al alumnado	Sí, inmediato
Tiempo de corrección	De las dos preguntas de respuesta abierta del cuestionario virtual, seis horas. Del ejercicio final, diez horas. Del trabajo en grupo, una vez finalizado, unas 18 horas. El análisis individual de las intervenciones en el foro donde se depositan los trabajos, unas diez horas. En total, unas 44 horas	Asesoramiento por parte del profesor	Sí, especialmente en las tutorías
¿Tiene valor para la calificación final de la asignatura?	Sí, la calificación se distribuye entre cuatro tipos de evidencias	Recursos necesarios	Personas: profesorado Materiales: aula de informática para las sesiones en que cuelgan los trabajos en el foro del campus virtual

Grado de satisfacción del alumnado	Muy alto	Posibilidad de que el profesorado reoriente la docencia	Sí, en el curso siguiente
Grado de satisfacción del profesorado	Muy alto	Posibilidad de transferencia a otro tipo de asignatura	Sí, en grupos no superiores a 30-35 estudiantes

2.8. Análisis de un caso al inicio y al final de la secuencia formativa

— Artur PARCERISA, Núria GINÉ¹²

2.8.1. Resumen

El análisis de un caso se plantea como una actividad de evaluación final que exige relacionar teoría y práctica. Para convertirla en una actividad de aprendizaje y de evaluación continuada, se pide al alumnado un análisis del mismo caso al inicio de la asignatura. Esto permite que el estudiante reflexione sobre su proceso de aprendizaje.

2.8.2. Palabras clave

Análisis de caso, evaluación final, autoevaluación, evaluación continuada.

2.8.3. Contexto

La experiencia se realiza en la asignatura *Diseño e innovación de la acción socioeducativa*, del Grado de Educación Social, obligatoria, de seis créditos del cuarto semestre de la carrera, con cuatro horas semanales presenciales. Esta asignatura se imparte en tres grupos, dos de mañana y uno de tarde. Los grupos-clase están constituidos por 60-70 estudiantes, de los cuales el 95% hace evaluación continuada.

En esta asignatura, una de las competencias que se pretende desarrollar es la capacidad de analizar la práctica educativa de manera fundamentada.

El estudiante debe presentar tres evidencias de evaluación: una prueba escrita para la evaluación de conocimientos (30%

12. Artur Parcerisa es profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona y coordinador del Grupo Transversal de Innovación Docente sobre Aprendizaje Autónomo (TRANS.EDU). Núria Giné es profesora de la Facultad de Educación y miembro del Grupo de Innovación Docente en Evaluación y Tecnología (GIDAT).

de la calificación); el diseño de un proyecto, con una parte grupal y una parte individual (40%), y el análisis individual de un caso (30%), al que nos referimos en este texto.

2.8.4. Planteamiento de la situación

Por las características de la titulación y por la diversidad de vías de acceso (bachillerato y ciclos formativos), en el grupo-clase conviven estudiantes más «académicos» con estudiantes que buscan aplicaciones prácticas más ligadas a la acción profesional.

Hay estudiantes a los que les cuesta analizar las situaciones educativas aplicando fundamentos teóricos, relacionando teoría y práctica y con una visión sistémica, fijándose tanto en las partes como en el todo. También tienen dificultades para pasar del discurso propio del conocimiento vulgar (no científico) a un discurso académico que tenga en cuenta los conocimientos científicos y técnicos.

La actividad de evaluación propuesta (el análisis de caso) pretende ayudar a desarrollar la capacidad de análisis fundamentado y a conceptualizar la relación entre teoría y práctica educativa. Asimismo, esta actividad tiene un carácter de evaluación acreditativa para conocer en qué grado están desarrollando la competencia de análisis fundamentado de la práctica educativa.

2.8.5. Desarrollo de la experiencia

En cursos anteriores, los alumnos debían presentar el análisis del caso al final de la asignatura. Esto permitía que esta actividad sirviera como evaluación final acreditativa (junto con las otras evidencias). A fin de proporcionar un *feedback* o retroalimentación, enviábamos a cada estudiante una valoración del análisis realizado, con un breve comentario sobre cada uno de los indicadores que el estudiante debería haber tenido presentes al realizarlo.

Nos propusimos convertir el caso en un referente implícito a lo largo de toda la secuencia formativa, para lo

cual introdujimos su análisis inicial. Este permite a los estudiantes realizar un primer estudio del caso, mientras que en el análisis final tienen que hacer un estudio más profundo, comparándolo con el análisis anterior, y con valor acreditativo.

Para el análisis inicial, uno de los primeros días de clase se presenta el caso (un vídeo que describe una situación o experiencia) y se pide a los estudiantes que en el plazo de 15 días cuelguen en el campus virtual un análisis individual, indicando puntos fuertes, puntos débiles y dudas que les surgen. Con este estudio inicial se pretende que, al hacer el análisis al final del curso, puedan comparar los dos análisis y llegar a ser conscientes de su proceso de aprendizaje.

El hecho de que tengan que colgar el primer análisis en el campus virtual en un plazo determinado es para asegurar que hacen esta tarea, aunque no tenga valor acreditativo (en realidad sí lo tiene, dado que uno de los indicadores del análisis final es la comparación entre los dos estudios, que naturalmente solo podrán hacer si han realizado el primero). De este primer análisis solo hay *feedback* con relación a si se han ajustado a los puntos que debían seguir para hacerlo (si han mostrado haber entendido lo que se pedía en cada punto) y a aspectos formales, dado que lo que pretendemos es que tengan el análisis realizado como referencia a medida que vamos desarrollando los contenidos de la asignatura, pudiendo de esta manera ir haciendo una autoevaluación del análisis inicial, contextualizando los contenidos teóricos en relación con una situación concreta. El alumnado dispone del enlace para visionar el caso las veces que lo considere oportuno.

Teniendo en cuenta la cantidad de estudiantes, el análisis final deben realizarlo en un máximo de tres páginas, a doble espacio. Aunque eso nos pide un cierto tiempo, nos permite una corrección y una devolución más detallada y personalizada.

Este es el cuadro de pautas para el análisis final del caso y de criterios de evaluación de que dispone el estudiantado y el profesorado como guía:

Pautas de análisis	Criterios de evaluación
<p>Análisis de los puntos fuertes y débiles del caso, relacionándolos con los contenidos desarrollados en la asignatura y argumentando el porqué de cada afirmación. Se debe incluir la referencia a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tipo de trabajo educativo, • perspectivas de referencia, • secuencia educativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Presencia explícita de los contenidos adecuados trabajados en la asignatura: hasta cinco puntos • Profundidad y coherencia del análisis realizado: hasta siete puntos
<p>Atención a los diferentes componentes relevantes del caso, ilustrados con ejemplos extraídos del caso como demostración de su presencia y de su importancia, evitando elementos circunstanciales o secundarios</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presencia y ejemplos de los componentes relevantes del caso: hasta cinco puntos
<p>Manifestación de una visión global, en la que se interrelacionen aspectos diversos: relación entre contexto y grupo, entre distintos referentes, entre tipos de trabajo. . .</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Visión global: hasta cinco puntos
<p>Comparación entre el análisis inicial y el análisis final</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comparación: hasta cuatro puntos
<p>Aspectos formales: exposición clara y comprensible; formalmente correcta (organización, marcas tipográficas, apartados, ortografía. . .)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos formales: hasta cuatro puntos

2.8.6. Conclusiones

La experiencia ha funcionado bien. Ha supuesto relativamente poco esfuerzo y ha permitido incluir una reflexión comparativa en el análisis final del caso que favorece el proceso de aprendizaje.

2.8.7. Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- a) ¿Por qué el análisis de caso se considera una actividad adecuada (junto con otras evidencias) para la evaluación final de la asignatura?

- b) ¿Hasta qué punto es necesario tener las pautas de análisis y los criterios de evaluación previos a la realización de una actividad de evaluación?
- c) En el caso se da importancia a que el estudiante reflexione sobre su proceso de aprendizaje cuando realiza una evaluación final. ¿Por qué?
- d) Valorar el hecho de que la misma actividad sea para el aprendizaje y para la evaluación.

2.8.8. Comentario de la experiencia

Se ha presentado una estrategia de evaluación final que pretende servir para valorar el grado en que el estudiante ha desarrollado una competencia, dado que debe analizar una situación real y elaborar un juicio sobre los aspectos positivos y los aspectos negativos de la situación. Para que el estudiante pueda preparar el análisis y sea consciente de los elementos que hay que tener presentes se le proporcionan pautas y criterios de evaluación.

La actividad de evaluación final se convierte en parte de un proceso de evaluación continuada cuando se le pide al estudiante que realice un análisis (sencillo) del caso en la fase inicial de la secuencia formativa. Durante el desarrollo de la asignatura, el estudiante puede ir contextualizando los contenidos con relación al caso analizado, procediendo así a un proceso de autoevaluación continuada en relación a aquel análisis. El alumnado va adquiriendo los criterios que le permiten revisar su análisis. El profesorado no hace referencias explícitas al caso, dado que este deberá servir de evaluación acreditativa.

De esta manera, la actividad de evaluación se convierte también en una actividad para el aprendizaje. El estudiante aprende a hacer (a analizar una situación), haciendo y reflexionando sobre lo que hace.

En el análisis final se le pide al estudiante que haga una comparación con el primer análisis. De esta manera se pretende ayudar a sintetizar las ideas clave, a interrelacionar lo

que se ha ido trabajando a lo largo de la asignatura y a ser consciente del propio proceso de aprendizaje. Esta reflexión sobre el proceso de aprendizaje permite que este sea más consciente, fortaleciéndolo.

2.8.9. Ficha de la experiencia

Título: Análisis de un caso al inicio y al final de la secuencia formativa			
Escenario	Tres grupos de una asignatura obligatoria de seis créditos (cuatro horas semanales) del Grado de Educación Social, con 60-70 estudiantes (el 95% hacen evaluación continuada). Esta asignatura pretende, entre otras, el desarrollo de la competencia de analizar la práctica educativa de manera fundamentada		
Nivel	Segundo curso, segundo semestre	Fase de la secuencia formativa	Inicio y cierre
Actores	Todos los y las estudiantes que han optado por la evaluación continuada y el profesorado		
Desarrollo de la experiencia	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de caso como evaluación final, con pautas e indicadores de evaluación • Se introduce el análisis del mismo caso cuando se inicia la asignatura, sin carácter acreditativo • Al final el estudiante tiene que comparar los dos análisis • A lo largo del desarrollo de la asignatura, el caso se convierte en un referente implícito 		
Tiempo que dura la experiencia	<ul style="list-style-type: none"> • Visionado inicial del caso en el aula: una hora • Actividades no presenciales: análisis inicial, 20-25 minutos; análisis final, dos horas 	Porcentaje de participación total del alumnado de la asignatura	95% de los estudiantes matriculados
Tiempo de preparación del profesor	Media hora, aproximadamente (una vez seleccionado el caso)	Feedback al alumnado	Análisis inicial: autoevaluación con <i>feedback</i> sobre aspectos formales Análisis final: comentario individual con referencia a cada indicador de evaluación
Tiempo de corrección	15 minutos por caso	¿Se da asesoramiento por parte del profesor?	No
¿Tiene valor para la calificación final de la asignatura?	Sí, el análisis final (30% de ponderación)	Recursos necesarios	<ul style="list-style-type: none"> • Personas: profesorado. • Materiales: vídeo con el caso y pautas para realizar el análisis y para la valoración

Grado de satisfacción del alumnado	No existe información directa pero los estudiantes valoran favorablemente el sistema general de evaluación de la asignatura.	Posibilidad de que el profesorado reoriente la docencia	Sí, en el siguiente curso
Grado de satisfacción del profesorado	Alto	¿La experiencia se puede aplicar en otra asignatura?	Sí, a cualquier asignatura

2.9. Actividad individual de evaluación corregida en grupo

— Antoni VALLÈS¹³

2.9.1. Resumen

Cada alumno realiza individualmente una actividad de evaluación que va seguida de una discusión en grupo pequeño (con un máximo de diez estudiantes) con el fin de elaborar una respuesta única consensuada, haciendo constar aquellos puntos en los que no se ha llegado a un acuerdo. Finalmente se hace una corrección con el profesor y con todo el grupo-clase, poniendo un especial énfasis en aquellos puntos que han resultado conflictivos.

2.9.2. Palabras clave

Corrección en grupo, aprendizaje en grupo, evaluación continuada.

2.9.3. Contexto

Se trata de una asignatura del área de ciencias de la salud, *Bioestadística*, de seis créditos, que se impartía en sesiones de dos horas cuatro veces a la semana durante el primer semestre del primer curso de la Licenciatura de Medicina. El grupo-clase está constituido por 80 estudiantes que se dividen en ocho grupos de diez estudiantes. Todos ellos realizan evaluación continuada.

Entre los problemas que presenta la docencia y que preocupan a los profesionales reflexivos figura en un lugar preeminente la falta de estrategias para favorecer el aprendizaje en grupo, su coordinación con el aprendizaje individual y la necesidad de disponer de instrumentos que permitan conocer en qué punto de su proceso de aprendizaje se encuentra el alumno.

13. Antoni Vallés es profesor de la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona y miembro del Grupo Transversal de Innovación Docente sobre Aprendizaje Autónomo (TRANS.EDU).

La necesidad y el propósito de hacer frente a estos problemas motivaron el diseño de la experiencia que aquí describo. Nos planteamos la utilización de la discusión en grupo como recurso para el aprendizaje de la aplicación de conceptos básicos en el uso del lenguaje de la asignatura y la vivencia de la evaluación como parte del proceso de aprendizaje y no solo como un elemento final.

La ponderación en la evaluación final de esta actividad ha ido variando en los diversos cursos en que se ha ido aplicando pero en la experiencia más reciente ha sido de un 20%. El resto de actividades de evaluación y sus porcentajes son los siguientes: responder a un cuestionario de 30 preguntas de elección múltiple (40%) y realización de actividades de aplicación (40%).

2.9.4. Planteamiento de la situación

En el grupo-clase existía tradición de evaluación continuada: durante el curso, se hacían dos pruebas cuyo resultado no influía en la calificación final. El principal inconveniente que se ha querido mejorar con esta experiencia es disminuir el tiempo dedicado a la corrección de las pruebas y modificar en los estudiantes la sensación de control por parte del profesorado (que provocaba que un porcentaje importante de alumnos no se presentara) mediante un recurso de aprendizaje autónomo que, además, provoca el trabajo en grupo.

2.9.5. Desarrollo de la experiencia

La experiencia se puede realizar mediante diferentes tipos de tareas, tales como contestar un cuestionario de preguntas de elección múltiple o de verdadero/falso, definir conceptos, resolver problemas. Para facilitar la descripción del procedimiento aplicado, me centro en la tarea de contestar un cuestionario de n ítems de verdadero/falso. Se trata de una actividad que se puede realizar en casi todas las asignaturas y, por esta razón, resulta más fácil de transferir a otros contextos.

La prueba se realiza uno de los días de clase, en el horario de la asignatura, al finalizar un bloque conceptual del temario, especialmente si su aprendizaje es clave para el bloque siguiente.

Esquemáticamente, el procedimiento se articula en los siguientes pasos:

1. Respuesta individual. Cada alumno contesta a las preguntas del cuestionario como si se tratara de un examen final.
2. Trabajo en grupo. Se distribuyen los alumnos en grupos pequeños (máximo de diez estudiantes). Cada grupo debe elaborar una respuesta del cuestionario única y por tanto consensuada. Esta respuesta se entrega al profesor, haciendo constar también las respuestas en las que no se ha llegado a un acuerdo.
3. Corrección en grupo. En la misma sesión tiene lugar la corrección conjunta con todos los grupos y el profesor. Se dedica especial atención a los ítems «problemáticos», que no se han contestado o en los que algún grupo ha tenido dificultad en conseguir el consenso.

2.9.6. Conclusiones

Para tener indicadores sobre la eficacia de la experiencia, comparamos los resultados obtenidos en la evaluación final con los obtenidos por los alumnos del curso anterior en los que no se había aplicado el procedimiento descrito. Para ello se realizó la misma prueba de evaluación en los dos cursos. No encontramos diferencias significativas en cuanto a la adquisición de conocimientos (en la media de las notas obtenidas en las preguntas de elección múltiple), pero sí se constató una sustancial mejora en una pregunta donde se pedía justificar la respuesta, a favor de los estudiantes que habían realizado la corrección en grupo.

A lo largo del tiempo, hemos ido aumentando el número de actividades y hemos modificado algunas, en función del

equilibrio conseguido entre el grado de discusión que determinados conceptos habían provocado en las sesiones de grupo y su productividad, es decir: que realmente se discutieran conceptos relevantes de la asignatura. También ha ido evolucionando la relación entre la evaluación final de la asignatura y estas actividades, que han pasado de no tener valor para la calificación final a representar un 20%.

2.9.7. Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- a) ¿Qué aporta la corrección en grupo en el proceso de aprendizaje del alumnado?
- b) Si no se dispone de dos horas de clase seguidas y la experiencia tiene que realizarse en dos clases, ¿qué debería tenerse en cuenta?
- c) En el caso de que algún alumno no realice la prueba, ¿le puede ser útil contar con el material corregido?

2.9.8. Comentario de la experiencia

La experiencia es aplicable a cualquier asignatura que, en parte o totalmente, se plantee como objetivo que el alumno, utilizando el lenguaje pertinente, razone, discuta, tome decisiones o aprenda a seleccionar los conceptos que debe aplicar para resolver un caso concreto.

Para obtener los mejores resultados posibles, desde el punto de vista del procedimiento, es necesario disponer de espacios para el trabajo en grupos pequeños y procurar que todas las fases de la experiencia se hagan lo más cercanas posibles en el tiempo; preferiblemente, el mismo día.

Sin embargo, el aspecto más importante radica en la vertiente conceptual y tiene que ver con la calidad de las actividades de aplicación que se proponen. Estas deben ser pertinentes a los objetivos y el reto es encontrar el grado justo de dificultad: ni muy elevada (el mejor del grupo habla y los demás copian) ni demasiado baja (no provoca discusión en grupo).

2.9.9. Ficha de la experiencia

Título: Actividad individual de evaluación corregida en grupo			
Escenario	Asignatura de Medicina que se plantea como objetivo que, utilizando el lenguaje pertinente, el estudiante razone, discuta, tome decisiones o aprenda a seleccionar los conceptos que debe aplicar para resolver un caso concreto. Grupo clase de 80 estudiantes que se divide en ocho grupos de diez componentes		
Nivel	Primer curso de <i>licenciatura</i> , primer semestre	Fase secuencia formativa	Desarrollo
Actores	El profesor y todos los alumnos de la asignatura		
Desarrollo de la experiencia	<ul style="list-style-type: none"> Realización individual de una actividad de aplicación Discusión en grupo pequeño (máximo: diez estudiantes) y elaboración de una respuesta única consensuada, indicando las cuestiones en que ha sido difícil o imposible el acuerdo Corrección en grupo-clase con el profesor 		
Tiempo que dura la experiencia	Dos horas	Porcentaje de participación total del alumnado de la asignatura	100% de los estudiantes matriculados que asisten aquel día a clase
Tiempo de preparación del profesorado	De una a tres horas	Feedback al alumnado	Sí, inmediato o en la siguiente clase
Tiempo de corrección	Se hace en clase	Asesoramiento por parte del profesorado al alumnado	Sí, individual en el horario de tutoría
¿Tiene valor para la calificación final de la asignatura?	Sí. Ha ido variando en función del número de actividades que se hacían durante el curso. En la experiencia más reciente: 20%	Recursos necesarios	<ul style="list-style-type: none"> Personas: profesor. Materiales: espacios para trabajo en grupos pequeños
Grado de satisfacción del alumnado	Muy alto	Posibilidad de que el profesorado reoriente la docencia	Sí, el mismo curso si lo permite el calendario; el curso siguiente si es necesaria una modificación del programa
Grado de satisfacción del profesorado	Muy alto	Posibilidad de transferencia a otro tipo de asignatura	Sí, a cualquier asignatura

2.10. Preparación de tutoriales para enseñar a utilizar programas informáticos de gestión documental

— Ernest ABADAL¹⁴

2.10.1. Resumen

Se explica una experiencia docente de una asignatura tecnológica en la cual, a partir de la preparación de tutoriales detallados y de la instalación de los programas en servidores web, se pueden superar los problemas derivados de las diferencias de nivel de conocimiento entre el alumnado y, asimismo, las limitaciones en el uso de las aulas de informática. De esta forma, además, se dota de mayor autonomía al alumno para que pueda aprender a su propio ritmo.

2.10.2. Palabras clave

Prácticas de informática, aprendizaje autónomo, ciencias sociales, tutoriales, evaluación continuada.

2.10.3. Contexto

Sistemas de gestión automatizada de la información es una asignatura obligatoria de seis créditos que se imparte en el primer semestre del tercer curso del Grado de Información y Documentación a dos grupos de unos 30-40 alumnos, durante tres horas semanales. Tiene un notable contenido tecnológico, y la mitad de las clases se realizan en el aula de informática.

Una de las principales competencias que cabe alcanzar es el manejo de programas informáticos especializados en información y documentación (en particular, los denominados sistemas de gestión de bibliotecas, sistemas de gestión de archivos, gestores de repositorios y gestores de contenidos).

14. Ernest Abadal es profesor de la Facultad de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad de Barcelona y miembro del Grupo Transversal de Innovación Docente sobre Aprendizaje Autónomo (TRANS.EDU).

La evaluación continua consiste en la realización de una aplicación o producto determinado (biblioteca informatizada, archivo automatizado, colección digital y portal web, respectivamente) junto con una breve memoria valorativa para cada uno de los cuatro programas informáticos (40%), un estudio de caso de automatización (10%) y un examen final (50%). La actividad de evaluación que comento en esta experiencia fue realizada por el 90% del alumnado.

2.10.4. Planteamiento de la situación

La docencia de asignaturas tecnológicas en estudios del ámbito de las ciencias sociales y humanidades, como es el caso del Grado de Información y Documentación que nos ocupa, conlleva diversos problemas como son la diferencia de nivel en las habilidades tecnológicas del alumnado, la dificultad para seguir la actividad si no se puede asistir a clase con regularidad y, además, el alto grado de ocupación de las aulas de informática.

La diferencia de nivel en alumnos de ciencias sociales –para los cuales la tecnología solo es una disciplina auxiliar o instrumental– dificulta que el profesor encuentre el ritmo adecuado de sus explicaciones, ya que no puede adaptarse nunca a ninguno de ellos en particular.

Al tratarse de unas actividades que van progresando secuencialmente, la falta de asistencia de los alumnos a alguna de las sesiones implica perder el hilo de continuidad y les dificulta poder seguir el desarrollo de la práctica. Además, los alumnos se encuentran a veces con dificultades logísticas para finalizar las actividades propuestas en las sesiones prácticas, ya que las aulas de informática tienen altos índices de ocupación.

Esta experiencia se sitúa en la fase de desarrollo de la secuencia formativa y permite al alumnado seguir con puntualidad los avances en el plan de trabajo. También facilita al profesorado un seguimiento personalizado de los alumnos.

2.10.5. Desarrollo de la experiencia

Para solventar los problemas antes descritos, se ha organizado la docencia a partir de unos tutoriales muy detallados, de la selección de programas de fácil uso y de la instalación de estos programas en un servidor web.

Para cada uno de los programas informáticos se ha preparado un tutorial con explicaciones y gráficos muy precisos que muestran secuencialmente cómo debe realizarse cada una de las etapas del programa. Con este recurso docente, los alumnos solo tienen que atender las explicaciones generales iniciales del profesor y luego pueden continuar a su ritmo (más rápido o más lento), ya que disponen de la información detallada de cómo proceder. Al final del tutorial, además, se indican explícitamente cuáles son los logros o acciones que el alumno debe realizar para poder superar la práctica.

Dado que el nivel impartido está pensado para un usuario avanzado, y no para un administrador del sistema, se ha procurado que todo el software utilizado disponga de una interfaz de uso simple y que no sean necesarios conocimientos de código HTML ni de lenguajes de programación. Por eso siempre hemos intentado usar aplicaciones con interfaces muy transparentes y de fácil utilización.

Finalmente, la instalación de los cuatro programas informáticos se ha desplazado a la web y así los alumnos pueden realizar las prácticas desde el aula de ordenadores pero también desde cualquier otro terminal (de la universidad o de la red externa) y a cualquier hora del día. Las actividades quedan guardadas en el servidor y es allí donde el profesor las analiza y evalúa. Por otra parte, esta instalación también permite que el profesor pueda monitorizar remotamente la actividad del alumno y atender las incidencias y preguntas que pueda formular incluso por correo electrónico.

La preparación de la asignatura conlleva un notable trabajo por parte del profesorado, tanto en el diseño de los tutoriales como en la instalación de los programas. Aunque es

en el primer año cuando se lleva a cabo el mayor esfuerzo, no se puede olvidar que en cada curso se tienen que ir actualizando los tutoriales y las instalaciones porque las versiones de los programas se van renovando con frecuencia. También tienen que hacerse pruebas exhaustivas de todos los procesos que van a realizar los alumnos para poder prever cuáles son los posibles errores que pueden cometer. Por otro lado, los problemas en el funcionamiento del servidor o del programa también tienen que controlarse. Esta no es una cuestión simple, ya que se debe asegurar que las aplicaciones funcionen para unos 40 alumnos que trabajan a la vez con un mismo servidor.

La gran mayoría de los alumnos entrega todas las prácticas y las supera de manera satisfactoria. La presencia de los indicadores de evaluación también orienta al alumno a saber cuáles son los elementos indispensables para superar la práctica. Se intenta corregir con celeridad la primera memoria para que los alumnos tengan una referencia rápida y puedan corregir posibles errores en las tres memorias que han de presentar posteriormente.

El trabajo en equipo docente ayuda a minimizar el esfuerzo del profesorado, ya que se pueden repartir muy bien las tareas en función de la especialización del profesor.

2.10.6. Conclusiones

La utilización de esta metodología está ofreciendo resultados muy satisfactorios y facilita el aprendizaje en el manejo de programas informáticos a distintos ritmos y desde cualquier punto a alumnos de ciencias sociales. Aunque comporta un notable trabajo al profesor en la elaboración de los materiales, los resultados obtenidos justifican el esfuerzo invertido.

2.10.7. Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- a) ¿Cuáles son los principales problemas de la enseñanza y de la evaluación de contenidos tecnológicos?

- b) ¿Puede ser de interés otorgar mayor autonomía de aprendizaje al alumno?
- c) ¿Vale la pena invertir tiempo en preparar materiales docentes tan detallados?

2.10.8. Comentario de la experiencia

La experiencia se puede aplicar en cualquier asignatura que incorpore el uso de programas informáticos y está especialmente indicada para titulaciones de ciencias sociales y humanidades, en las cuales la tecnología no es el objeto central del programa de estudios.

Al profesor le permite atender a distancia problemas concretos del alumnado en el desarrollo de las prácticas y puede realizar un seguimiento personalizado y pormenorizado.

Al alumno le dota de un notable grado de autonomía en su proceso de aprendizaje ya que puede progresar según su nivel de conocimiento tecnológico y avanzar a su ritmo de disponibilidad de tiempo.

2.10.9. Ficha de la experiencia

Título: Preparación de tutoriales para enseñar a utilizar programas informáticos de gestión documental			
Escenario	Asignatura de tecnología en un grado de ciencias sociales (Grado de Información y Documentación). Grupo de 30-40 alumnos y sesiones en aula de informática. Se pretende conseguir el aprendizaje autónomo del manejo de programas informáticos de especialización documental mediante la preparación de tutoriales que permitan una evaluación continuada		
Nivel	Tercer curso de grado, primer semestre	Fase de la secuencia formativa	Desarrollo
Actores	Alumnado y un equipo docente de tres profesores		
Desarrollo de la experiencia	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de tutoriales de programas informáticos de gestión documental en programas de uso simple • Instalación de los programas en un servidor web para su uso desde cualquier punto • Realización de las prácticas por parte del alumnado • Corrección por parte del profesorado y <i>feedback</i> al estudiante que le orienta para las siguientes prácticas 		
Tiempo que dura la experiencia	<ul style="list-style-type: none"> • Sesiones en el aula: 12 (cada sesión de hora y media) • Trabajo autónomo 	Porcentaje de participación del alumnado en la actividad	90% de los matriculados
Tiempo de preparación del profesor	<ul style="list-style-type: none"> • Preparación del material: 15 horas (por tutorial) • Instalación de los programas: cinco horas (para cada uno) 	Feedback al alumnado	Unos días después de la finalización del primer ejercicio y un poco más tarde en los tres restantes
Tiempo de corrección	15 minutos por ejercicio	Asesoramiento por parte del profesor	En el aula y fuera del aula, de manera permanente
¿Tiene valor para la calificación final de la asignatura?	Sí, el 40% de la nota final	Recursos necesarios	Personas: profesorado. Materiales: servidor web, programas informáticos, tutoriales
Grado de satisfacción del alumnado	Alto	Posibilidad de que el profesorado reoriente la docencia	Sí, en el curso siguiente
Grado de satisfacción del profesorado	Muy alto	Posibilidad de transferencia a otro tipo de asignatura	Sí, especialmente a asignaturas tecnológicas en estudios del ámbito de las ciencias sociales y humanidades con diferencias de nivel en las habilidades tecnológicas del alumnado

2.11. Pruebas de control y de autocontrol

— Jordi ORTÍN¹⁵

2.11.1. Resumen

Se plantean cinco pruebas de control y cinco de autocontrol, una después de cada uno de los cinco temas que constituyen el programa de la asignatura. Las pruebas de control (dos presenciales, tres no presenciales) tienen valor acreditativo. Las de autocontrol (no presenciales) tienen valor formativo. En su conjunto permiten a estudiantes y profesores una evaluación continuada del proceso de aprendizaje en la fase de desarrollo del proceso formativo.

2.11.2. Palabras clave

Autocontrol, presencialidad, no presencialidad, evaluación acreditativa, evaluación formativa.

2.11.3. Contexto

Esta experiencia de evaluación continua se desarrolla en la asignatura *Fundamentos de mecánica*, obligatoria de seis créditos, que se imparte en el primer semestre del Grado de Física de la Universidad de Barcelona. La docencia comprende tres horas de teoría, una hora de problemas y una hora de problemas tutelados a la semana, a lo largo de 13 semanas. El grupo-clase tiene alrededor de 80 alumnos, de los que más de un 95% optan por la evaluación continua. Sin embargo, asisten a clase habitualmente entre 60 y 70 alumnos, dependiendo del grupo y del semestre.

La capacidad de análisis y resolución de problemas es una de las competencias básicas que la asignatura tiene entre sus objetivos.

15. Jordi Ortín es profesor de la Facultad de Física de la Universidad de Barcelona y miembro del Grupo Transversal de Innovación Docente sobre Aprendizaje Autónomo TRANS.EDU.

Las evidencias de evaluación son de tres tipos: tres pruebas no presenciales a entregar en el campus virtual (un punto) y dos pruebas presenciales (dos puntos), todas consistentes en resolver un problema con diversos apartados. Y una prueba final o de síntesis que comprende dos problemas largos y dos cuestiones o problemas breves (ocho puntos). La nota máxima es pues de once puntos, y la asignatura se aprueba a partir de cinco.

2.11.4. Planteamiento de la situación

Fundamentos de mecánica es la primera asignatura de física de la carrera. En mi grupo-clase conviven estudiantes que llegan del bachillerato con diferentes niveles de conocimientos. El 35% de ellos inicia una doble titulación en física y matemáticas y viene con un alto grado de preparación y motivación.

La mayoría de los estudiantes están acostumbrados a resolver problemas de física mediante la mera aplicación directa de fórmulas y tienen dificultades para ir más allá y hacer un planteamiento global que implique diversas relaciones a la vez. También tienen limitaciones en el uso riguroso del lenguaje matemático, y no tienen consolidadas algunas herramientas matemáticas necesarias en el curso. En algunos casos llegan con conceptos erróneos muy arraigados. La dificultad mayor a la que deben hacer frente, como ellos mismos manifiestan, consiste en aprender a movilizar sus conocimientos para poder enfrentarse a nuevos problemas con éxito.

La actividad de evaluación propuesta pretende ayudarles en los siguientes aspectos:

- saber plantear la resolución de un problema nuevo a partir de los propios conocimientos y la propia experiencia,
- desarrollar paulatinamente un lenguaje físico y matemático preciso y riguroso,
- tener un control continuado de su propio proceso de aprendizaje que les sirva también de estímulo para seguir aprendiendo.

2.11.5. Desarrollo de la experiencia

Pruebas no presenciales

En las *pruebas de control no presenciales* (temas 1, 3 y 5 del programa) se plantea un problema largo, con cuatro o cinco apartados. El enunciado se cuelga en el campus virtual una vez completada la teoría y resueltos los problemas correspondientes al tema que se evalúa. Los estudiantes disponen de diez días para subir al campus sus soluciones: una primera página de resumen y páginas adicionales con el análisis y los cálculos.

Para resolver estas pruebas recomiendo a los estudiantes que discutan y trabajen en grupo, según les convenga. Las soluciones, sin embargo, deben presentarse individualmente. Aunque la autoría individual no queda garantizada, se crea un clima de discusión y participación muy interesante. Con frecuencia, grupos de estudiantes acuden a mí para que les ayude a dirimir sus propias disputas acerca del planteamiento correcto del problema. A pesar de que el valor acreditativo de estas pruebas con relación a la calificación final es muy pequeño, la participación es muy alta (90% de matriculados).

Acabado el plazo de entrega se cuelga en el campus virtual la solución de la prueba, con lo que los estudiantes disponen de un primer *feedback* inmediato. A continuación, junto con la corrección individual, les proporciono un segundo retorno más personalizado a través del propio campus virtual. Sin embargo, dado el elevado número de pruebas a corregir, este segundo *feedback* suele llegar tarde, cuando la atención de los estudiantes ya no está centrada en la prueba en cuestión.

La prueba correspondiente al último tema del programa se cuelga en el campus virtual el último día de clase. Los estudiantes disponen de un par de semanas, en el periodo de vacaciones, para resolverla. La corrección les llega unos días antes de la prueba final de síntesis. De este modo la dedicación a la asignatura y la evaluación continuada se alargan en el tiempo de forma efectiva.

Las *pruebas de autocontrol* cubren los cinco temas del programa. Se trata de pruebas largas, con muchas cuestiones y problemas procedentes de exámenes finales de la asignatura recopilados a lo largo de varios años. Al inicio del curso cuelgo en el campus virtual los enunciados y las soluciones de las cinco pruebas, invisibles a los estudiantes. En el transcurso del semestre, cuando se completa un tema, hago visible el enunciado correspondiente. Y justo antes de la prueba de control de ese tema hago visibles las soluciones, a modo de *feedback*. Los estudiantes reciben un mensaje de aviso cada vez.

En el campus se avisa que este material es complementario, útil para los estudiantes que no tengan bastante con la colección «oficial» de problemas. Está a su disposición para que hagan el uso que les resulte más conveniente. Se trata principalmente de alumnos aventajados, que llevan al día la asignatura, y de repetidores que ya saben cómo enfrentarse a los problemas de la colección «oficial» y necesitan nuevos retos.

Una encuesta a la que responden 58 de los 81 estudiantes matriculados en mi grupo-clase en el curso 2013-14 muestra que 52 de ellos (90%) han utilizado estas pruebas de autocontrol, y 28 (48%) lo han hecho con regularidad. Una gran mayoría de los encuestados, 42 (73%), considera que han sido bastante (16) o muy (26) útiles en su proceso de aprendizaje. Cabe mencionar que en ocasiones han usado la tutoría para aclarar dudas sobre estas pruebas, y también me han pedido que publicara las soluciones antes de lo que yo había previsto.

Pruebas presenciales

En las *pruebas de control presenciales* (temas 2 y 4 del programa) se plantea un problema corto que hay que resolver en 50 minutos. Al finalizar la prueba los estudiantes entregan el enunciado con sus soluciones y las páginas adicionales con sus cálculos y consideraciones. Estas pruebas se realizan individualmente. Para garantizar unas condiciones adecuadas

usamos la franja horaria correspondiente a la clase de problemas tutelados, en que el grupo-clase se reparte en dos aulas. El valor acreditativo de estas pruebas es más importante que en las pruebas no presenciales, y la participación es también muy alta (90% de la matrícula).

El primer retorno a los estudiantes, inmediato, es la solución detallada de la prueba en el campus virtual. El segundo es la corrección individual de la prueba, a cargo de los profesores de problemas tutelados, y su devolución a los estudiantes con la calificación y algunos comentarios. Finalmente, el problema objeto de la prueba se soluciona en la siguiente clase de problemas tutelados (una semana después), lo que supone una tercera ocasión de ofrecer un *feedback* adecuado a los estudiantes.

Dificultades y potencialidades

Esta experiencia tiene como obstáculo principal entrar en concurrencia con otras pruebas de evaluación de otras asignaturas. Esto es más grave cuando no hay una planificación global de la evaluación continuada en el conjunto del curso, como suele ocurrir. El hecho de que solamente dos pruebas sean presenciales ayuda notablemente a paliar esta dificultad.

Por otra parte, esta experiencia se desarrolla conjuntamente en los tres grupos en que se imparte la asignatura. Ello permite repartir la carga docente resultante del elevado número de alumnos y pruebas a corregir a lo largo del curso entre todos los profesores que forman parte del equipo docente.

2.11.6. Conclusiones

La experiencia funciona satisfactoriamente. Supone un esfuerzo razonable y asumible, compartido entre todo el equipo docente de la asignatura. Contribuye a que los estudiantes sean competentes en la resolución de problemas de mecánica clásica.

2.11.7. Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- a) ¿El *feedback* que se proporciona a los estudiantes es adecuado a los objetivos de la experiencia? ¿Contribuye eficazmente a desarrollar la competencia de resolución de problemas?
- b) ¿Qué opina usted sobre la ponderación de la actividad acreditativa (pruebas de control) en la calificación final?
- c) ¿Qué interés tienen y hasta qué punto son oportunas las pruebas de autocontrol en el proceso formativo?

2.11.8. Comentario de la experiencia

La experiencia presentada propone una serie de pruebas de control que se suceden al ritmo al que se va desarrollando el corpus teórico/conceptual de la asignatura. Mediante la combinación de pruebas presenciales y no presenciales se suaviza el impacto que supone la realización de múltiples controles en la marcha del curso. La actividad se complementa con pruebas de autocontrol que dejan un amplio margen de actuación a la libertad de los estudiantes.

Esta actividad mantiene a los estudiantes comprometidos con su aprendizaje de forma continuada, les permite trabajar de forma colaborativa, y no los sobrecarga con tareas ajenas a los objetivos del propio proceso de aprendizaje. Además, es una experiencia modulable a gusto del estudiante, ya que las pruebas de autocontrol son optativas.

Con su participación en esta actividad de evaluación, los estudiantes reciben cada dos o tres semanas un *feedback* del progreso alcanzado en su capacidad de resolver problemas de mecánica clásica. A la vez, relativamente con poco esfuerzo, van acumulando una bolsa de puntos que les resulta muy valiosa de cara a la evaluación final de la asignatura.

2.11.9. Ficha de la experiencia

Título: Pruebas de control y de autocontrol			
Escenario	Grupo-clase de una asignatura obligatoria de seis créditos del Grado de Física. 81 estudiantes, de los que el 95% hacen evaluación continua. La asignatura tiene como uno de sus objetivos principales desarrollar la competencia de resolución de problemas de mecánica clásica		
Nivel	Primer curso, primer semestre	Fase de la secuencia formativa	Desarrollo
Actores	Los estudiantes que han optado por la evaluación continua y los profesores de teoría y problemas que forman parte del equipo docente en los tres grupos que se imparten en el semestre		
Desarrollo de la experiencia	<ul style="list-style-type: none"> Tres pruebas de control no presenciales, acreditativas, que fomentan la discusión y el trabajo colaborativo Dos pruebas de control presenciales, acreditativas Cinco pruebas de autocontrol opcionales, formativas 		
Tiempo que dura la experiencia	<ul style="list-style-type: none"> Pruebas de control no presenciales (tres) Realización: dos horas. Corrección en el aula: 30 minutos Pruebas de control presenciales (dos). Realización: 50 minutos. Corrección en el aula: 30 minutos 	Porcentaje de participación del total del alumnado de la asignatura	80-90 % de los estudiantes matriculados
Tiempo de preparación del profesor	Cada profesor: <ul style="list-style-type: none"> Una prueba no presencial: dos horas Revisión de las propuestas del resto de pruebas: cuatro horas 	Feedback al alumnado	<ul style="list-style-type: none"> Pruebas de control: solución en el campus virtual y en clase, corrección individual Pruebas de autocontrol: solución en el campus virtual y tutoría académica
Tiempo de corrección	Cuatro minutos por estudiante y prueba de control	Asesoramiento por parte del profesorado al alumnado	<ul style="list-style-type: none"> No en pruebas presenciales Sí en pruebas no presenciales
¿Tiene valor para la calificación final de la asignatura?	Sí (tres puntos sobre cinco necesarios para aprobar)	Recursos necesarios	Personas: equipo docente de dos a tres profesores por grupo-clase
Grado de satisfacción del alumnado	Alto	Posibilidad de que el profesorado reoriente la docencia	Sí, el curso siguiente

Grado de satisfacción del profesorado	Alto	Posibilidad de transferencia a otro tipo de asignatura	Sí
----------------------------------------------	------	---------------------------------------------------------------	----

2.12. Trabajo con grupos pequeños en clases numerosas

— Rosa NONELL¹⁶

2.12.1. Resumen

Se presenta una actividad evaluativa en grupo pequeño. El tema versa sobre un aspecto concreto de una intervención de la política económica española y/o sobre el estudio de un problema relevante de la misma. Los equipos son tutorizados en tres controles de seguimiento antes de la defensa pública del trabajo y su posterior entrega por escrito. Se analiza el proceso establecido para gestionar la actividad en clases con un elevado número de alumnos matriculados, que conllevan muchos equipos de trabajo.

2.12.2. Palabras clave

Trabajo en equipo, grupos numerosos, indicadores de evaluación, evaluación continuada.

2.12.3. Contexto

La experiencia se realiza en la asignatura *Política económica de España y de la UE*, obligatoria, de seis créditos, programada en el segundo semestre del tercer curso del Grado de Economía. La impartimos en tres grupos, aunque la distribución no es homogénea: hay dos grupos de 70-80 alumnos y uno más pequeño de 25-35.

Una de las competencias que persigue la asignatura, entre otras más generales, es la capacidad para valorar el papel del sector público y la incidencia de las políticas económicas. Respecto a las habilidades y destrezas, destacan la capacidad de comprensión, síntesis y exposición oral y escrita de conte-

16. Rosa Nonell es profesora de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Barcelona y miembro del Grupo Transversal de Innovación Docente sobre Aprendizaje Autónomo (TRANS.EDU).

nidos, la práctica de hábitos de debate, así como la toma de conciencia del dominio de uno mismo sobre la economía.

La dedicación del estudiante en las clases presenciales se distribuye entre un 30% de las horas en clases teóricas (tres horas a la semana) y el 70% restante en actividades tutorizadas. Se desarrolla un proceso de evaluación continua (al que se acoge el 90% de los estudiantes) que tiene las siguientes evidencias: trabajo en grupo (40% de la nota final), elaboración de un mapa conceptual con entrega de dos resúmenes de artículos y documentos de la política pública (15%), redacción individual de un artículo periodístico (30%), prueba de síntesis (10%) y la asistencia (5%).

2.12.4. Planteamiento de la situación

El principal objetivo de la asignatura es el estudio de la toma de decisiones económicas que favorecen el bienestar social, a través de las intervenciones sobre el ciclo económico. Ello requiere de la capacidad del estudiante para aplicar los conocimientos adquiridos previamente en las asignaturas teóricas y la utilización de herramientas de medición económica.

Es una asignatura de síntesis, aunque la actual programación de la misma en el plan de estudios produce una disfunción significativa, ya que los alumnos no tienen adquiridos todos los conocimientos necesarios de los modelos macroeconómicos y las herramientas instrumentales pertinentes.

Desde hace dos años, la asignatura está impartida por un equipo docente de tres profesores y un asistente a la docencia, con tres grupos de docencia que se comparten íntegramente.

2.12.5. Desarrollo de la experiencia

El trabajo en equipo pretende iniciar al estudiante en la elaboración de un trabajo de investigación estimulando el esfuerzo compartido. El interés de esta experiencia radica en su implantación en clases numerosas, que obliga al desarrollo

de un protocolo muy pautado de seguimiento y control del trabajo de los estudiantes.

Los objetivos de la actividad de trabajo en grupo son: estimular la capacidad de comprensión, síntesis y exposición oral y escrita de contenidos; estimular la capacidad crítica y analítica y, al mismo tiempo, explicar las decisiones de política económica adoptadas. Las fases del trabajo y del seguimiento de los diferentes equipos están estructuradas a partir de las siguientes tareas:

1. identificar y escoger una de las principales cuestiones relativas a la economía española,
2. identificar el problema seleccionado y construir argumentos económicos adecuados usando los modelos teóricos apropiados,
3. considerar las cuestiones desde diferentes perspectivas y ejercer juicios críticos,
4. tener soltura con la bibliografía básica de la materia a la hora de utilizarla y seleccionarla,
5. recoger datos estadísticos relevantes,
6. recoger información utilizando una variedad de fuentes,
7. escribir claramente,
8. construir y evaluar conclusiones.

En la información que se facilita a los estudiantes sobre las actividades contenidas en el programa formativo está especificado el tiempo que deberán dedicar para realizar cada una de las actividades. De esta forma pueden autorregular su grado de dedicación a la actividad. Es una estimación que se ha hecho a partir de encuestas realizadas durante distintos años, preguntando a los estudiantes el tiempo de dedicación empleado en la realización de las diversas tareas. El tiempo necesario estimado para realizar esta actividad es: esfuerzo individual, entre seis y 12 horas; esfuerzo colectivo y de coordinación, entre ocho y 12 horas. En total, entre 14 y 24 horas.

El trabajo consta de tres fases que pretenden potenciar un grado relativo de originalidad por parte de los estudiantes y facilitar el proceso de gestión en equipo en grupos numerosos de alumnos: seguimiento de la elaboración del trabajo, exposición pública de los resultados obtenidos y redacción definitiva del trabajo. Cada una de estas fases es evaluada y ponderada con criterios previamente establecidos.

La primera fase consiste en el seguimiento del trabajo a través de tres controles programados y con pautas establecidas para evaluar el progreso de los estudiantes. En el primer control se presenta un proyecto de memoria con las diferentes fases que se van desarrollando en los dos controles de seguimiento.

En cada curso se ofrece a los estudiantes una serie de temas de la asignatura, susceptibles de ser desarrollados en un trabajo. Los estudiantes cuentan con la información bibliográfica del programa y los artículos y documentos accesibles desde el campus virtual como información básica que deben completar por su cuenta a lo largo de la actividad. La gestión de la elección del tema siempre representa mucho trabajo, pero se ha facilitado a través del foro del campus virtual. Una vez elegido el tema, hay que hacer una pequeña memoria que trate de defender la viabilidad del proyecto. Esta memoria debe contener un borrador de índice, siguiendo las indicaciones elaboradas previamente por el equipo docente. También es necesario elaborar un primer esquema de contenidos; se trata de redactar una breve síntesis de lo que inicialmente se prevé que incluirá cada epígrafe del índice. Y por último se ha de presentar un primer listado de referencias bibliográficas.

El seguimiento del trabajo se realiza a partir de tres tutorías evaluadas a partir de unos indicadores donde se hace hincapié en el planteamiento inicial de la propuesta, el reparto de los roles y cómo avanza el trabajo en el segundo encuentro, el control final antes de la entrega, la exposición

pública con debate posterior y entrega por parte del resto de estudiantes de un cuestionario de evaluación, y la entrega del trabajo redactado.

Los indicadores de evaluación para el seguimiento del trabajo se utilizan para orientar las correcciones pertinentes. Los indicadores consensuados entre el profesorado son los siguientes:

Primer control	Definición y elección del tema	Planteamiento inicial Bibliografía	Elaboración del índice y plan de trabajo	VARIABLES DE INTERÉS	Búsqueda de datos	
Segundo control	Estructuración del trabajo	Trabajo de la bibliografía	Distribución de tareas	VARIABLES DE INTERÉS	Trabajo de datos	
Tercer control	Estructuración del trabajo	Presentación final Bibliografía	Resultados de las diversas tareas y grado de coordinación	VARIABLES DE INTERÉS	Presentación de los datos y resultados	Comentarios Finales

En el primer control de seguimiento, el profesor acabará de concretar el plan de trabajo y tratará de identificar las funciones que se asignan a cada integrante del equipo. Este será el momento de establecer con nitidez los objetivos, concretar los puntos más relevantes y terminar de definir el esquema y el índice. A partir de este momento corresponde a cada uno de los integrantes del grupo trabajar por su cuenta, hasta llegar a una primera redacción del trabajo, que se presentará al profesor en el segundo control programado de seguimiento. El profesor, después de una primera valoración del trabajo, discutirá su contenido con los autores y sugerirá en su caso las correcciones que considere oportunas.

Gracias al sistema de seguimiento y control se ha conseguido que los trabajos sean mucho más personales y en temas más concretos, que permitan adaptarse a las capacidades y habilidades del grupo; de esta forma se da menos el «corta y pega» de materiales accesibles en la red.

La segunda fase es la defensa pública del trabajo y exposición de sus resultados ante el conjunto de la clase, con una evaluación tanto del profesor como de la clase, a través de la encuesta que se pasa a todos los asistentes a la exposición. El profesor evalúa tanto el contenido de la exposición como la claridad expositiva del grupo, los medios empleados y la capacidad de expresión oral y debate posterior de las conclusiones del equipo de trabajo. Supone un 30% de la nota total de dicha actividad.

Y la tercera fase es la redacción final del trabajo con criterios específicos sobre los aspectos que hay que valorar y el peso de cada uno de ellos. El documento escrito supone el 70% del valor de la nota, y es el resultado de las valoraciones parciales obtenidas en el seguimiento del trabajo y su concreción en el texto definitivo.

2.12.6. Conclusiones

Los resultados obtenidos con la actividad son muy positivos. Se ha conseguido mucha motivación entre los estudiantes. Se valora que la implicación y el contacto con los estudiantes son más altos que en las clases magistrales y el contacto es más personalizado, rompiendo las dificultades que existen en los grupos grandes.

La memoria que se expone en clase por parte del equipo de trabajo se comparte con el resto de la clase y permite comparar los resultados de cada equipo.

En lo que se refiere a los estudiantes que tienen notas medias o bajas existe la percepción de que se han esforzado y que han aprendido. La evaluación continua y el seguimiento del trabajo los motiva a esforzarse y llegar al 5. La evaluación continua también permite ver que hay alumnos muy buenos y que se esfuerzan mucho.

2.12.7. Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia

- a) ¿Por qué el trabajo en equipo se considera una actividad apropiada?
- b) ¿Cómo se puede mejorar el proceso de seguimiento de los trabajos?
- c) ¿Qué aporta esta actividad al proceso de aprendizaje?
¿Orienta al estudiante en el proceso de autorregulación de su propio aprendizaje?

2.12.8. Comentario de la experiencia

El caso presenta una actividad (trabajo en equipo) que es aplicable a muchos contextos educativos que tengan por objetivo incentivar las competencias transversales de trabajo colaborativo y participativo con liderazgo por parte de un miembro del equipo.

Las distintas fases de la actividad son necesarias para facilitar el progreso del equipo y evitar que los estudiantes opten por la solución fácil de copiar materiales existentes. El proceso de elaboración por hitos permite controlar el esfuerzo individual de los diferentes integrantes del equipo y detectar los casos de los estudiantes aprovechados (conocidos como «gorrones») o estudiantes que no aporten el mismo tiempo y dedicación y que podrían perjudicar al resto de los estudiantes del equipo.

La utilización de los indicadores de evaluación permite orientar al equipo y da opción a la mejora del trabajo, lo que facilita a los grupos obtener resultados satisfactorios a la hora de presentar en público el trabajo. En esta fase, que es evaluada también por el resto de los equipos, se observa una tendencia a la sobrevaloración de los estudiantes. Sin embargo, si la exposición no ha sido ágil, los estudiantes son mucho más críticos en sus evaluaciones.

En la última fase de la actividad se valora el resultado final del trabajo con los comentarios del profesorado y la calificación final.

2.12.9. Ficha de la experiencia

Título: Trabajo con pequeños grupos en clases numerosas			
Escenario	Asignatura de la Facultad de Economía y Empresa con un grupo-clase numeroso (70-80 estudiantes), que se plantea como estrategia trabajar en pequeños grupos		
Nivel	Tercer curso de grado, segundo semestre	Fase de la secuencia formativa	Desarrollo, cierre
Actores	Alumnado y un equipo docente de tres profesores y un asistente de la docencia.		
Desarrollo de la experiencia	Diseño de trabajo en pequeños grupos en una clase numerosa Establecimiento de indicadores de evaluación Tres fases de control y seguimiento (con indicadores para cada fase) Exposición pública de los trabajos con evaluación por parte del profesorado y del alumnado Redacción definitiva del trabajo		
Tiempo que dura la experiencia	Esfuerzo individual: entre seis y 12 horas Esfuerzo colectivo y de coordinación: entre ocho y 12 horas Total: entre 14 y 24 horas	Porcentaje de participación de los estudiantes matriculados	90% de los estudiantes matriculados
Tiempo de preparación del profesor	Seguimiento: seis horas por grupo de trabajo	Feedback al alumnado	Sí, inmediatamente en las fases de control En la evaluación final: diez días más tarde
Tiempo de corrección	Dos horas por trabajo	Asesoramiento por parte del profesor	Sí
¿Tiene valor para la calificación final de la asignatura?	Sí, 20% de la nota final	Recursos necesarios	Personas: equipo docente de cuatro personas Materiales: campus virtual
Grado de satisfacción del alumno	Muy alto	Posibilidad de que el profesorado reoriente la docencia	Sí, en el curso siguiente
Grado de satisfacción del profesorado	Alto	Posibilidad de transferencia a otro tipo de asignatura	Sí

3. Una mirada a las experiencias presentadas: puntos de coincidencia

Las experiencias recogidas en las páginas anteriores podemos considerarlas como buenas prácticas de evaluación continuada porque responden, en un grado suficiente, a las funciones formativa (regulación docente) y formadora (autorregulación del estudiante) que hemos comentado en el apartado «Algunos apuntes sobre la evaluación continuada en la educación superior».

La diversidad de las experiencias ha intentado responder al propósito de ofrecer diferentes tipos de asignaturas y de estrategias de evaluación para que lectores y lectoras también diversos puedan encontrar ideas y ejemplos transferibles a su propia realidad docente. Asimismo, esta diversidad también se presta a una mirada analítica del conjunto de experiencias que nos permite identificar similitudes entre ellas y detectar elementos o características presentes en la mayoría de ellas.

Para hacer este análisis nos hemos fijado en aquello que los autores y autoras han citado explícitamente, aunque con toda seguridad se podrían añadir otros aspectos implícitos. Es decir, el que no se recoja una determinada cuestión en el desarrollo de una experiencia no significa que esta no esté presente en la práctica.

Las experiencias utilizan para la evaluación continuada estrategias muy diversas: presentación de un póster, rúbrica, tutoría entre iguales, práctica de laboratorio, cuaderno reflexivo, creación de recursos docentes abiertos, análisis de un caso, corrección en grupos a partir de pruebas individua-

les, práctica con tutoriales, pruebas de control y autocontrol y trabajo en grupo. Esta diversidad pone de manifiesto que existen muchas posibilidades para llevar a cabo la evaluación continuada; lo importante es que esta evaluación ayude a desarrollar procesos de regulación del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje.

En las experiencias presentadas, el porcentaje de estudiantes que han realizado evaluación continuada es elevado: entre el 80% y el 97% de los estudiantes matriculados (excepto un caso en que la ha realizado el 62%). Hay que tener presente que en la Universidad de Barcelona los estudiantes disponen de dos opciones: evaluación continuada o evaluación única.

3.1. Evidencias de evaluación, metodología y secuencia formativa

Cuando se trata de evaluación continuada, una de las cuestiones relevantes es la del número de evidencias que son necesarias. En ocasiones se piensa que este tipo de evaluación demanda muchas evidencias y no creemos que ello sea necesariamente así. La prioridad tiene que ser el seguimiento del proceso de aprendizaje, tanto por parte del docente como del propio estudiante para poder tomar decisiones dirigidas a mejorarlo. Puede incluso suceder que el exceso de evidencias fragmente excesivamente el proceso de aprendizaje y dificulte la retroacción o *feedback*. En la mitad de las experiencias presentadas las evidencias de evaluación son tres por asignatura. En el resto se sitúan entre cuatro y seis, aunque la entidad de estas evidencias es variable. Para contextualizar estos datos con relación a los créditos hay que recordar que todas las asignaturas presentadas son de seis créditos, excepto una de nueve y otra de tres.

Si nos fijamos en las estrategias de evaluación, constatamos que existe una estrecha relación entre el sistema de evaluación y el sistema de organización y la metodología docentes. La docencia hay que verla desde un enfoque sistémico,

donde todos los componentes se interrelacionan y se influyen mutuamente.

Replantear el sistema de evaluación para introducir sistemas de evaluación a lo largo del proceso lleva a un replanteamiento general de la metodología y la organización didáctica e, incluso, a un cuestionamiento sobre qué se está enseñando. Así, la evaluación de los procesos formativos se convierte en un desencadenante de innovaciones dirigidas a mejorar el aprendizaje del alumnado. En el ámbito universitario, ello se ha constatado en muchas experiencias de innovación alrededor de la evaluación: cuando estas experiencias empiezan a desarrollarse se convierten de facto en experiencias de innovación con un sentido más amplio que el evaluativo. (Giné y Parcerisa, 2013: 100)

Una manera de mirar la práctica docente es desde una visión de secuencia formativa (Giné y Parcerisa, 2003). La idea de secuencia responde a la concepción de que las personas aprenden paso a paso y de que cualquier proceso formativo puede dividirse en tres fases, cada una de ellas con características y requerimientos didácticos distintos: la fase inicial (cuando se inicia un proceso de enseñanza-aprendizaje), la fase de desarrollo (de comprensión, ejercitación, aplicación... de los distintos contenidos) y la fase de cierre de la secuencia (de evaluación final y de síntesis y estructuración de los aprendizajes).

En cada una de estas fases de la secuencia se requiere una doble mirada: la del docente y la del estudiante. El docente necesita actividades y tareas que le sirvan para evaluar el punto de partida y presentar el tema (fase inicial) para regular su intervención y para proporcionar criterios de evaluación al estudiante (fase de desarrollo) y para evaluar los resultados finales (fase de cierre). El estudiante requiere actividades y tareas que le ayuden a comprender los objetivos, a reforzar su motivación, a pensar en sus conocimientos previos y a planificarse (fase inicial), a gestionar sus errores, a reforzar sus éxitos y a autorregularse (fase de desarrollo), así como a sintetizar y ser consciente de su aprendizaje (fase de cierre).

Siete de las doce experiencias presentadas se refieren a toda la secuencia formativa, tres a la fase de desarrollo, una a la de desarrollo y cierre, y una a la fase inicial y a la de cierre.

3.2. Evaluación continuada, evaluación final y retroacción

En todas las experiencias, la evaluación tiene, además de otras, una función acreditativa (calificación) de los aprendizajes realizados; en nueve de las doce experiencias existe una prueba de evaluación final (la tipología es diversa), aunque su ponderación en la nota va de un 10% a un 73%. En todos los casos, los resultados obtenidos se consideran satisfactorios.

La relación entre las evidencias de evaluación recogidas a lo largo del proceso y la evidencia recogida al final del mismo es una cuestión compleja, como se constata en el hecho de que no todas las experiencias presentadas contemplan una evidencia final y en la diversidad de ponderación de esta cuando la incluyen.

El profesor debe determinar también el peso que juega la evaluación continua en la nota final. Dependiendo de qué desee primarse más (el proceso o el resultado de aprendizaje) variará el valor que se le asigne. A nuestro juicio, cuando se compagina la evaluación continua con la final deberían valorarse ambas cosas: por un lado, cómo el estudiante ha progresado en la construcción de su conocimiento y en el desarrollo de las competencias, y, por otro, el resultado final de este proceso. De ahí que pueda atribuirse un valor elevado a la evaluación continua respecto al valor asignado a la prueba final de evaluación; si bien, a estos efectos, no debería realizarse simplemente una operación aritmética, sino que debería valorarse también la progresión del estudiante. (Delgado y Oliver, 2006: 5)

En cinco de las experiencias se contempla una actividad de exposición del trabajo realizado. El hecho de que en muchos casos el proceso formativo y evaluativo concluya o incluya una exposición tiene pleno sentido tanto desde el punto de vista de concepción del aula como una comunidad de aprendizaje donde sus miembros aportan al colectivo el resultado de su trabajo para compartirlo, como desde el punto de vista

del proceso evaluativo. La realización de un trabajo que se va asesorando y tutorizando a lo largo del proceso (evaluación continuada) es bueno que finalice de manera que se otorgue importancia a este momento final y que se pueda evaluar el resultado teniendo en cuenta el camino recorrido.

La retroacción o *feedback* es un elemento clave de la evaluación continuada. La tutoría académica y la retroacción son dos aspectos muy relacionados. Ambos tienen como función asesorar al estudiante y ayudarlo a que tome decisiones de autorregulación de su proceso de aprendizaje.

Sin una respuesta a la tarea realizada por la estudiante o el estudiante a tiempo, la evaluación pierde gran parte de su potencial.

La del *feedback* no es una cuestión sencilla, y quizás en ocasiones no le otorgamos la importancia que tiene. Es preferible solicitar menos tareas y poder proporcionar un *feedback* adecuado. Para determinadas tareas, el campus virtual puede facilitar la prontitud de la respuesta. (Giné y Parcerisa, 2013: 111)

La mayoría de experiencias presentadas (nueve de las doce) ponen de manifiesto la importancia de la acción tutorial. Asimismo, diez experiencias contemplan una retroacción rápida que en más de la mitad de los casos le sirve al alumnado para poder mejorar la actividad realizada o para realizar mejor una actividad posterior.

En la mitad de las experiencias los indicadores de evaluación están claramente especificados. El conocimiento de los indicadores por parte del alumnado se relaciona directamente con la función formadora o de autorregulación de la evaluación continuada. Sin este conocimiento, la autorregulación es muy difícil, puesto que faltan referentes.

En todas las experiencias los resultados obtenidos sirven para reorientar la práctica; sin embargo, en nueve de ellas solo se ve posible aplicar una mejora en el siguiente curso. Probablemente ello sea debido en parte a la semestralización que obliga a compactar los contenidos y dificulta la flexibilización metodológica y evaluativa. También dificulta los cam-

bios el hecho de tener que ajustarse a un plan docente que no se puede modificar hasta el siguiente curso.

3.3. Evaluación y trabajo en equipo

La complejidad de la evaluación continuada y su sentido como herramienta potente para facilitar un mejor aprendizaje del alumnado hace que se requiera una buena planificación y trabajo en equipo docente. Como señala Ortín (2010: 67) «el equipo docente supone [...] una oportunidad de reflexión y discusión sobre la propia actividad docente, que fomenta la interacción y el trabajo colaborativo del profesorado y propicia la innovación docente y la mejora continua». En las experiencias presentadas, mayoritariamente se trabaja en equipo docente y existe una planificación detallada (en siete de las doce experiencias se dan estos dos aspectos).

Desde el punto de vista del alumnado, en la mitad de las experiencias, la tarea se realiza en grupo reducido y se fomenta el aprendizaje autónomo y reflexivo. Compaginar el trabajo en grupo con las evidencias individuales es otra cuestión con cierta complejidad. En todo caso, lo que se evalúa en uno y otro caso necesariamente debe ser distinto. De ahí la importancia de establecer claramente los objetivos de aprendizaje, puesto que la evaluación debe responder a ellos.

Del análisis realizado sobre las experiencias presentadas podemos afirmar que comparten muchos aspectos, a pesar de la diversidad de asignaturas, de titulaciones y de estrategias de evaluación. Aunque hay cuestiones específicas de cada experiencia, existen una serie de cuestiones clave o facilitadoras de la evaluación continuada que aparecen en la mayoría de los casos presentados.

Si comparamos asignaturas del área de ciencias con asignaturas del área de ciencias sociales y humanidades, constatamos que no existen diferencias significativas de fondo. Aunque cada asignatura tiene sus peculiaridades, el concepto de

lo que se entiende por evaluación continuada puede reflejarse en cualquier tipo de asignatura y los componentes que la facilitan también pueden aplicarse tanto a asignaturas de ciencias como de ciencias sociales y humanidades. Para que sea así, es importante no confundir las cuestiones sustanciales con la diversidad de estrategias y de evidencias de evaluación que se pueden prever para responder a aquellas cuestiones.

Referencias bibliográficas

- Delgado, A.; Oliver, R. (2006). «La evaluación continua en un nuevo escenario docente». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 3 (1): 1-13, UOC. En: <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/delgado_oliver.pdf>. Consultado el 27-08-14.
- Escudero, E.; Amat, C.; March, M.; Simon, J.; Zulaica, E. (2012). *Treball de fi de grau de l'ensenyament de Farmàcia: «Rúbriques d'avaluació»*. En: <http://hdl.handle.net/2445/24359>. Consultado el 27-08-14.
- Gibbs, G.; Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona: Octaedro/ICE, UB.
- Giné, N.; Parcerisa, A. (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Graó.
- (2013). «Evaluar y aprender». En: Bautista, G.; Escofet, A. *Enseñar y aprender en la Universidad* (pp. 91-118). Barcelona: Octaedro/ICE, UB.
- Ortín, J. (2010). «El trabajo docente en equipo: difícil, pero imprescindible». En: Parcerisa, A. (coord.) (2010). *Ejes para la mejora docente en la Universidad* (pp. 65-71). Barcelona: Octaedro/ICE, UB.
- Parcerisa, A. (coord.) (2010) *Ejes para la mejora docente en la Universidad*. Barcelona: Octaedro-ICE UB
- Stufflebeam, D. L.; Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós/MEC.

Suau, J. (2008). «Els crèdits ECTS: reptes i oportunitat per millorar la docència (Una experiència d'innovació docent en l'assignatura *Història Contemporània Universal*, curs 2006-2007)». En: *Experiències d'innovació docent en l'ensenyament d'Història* (pp.51-66). Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Índice

Sumario **7**

Introducción **9**

1. Algunos apuntes sobre la evaluación continuada en la educación superior **13**

1.1. Qué es evaluación continuada y qué no lo es **15**

1.2. Elementos que facilitan realizar una evaluación continuada **17**

1.3. La evaluación con relación a las competencias **19**

2. Prácticas de evaluación continuada **21**

2.1. Elaboración y defensa de un póster **25**

— Victòria GIRONA y Montserrat MUÑOZ

2.1.1. Resumen **25**

2.1.2. Palabras clave **25**

2.1.3. Contexto **25**

2.1.4. Planteamiento de la situación **26**

2.1.5. Desarrollo de la experiencia **27**

2.1.6. Conclusiones **28**

2.1.7. Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia **29**

2.1.8. Comentario de la experiencia **30**

2.1.9. Ficha de la experiencia **31**

2.2. Evaluar habilidades instrumentales mediante rúbricas **32**

— Max TURULL

2.2.1. Resumen **32**

2.2.2. Palabras clave **32**

2.2.3. Contexto **32**

2.2.4. Planteamiento de la situación **33**

2.2.5. Desarrollo de la experiencia **34**

2.2.6. Conclusiones **37**

2.2.7. Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia **37**

- 2.2.8. Comentario de la experiencia **38**
- 2.2.9. Ficha de la experiencia **38**
- 2.3. Trabajo de campo sobre adquisición del inglés como lengua extranjera y tutorización entre iguales **40**
 - M. Luz CELAYA; Júlia BARÓN; Imma MIRALPEIX
 - 2.3.1. Resumen **40**
 - 2.3.2. Palabras clave **40**
 - 2.3.3. Contexto **40**
 - 2.3.4. Planteamiento de la situación **41**
 - 2.3.5. Desarrollo de la experiencia **42**
 - 2.3.6. Conclusiones **44**
 - 2.3.7. Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia **44**
 - 2.3.8. Comentario de la experiencia **45**
 - 2.3.9. Ficha de la experiencia **45**
- 2.4. Prácticas de laboratorio **47**
 - Montserrat BUSQUETS
 - 2.4.1. Resumen **47**
 - 2.4.2. Palabras clave **47**
 - 2.4.3. Contexto **47**
 - 2.4.4. Planteamiento de la situación **48**
 - 2.4.5. Desarrollo de la experiencia **49**
 - 2.4.6. Conclusiones **50**
 - 2.4.7. Cuestiones para analizar la experiencia **50**
 - 2.4.8. Comentario de la experiencia **50**
 - 2.4.9. Ficha de la experiencia **51**
- 2.5. El cuaderno de artista reflexivo **53**
 - Eva FIGUERAS y Bibiana CRESPO
 - 2.5.1. Resumen **53**
 - 2.5.2. Palabras clave **53**
 - 2.5.3. Contexto **53**
 - 2.5.4. Planteamiento de la situación **54**
 - 2.5.5. Desarrollo de la experiencia **55**
 - 2.5.6. Conclusiones **57**
 - 2.5.7. Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia **58**
 - 2.5.8. Comentario de la experiencia **59**
 - 2.5.9. Ficha de la experiencia **60**
- 2.6. Creación de recursos docentes abiertos **61**
 - Carles BENEDÍ, Joan SIMON, Cèsar BLANCHÉ,
Maria BOSCH y Ana M. ROVIRA
 - 2.6.1. Resumen **61**
 - 2.6.2. Palabras clave **61**
 - 2.6.3. Contexto **61**
 - 2.6.4. Planteamiento de la situación **62**
 - 2.6.5. Desarrollo de la experiencia **64**
 - 2.6.6. Conclusiones **65**

- 2.6.7. Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia **66**
- 2.6.8. Comentario de la experiencia **66**
- 2.6.9. Ficha de la experiencia **67**
- 2.7. El presente en clave histórica. Tutoría, trabajo en grupo y evaluación **69**
 - **Jaume SUAU**
 - 2.7.1. Resumen **69**
 - 2.7.2. Palabras clave **69**
 - 2.7.3. Contexto **69**
 - 2.7.4. Planteamiento de la situación **70**
 - 2.7.5. Desarrollo de la experiencia **71**
 - 2.7.6. Conclusiones **73**
 - 2.7.7. Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia **73**
 - 2.7.8. Comentario de la experiencia **74**
 - 2.7.9. Ficha de la experiencia **75**
- 2.8. Análisis de un caso al inicio y al final de la secuencia formativa **77**
 - **Artur PARCERISA, Núria GINÉ**
 - 2.8.1. Resumen **77**
 - 2.8.2. Palabras clave **77**
 - 2.8.3. Contexto **77**
 - 2.8.4. Planteamiento de la situación **78**
 - 2.8.5. Desarrollo de la experiencia **78**
 - 2.8.6. Conclusiones **80**
 - 2.8.7. Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia **80**
 - 2.8.8. Comentario de la experiencia **81**
 - 2.8.9. Ficha de la experiencia **82**
- 2.9. Actividad individual de evaluación corregida en grupo **84**
 - **Antoni VALLÈS**
 - 2.9.1. Resumen **84**
 - 2.9.2. Palabras clave **84**
 - 2.9.3. Contexto **84**
 - 2.9.4. Planteamiento de la situación **85**
 - 2.9.5. Desarrollo de la experiencia **85**
 - 2.9.6. Conclusiones **86**
 - 2.9.7. Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia **87**
 - 2.9.8. Comentario de la experiencia **87**
 - 2.9.9. Ficha de la experiencia **88**
- 2.10. Preparación de tutoriales para enseñar a utilizar programas informáticos de gestión documental **89**
 - **Ernest ABADAL**
 - 2.10.1. Resumen **89**
 - 2.10.2. Palabras clave **89**
 - 2.10.3. Contexto **89**
 - 2.10.4. Planteamiento de la situación **90**

2.10.5. Desarrollo de la experiencia	91
2.10.6. Conclusiones	92
2.10.7. Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia	92
2.10.8. Comentario de la experiencia	93
2.10.9. Ficha de la experiencia	94
2.11. Pruebas de control y de autocontrol	95
– Jordi ORTÍN	
2.11.1. Resumen	95
2.11.2. Palabras clave	95
2.11.3. Contexto	95
2.11.4. Planteamiento de la situación	96
2.11.5. Desarrollo de la experiencia	97
2.11.6. Conclusiones	99
2.11.7. Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia	100
2.11.8. Comentario de la experiencia	100
2.11.9. Ficha de la experiencia	101
2.12. Trabajo con grupos pequeños en clases numerosas	103
– Rosa NONELL	
2.12.1. Resumen	103
2.12.2. Palabras clave	103
2.12.3. Contexto	103
2.12.4. Planteamiento de la situación	104
2.12.5. Desarrollo de la experiencia	104
2.12.6. Conclusiones	108
2.12.7. Cuestiones para reflexionar sobre la experiencia	109
2.12.8. Comentario de la experiencia	109
2.12.9. Ficha de la experiencia	110
3. Una mirada a las experiencias presentadas: puntos de coincidencia	111
3.1. Evidencias de evaluación, metodología y secuencia formativa	112
3.2. Evaluación continuada, evaluación final y retroacción	114
3.3. Evaluación y trabajo en equipo	116
Referencias bibliográficas	119

