

# Capítulo 4 .- Nuevos métodos docentes

---

<b>OBJETIVOS</b>
- Conocer el proceso de los métodos docentes y aplicarlos en distintas situaciones.
- Desarrollar las metodologías que se presentan.
- Conocer los conceptos clave para la implantación de los métodos innovadores.
- Relacionar las diferentes teorías de formación con los métodos innovadores docentes.

En este capítulo se ofrece una descripción breve de algunos métodos novedosos y de especial utilidad para el desarrollo de competencias y la promoción de la autonomía y del aprendizaje significativo.

Estos métodos se basan en los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en los temas anteriores, y responden al objetivo de que la formación del profesor debe estar dotada de acciones concretas que poner en práctica en el aula.

<b>PORTAFOLIO</b>	Conjunto documental elaborado por un estudiante que muestra la tarea realizada y las capacidades adquiridas durante el curso en una materia determinada.
<b>CONTRATO DE APRENDIZAJE</b>	Alumno y profesor de forma explícita intercambian opiniones, necesidades, proyectos y deciden en colaboración la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y lo reflejan oralmente o por escrito. El profesor oferta una actividades de aprendizaje, resultados y criterios de evaluación; y negocia con el alumno su plan de aprendizaje.
<b>APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS</b>	Enfoque educativo en el que los alumnos, partiendo de problemas reales, aprenden a buscar la información necesaria para comprender dichos problemas y obtener soluciones; todo ello bajo la supervisión de un tutor.
<b>ESTUDIO DE CASOS</b>	Técnica en la que los alumnos analizan situaciones profesionales presentadas por el profesor, con el fin de realizar una conceptualización experiencial y buscar soluciones eficaces.
<b>APRENDIZAJE POR PROYECTO</b>	Situaciones en las que el alumno debe explorar y trabajar un problema práctico aplicando conocimientos interdisciplinarios.
<b>APRENDIZAJE COLABORATIVO</b>	Estrategias de enseñanza en las que los estudiantes trabajan divididos en pequeños grupos en actividades de aprendizaje y son evaluados según la productividad del grupo.

Tabla 4.1. Métodos para el desarrollo de competencias y la promoción de la autonomía y del aprendizaje significativo.

# 4.1. Portafolio

## DEFINICIÓN

El portafolio es un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación que consiste en la aportación de producciones de diferente índole por parte del estudiante a través de las cuáles se pueden juzgar sus capacidades en el marco de una disciplina o materia de estudio. Estas producciones informan del proceso personal seguido por el estudiante, permitiéndole a él y los demás ver sus esfuerzos y logros, en relación a los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación establecidos previamente.

El portafolio como modelo de enseñanza-aprendizaje, se fundamenta en la teoría de que la evaluación marca la forma cómo un estudiante se plantea su aprendizaje. El portafolio del estudiante responde a dos aspectos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje, implica toda una metodología de trabajo y de estrategias didácticas en la interacción entre docente y discente; y, por otro lado, es un método de evaluación que permite unir y coordinar un conjunto de evidencias para emitir una valoración lo más ajustada a la realidad que es difícil de adquirir con otros instrumentos de evaluación más tradicionales que aportan una visión más fragmentada.

## UTILIDAD

El potencial que tiene el portafolio para identificar habilidades complejas ha contribuido a su uso expansivo en diferentes ámbitos. El portafolio se usa en la educación pero es una idea importada de otros ámbitos profesionales: artistas, fotógrafos y arquitectos para mostrar lo mejor de su trabajo.

## OBJETIVOS

- Guiar a los estudiantes en su actividad y en la percepción sus propios progresos.
- Estimular a los estudiantes para que no se conformen con los primeros resultados, sino que se preocupen de su proceso de aprendizaje.
- Destacar la importancia del desarrollo individual, e intentar integrar los conocimientos previos en la situación de aprendizaje.
- Resaltar lo que un estudiante sabe de sí mismo y en relación al curso.
- Desarrollar la capacidad para localizar información, para formular, analizar y resolver problemas.

## Ventajas:

- Ofrece información amplia sobre el aprendizaje.
- Admite el uso de la evaluación continua para el proceso de aprendizaje.

- Tiene un carácter cooperativo, implica a profesor y estudiante en la organización y desarrollo de la tarea.
- El alumno al desarrollar esta estrategia proyecta la diversidad de aprendizajes que ha interiorizado. En este modelo se detectan los aprendizajes positivos, las situaciones problema, las estrategias utilizadas en la ejecución de tareas...
- Se pueden compartir los resultados con otros compañeros y con otros profesores.
- Promociona la autonomía del estudiante y el pensamiento crítico reflexivo que por una parte asegura el aprendizaje mínimo y por otra aquél que cada uno desea adquirir y profundizar.
- Proporciona buenos hábitos cognitivos y sociales al alumno.
- Tiene un gran componente motivador y de estímulo para los estudiantes al tratarse de un trabajo continuado donde se van comprobando rápidamente los esfuerzos y resultados conseguidos.
- Cuenta desde el principio con los criterios con los que serán evaluados los estudiantes.
- El portafolio es un producto personalizado, por lo que no hay dos iguales.

#### **Inconvenientes:**

- Falta de seguridad por no estar haciéndolo bien.
- Excesivo gasto de tiempo por parte del profesor y del alumno, si no se seleccionan los aspectos claves o no se establecen mecanismos de control.
- Implica un alto nivel de autodisciplina y responsabilidad por parte del alumnado.
- No elimina otros tipos de evaluación.
- La utilización del portafolio significa para algunos profesores un cambio de estilo de enseñanza (no tiene sentido en modelos tradicionales).
- La evaluación ha de estar muy sistematizada en referencia a los objetivos y/o al avance, sino puede ser subjetiva y tangencial.

#### **PROCESO DE ELABORACIÓN**

Aunque la estructura formal de un portafolio que evalúa el aprendizaje de un alumno pueda ser muy variada y dependa de los objetivos marcados en cada área curricular, se pueden diferenciar los siguientes apartados en su elaboración (Barberá, 2005):

1. **Una guía o un índice de contenidos** que determinará el tipo de trabajo y estrategia didáctica, que puede estar totalmente determinado por el profesor o más abierto a una dirección por parte del estudiante.
2. **Un apartado introductorio** al portafolio que detalle las intenciones, creencias y punto de partida inicial de un tema o área determinada.
3. **Unos temas centrales** que conforman el cuerpo del portafolio y que contienen la documentación seleccionada por el alumno que muestra el

aprendizaje conseguido en cada uno de los temas seleccionados.

4. **Un apartado de clausura** como síntesis del aprendizaje con relación a los contenidos impartidos.

Además en la elección de un portafolio se han de concretar todos estos aspectos:

- Autoría y audiencia del portafolio.
- Contenidos a desarrollar.
- Objetivos y competencias.
- Estructura y organización concreta.
- Criterios de evaluación.

## **PROCESO DE USO**

Existe un cierto consenso entre los autores que han trabajado sobre este tema, que distinguen las siguientes fases para el desarrollo del portafolio por parte de los estudiantes (Barberá 2005):

### **Fase 1. Recogida de evidencias.**

Algunas de estas evidencias pueden ser: a) informaciones de diferentes tipos de contenido (conceptual, procedimental y actitudinal o normativo); b) tareas realizadas en clase o fuera de ella (mapas conceptuales, recortes de diario, exámenes, informes, entrevistas, etc.) y c) documentos en diferente soporte físico (digital, papel, audio, etc.). Estas evidencias vendrán determinadas por los objetivos y competencias plasmadas en el portafolio.

### **Fase 2. Selección de evidencias.**

En esta fase se han de elegir los mejores trabajos realizados o las partes de aquellas actividades que muestren un buen desarrollo en el proceso de aprendizaje para ser presentado ante el profesor o resto de compañeros.

### **Fase 3. Reflexión sobre las evidencias.**

Esta fase es necesaria porque si no se incluyen procesos reflexivos el instrumento no puntos flojos y fuertes del proceso de aprender y propuestas de mejora.

### **Fase 4. Publicación del portafolio.**

En esta fase se trata de organizar las evidencias con una estructura ordenada y comprensible favoreciendo el pensamiento creativo y divergente

dejando constancia de que es un proceso en constante evolución.

**Recursos:**

- Recursos personales.
- Aula.
- Portafolio con las evidencias.
- Bibliografía.

Tabla 4.2. Ficha metodológica coordinada por la Universidad Miguel Hernández. Mayo 2006.

## 4.2. Contrato de aprendizaje

### DEFINICIÓN

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje siempre existe un discurso o "contrato" entre profesor y alumno resultado del conjunto de códigos y pactos implícitos y explícitos que regulan los comportamientos, interacciones y relaciones de los docentes y el alumnado (normas, programas de asignatura, etc.).

Con el contrato se pretende cambiar los parámetros relacionales, del discurso, entre el que enseña y el que aprende, de forma que las normas implícitas sean sustituidas por normas explícitas y el control del docente por la autonomía del alumno, permitiendo de esta forma que emerja con fuerza una "aula diversificada" (tiempos, espacios, contenidos, metas,... pueden ser diferentes). En esta aula, regulada por sistemas de ayuda al aprendizaje, se pasa de un sistema educativo basado en la transmisión de la información [Profesor-Contenido - vs. Alumno] a otro sistema que pretende provocar la emancipación [Profesor + Alumno vs. Contrato].

Existe un contrato didáctico o de aprendizaje cuando alumno/a, y profesor/a de forma explícita intercambian sus opiniones, comentan sus necesidades, sus sentimientos, comparten proyectos y deciden en colaboración la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y lo reflejan oralmente o por escrito.

Principios:

1. Consentimiento mutuo. Ante una oferta se produce una respuesta con una aceptación o demanda y si consienten se inicia el proceso.
2. Aceptación positiva del alumno, en tanto que es quien mejor se conoce y quien en definitiva realiza la actividad mental de aprender.
3. Negociación de los diferentes elementos.
4. Compromiso recíproco entre el profesor y el alumno de cumplir el contrato.

En general se trata de una metodología de enseñanza-aprendizaje "personalizada" que permite dirigir el trabajo independiente o no presencial del alumno promoviendo su autonomía y su capacidad de aprender a aprender.

## UTILIDAD

### ¿Para qué sirven? ¿Qué funciones cumple?

Anderson y cols. (1996) señalan los siguientes beneficios o razones para emplear contratos de aprendizaje:

- **Relevancia.** Cuando los estudiantes han identificado sus propias necesidades, las actividades se vuelven con toda probabilidad más significativas, relevantes e interesantes para ellos. Los contratos reconcilian las necesidades/intereses de los alumnos con las demandas.
- **Autonomía.** Los contratos de aprendizaje permiten una considerable libertad para elegir qué aprender y cómo aprenderlo.
- **Estructura.** Proporciona un esquema formal conocido y compartido por profesores y alumnos para estructurar las actividades de aprendizaje. Al mismo tiempo proporcionan un alto grado de flexibilidad.
- **Equidad.** Se entiende como diversidad de contenidos y procesos, no como oferta educativa "igual" para todos. Los contratos capacitan a los profesores a responder a las necesidades diversas de un amplio rango de estudiantes. Facilitan el acceso a los contextos y la equidad dentro de los cursos. Además son muy útiles con asignaturas basadas en competencias, en las estancias de prácticas, cuando los alumnos trabajan, como medio de combinar (sustituir) la presencialidad, etc.

Los contratos pueden ser utilizados para las siguientes finalidades educativas:

- Promover la autonomía y responsabilidad del alumno.
- Incrementar la motivación e implicación del alumno en su propio aprendizaje (toma de decisiones).
- Estimular la actividad del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Atender a las características personales de cada alumno/a: responder a las necesidades, intereses, etc. del alumno como individuo.
- Dirigir académicamente el trabajo independiente del alumno.
- "Democratizar" la educación, promoviendo procesos de negociación y participación del alumno en el proceso de la docencia: desde el establecimiento de los objetivos y contenidos a la evaluación.
- Promover la capacidad de autoevaluación y pensamiento crítico del alumno/a. Especialmente se estimula la capacidad de autorreflexión sobre el propio aprendizaje.

## PROCESO DE ELABORACIÓN

Los contratos de aprendizaje no son sólo una técnica para ayudar al alumno a aprender, son sobre todo, una forma de entender la educación. El uso del contrato implica dotarse de un currículo al servicio de la autonomía y por tanto hay que reconsiderar las mismas decisiones que se toman al planificar la propuesta docente:



- **Objetivos:** precisar la finalidad que se persigue con el uso del contrato (p. e. implicar al alumno en su aprendizaje, promover el trabajo cooperativo, recuperación de lagunas en el aprendizaje, etc.).
- **Metodología:** decidir qué aspectos de la docencia van a ser negociables por el alumno y como se va a usar el contrato: ¿Qué aprender? ¿Cómo aprender? ¿Cómo demostrar que se ha aprendido? ¿Cómo evaluar la calidad del aprendizaje? (objetivos, metodología, calendario, evaluación, etc.).
- **Evaluación:** decidir que "evidencias" o producciones del alumno demostraran que se han alcanzado los objetivos de aprendizaje a negociar (informes, resúmenes, comentarios, guiones, artículos, demostraciones, etc.).
- **Recursos:** seleccionar los recursos didácticos y/o de apoyo que se van a ofrecer a los alumnos para facilitar su aprendizaje autónomo (bibliografías, expertos, visitas, talleres, internet, grupos de estudio, etc.).

## **PROCEDIMIENTO DE USO**

**Fase 1: Informar al alumno.**

**Fase 2: Diagnóstico inicial de la situación de partida del alumno.**

**Fase 3: Negociación del contrato y orientación del aprendizaje.**

**Fase 4: Formulación o protocolización del contrato.**

**Fase 5: Ejecución del contrato.**

**Fase 6: Evaluación del trabajo realizado.**

## **VARIANTES**

**a) Por los participantes "firmantes" del contrato:**

- **Individual** (acordado con cada uno de los alumnos independientemente).
- **Grupal** (acordado con grupos o equipos de trabajo).
- **De clase/aula** (negociado con toda la clase en conjunto y luego cada alumno redacta individualmente su contrato).

**b) Por la finalidad:**

- **De recuperación** (con el objetivo de que el alumno desarrolle las actividades necesarias para adquirir un aprendizaje previamente defectuoso).
- **De rendimiento** (para evaluar el aprendizaje en una asignatura/módulo).
- **De proyecto** (para determinar los momentos para los logros/objetivos/acciones parciales de un proyecto concreto y su seguimiento).
- **De resolución de conflicto** (para resolver algún tipo de problema actitudinal como absentismo, entrega de trabajos fuera de plazo, etc.).

**c) Por el momento de uso:**

Al empezar una secuencia nueva de aprendizaje o unidad temática, al empezar un trabajo/proyecto, al empezar una nueva asignatura, al producirse un problema concreto, etc.

**d) Por la forma de usarlo:**

- **Borrador de pre-contrato** (cuando los estudiantes ya han tenido experiencias con contratos y conocen el área a trabajar).
- **Con restricciones** (cuando se proponen algunos objetivos y/o criterios de evaluación en el contrato que no son negociables para el alumno).
- **Graduado** (cuando se establecen diferentes niveles de profundización o niveles de competencia a lograr con fines de evaluación).
- **Independiente** (cuando se establece un contrato parcial para parte de una asignatura o curso, mientras que el resto de docencia se desarrolla de forma tradicional, no negociada).
- **Progresivo o en serie** (cuando se usa una secuencia de contratos para ir consiguiendo objetivos de aprendizaje parciales, de forma que todos en conjunto dan respuesta a las metas u objetivos generales del curso).
- **De grupo** (cuando un objetivo del curso es el aprendizaje cooperativo y/o evitar que el alumno utilice siempre estrategias de aprendizaje individualistas).
- **De curso** (cuando se permite que los estudiantes diseñen completamente el curso).

**RECURSOS**

- **Recursos "personales"**. El profesor debe contar con unas habilidades sociales mínimas para poder entrevistarse con los alumnos, identificar necesidades, reorientar objetivos de aprendizaje, tutorizar, etc.
- **Formulario de contrato-modelo.**

- **Listado de evidencias/muestras** de trabajo que demuestren que se han alcanzado los objetivos de aprendizaje y/o matriz de evaluación con criterios de calidad de dichas evidencias/muestras.
- Material didáctico y estrategias para el aprendizaje autónomo (bibliografías, expertos, visitas, talleres, internet, grupos de estudio, etc.).
- Espacio físico para la negociación individual-grupal y la tutorización (despacho/pequeño seminario).

Tabla 4.3. Fuente: Francisco Juan García Bacete y Miguel Ángel Fortea Bagán.

## 4.3. Aprendizaje basado en problemas

### DEFINICIÓN

Es una estrategia de enseñanza-aprendizaje en la que tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades y actitudes resulta importante, en el ABP un grupo pequeño de alumnos se reúne, con la facilitación de un tutor, a analizar y resolver un problema seleccionado o diseñado especialmente para el logro de ciertos objetivos de aprendizaje. Durante el proceso de interacción de los alumnos para entender y resolver el problema se logra, además del aprendizaje del conocimiento propio de la materia, que puedan elaborar un diagnóstico de sus propias necesidades de aprendizaje, que comprendan la importancia de trabajar colaborativamente, que desarrollen habilidades de análisis y síntesis de información, además de comprometerse con su proceso de aprendizaje.

El ABP se sustenta en diferentes corrientes teóricas sobre el aprendizaje humano, tiene particular presencia la teoría constructivista, de acuerdo con esta postura en el ABP se siguen tres principios básicos:

- El entendimiento con respecto a una situación de la realidad surge de las interacciones con el medio ambiente.
- El conflicto cognitivo al enfrentar cada nueva situación estimula el aprendizaje.
- El conocimiento se desarrolla mediante el reconocimiento y aceptación de los procesos sociales y de la evaluación de las diferentes interpretaciones individuales del mismo fenómeno.

El ABP incluye el desarrollo del pensamiento crítico en el mismo proceso de enseñanza - aprendizaje, no lo incorpora como algo adicional sino que es parte del mismo proceso de interacción para aprender. El ABP busca que el alumno comprenda y profundice adecuadamente en la respuesta a los problemas que se usan para aprender abordando aspectos de orden filosófico, sociológico, psicológico, histórico, práctico, etc. Todo lo anterior con un enfoque integral. La estructura y el proceso de solución al problema están siempre abiertos, lo cual motiva a un aprendizaje consciente y al trabajo de grupo sistemático en una experiencia colaborativa de aprendizaje.

Los alumnos trabajan en equipos de seis a ocho integrantes con un tutor/facilitador que promoverá la discusión en la sesión de trabajo con el grupo. El tutor no se convertirá en la autoridad del curso, por lo cual los alumnos sólo se apoyarán en él para la búsqueda de información. Es importante señalar que el objetivo no se centra en resolver el problema sino en que éste sea utilizado como base para identificar los temas de aprendizaje para su estudio de manera independiente o grupal, es decir, el problema sirve como detonador para que los alumnos cubran los objetivos de aprendizaje del curso. A lo largo del proceso de trabajo grupal los alumnos deben adquirir responsabilidad y confianza en el trabajo realizado en el grupo, desarrollando la habilidad de dar y recibir críticas orientadas a la mejora de su desempeño y del proceso de

trabajo del grupo.

Dentro de la experiencia del ABP los alumnos van integrando una metodología propia para la adquisición de conocimiento y aprenden sobre su propio proceso de aprendizaje. Los conocimientos son introducidos en directa relación con el problema y no de manera aislada o fragmentada. En el ABP los alumnos pueden observar su avance en el desarrollo de conocimientos y habilidades, tomando conciencia de su propio desarrollo.

### **METODOLOGÍA Y RECURSOS EMPLEADOS**

En esta metodología, el profesor presenta la situación de aprendizaje relacionada con los contenidos de la asignatura que se quieren ampliar. El alumno deberá seleccionar el material, participar activamente en la generación de conocimientos y exponer las conclusiones, justificando sus decisiones.

Previo a la implantación de la técnica, el profesor motivará a los alumnos en este trabajo, enfatizando la importancia del autoaprendizaje, requiriendo la actividad del alumno en todo el proceso y generando un ambiente adecuado para el trabajo en grupo.

Las actividades del profesor en esta metodología son:

- Ayudará a los alumnos a reflexionar, identificar necesidades de información y les motivará a continuar con el trabajo, es decir, los guiará a alcanzar las metas de aprendizaje propuestas.
- El tutor no es un observador pasivo, por el contrario, debe estar activo orientando el proceso de aprendizaje asegurándose de que el grupo no pierda el objetivo trazado, y además identifique los temas más importantes para cumplir con la resolución del problema.
- Identifica qué es lo que necesitan estudiar los alumnos para comprender mejor. Lo anterior se logra por medio de preguntas que fomenten el análisis y la síntesis de la información además de la reflexión crítica para cada tema.
- Apoya el desarrollo de la habilidad en los alumnos para buscar información y recursos de aprendizaje que les sirvan en su desarrollo personal y grupal.
- Una de las habilidades básicas del tutor consiste en la elaboración de preguntas para facilitar el aprendizaje, resulta fundamental en esta metodología hacer las preguntas apropiadas en el momento adecuado ya que esto ayuda a mantener el interés del grupo y a que los alumnos recopilen la información adecuada de manera precisa.

Las actividades y responsabilidades del alumno para trabajar esta técnica son:

- Disposición para trabajar en grupo.
- Tolerancia para enfrentarse a situaciones ambiguas.
- Habilidades para la interacción personal tanto intelectual como emocional.

- Desarrollo de los poderes imaginativo e intelectual.
- Habilidades para la solución de problemas.
- Habilidades de comunicación.
- Ver su campo de estudio desde una perspectiva más amplia.
- Habilidades de pensamiento crítico, reflexivo, imaginativo y sensitivo.

Responsabilidades para los alumnos al trabajar en el ABP:

- Una integración responsable en torno al grupo y además una actitud entusiasta en la solución del problema.
- Aporte de información a la discusión grupal. Lo anterior les facilita un entendimiento detallado y específico sobre todos los conceptos implicados en la atención al problema.
- Búsqueda de la información que consideren necesaria para entender y resolver el problema, esto les obliga a poner en práctica habilidades de análisis y síntesis.
- Investigación por todos los medios como por ejemplo: la biblioteca, los medios electrónicos, maestros de la universidad o los propios compañeros del grupo. Lo anterior les permite un mejor aprovechamiento de los recursos.
- Desarrollo de habilidades de análisis y síntesis de la información y una visión crítica de la información obtenida.
- Compromiso para identificar los mecanismos básicos que puedan explicar cada aspecto importante de cada problema.

Estimular dentro del grupo el uso de las habilidades colaborativas y experiencias de todos los miembros del equipo. Señalando la necesidad de información y los problemas de comunicación.

- Apertura para aprender de los demás, compromiso para compartir el conocimiento, la experiencia o las habilidades para analizar y sintetizar información.
- Identificar las prioridades de aprendizaje, teniendo en cuenta que la tarea principal de cada problema es lograr ciertos objetivos de aprendizaje y no sólo llegar al diagnóstico y a la solución del problema.
- Compromiso para retroalimentar el proceso de trabajo del grupo buscando que se convierta en un grupo efectivo de aprendizaje.
- Durante las sesiones de trabajo orientar las participaciones a la discusión de los objetivos de aprendizaje y no desviar las intervenciones a otros temas. Buscar durante la sesión la aclaración de dudas propias y de otros compañeros.
- Apertura para realizar las preguntas que sean necesarias para aclarar la información y cubrir los objetivos propuestos para la sesión.
- Compartir información durante las sesiones, estimulando la comunicación y participación de los otros miembros del grupo.

Es importante señalar que si el alumno no cuenta con estas cualidades debe estar dispuesto a desarrollarlas o mejorarlas.

**PROCESO**

1. En clase, se formarán grupos de 6-7 alumnos, una vez que se ha explicado el proceso de trabajo.
2. El profesor plantea el problema sobre el que generar el conocimiento.
3. El grupo elaborará sus normas de trabajo. Para la formación y consolidación de grupos se realizará la firma de un contrato de grupo para poner de manifiesto los objetivos y metas que pretende conseguir el grupo y asumir las responsabilidades que este tipo de metodología requiere.
4. Identificar los objetivos de aprendizaje que se que se pretenden cubrir.
5. Cada grupo identificará las necesidades de aprendizaje que tienen sobre el problema a resolver. Hacer una lista sobre lo que saben y las carencias que tienen del tema. Se debe evitar que los miembros del grupo se "repartan la tarea", sino que hay que fomentar el trabajo colaborativo.
6. Hacer un diagnóstico situacional: preguntas, conceptos que deben manejar para enfrentarse al problema.
7. Esquema de trabajo: el grupo elabora su plan de trabajo.
8. Recopilar la información de las fuentes pertinentes.
9. Analizar la información recopilada, y si es necesario, volver a buscar más para resolver el problema.
10. Elaboración del informe de resultados.
11. Exposición de los resultados al gran grupo.
12. Evaluación del proceso: autoevaluación, evaluación del grupo, profesor, autoaprendizaje.

La retroalimentación es necesaria a lo largo del proceso del trabajo en grupo: el profesor orienta a los alumnos en la evolución del trabajo, y deberá estar pendiente de la evolución del grupo, en sus relaciones y en el trabajo colaborativo que llevan a cabo.

En función de la asignatura y el nivel, se irá aumentando la dificultad de los problemas a resolver.

## **LA EVALUACIÓN EN EL ABP**

Utilizar un método como el ABP implica tomar la responsabilidad de mejorar las formas de evaluación que se utilizan. Los tutores buscan diferentes alternativas de evaluación que además de evaluar sean un instrumento más del proceso de aprendizaje de los alumnos. El uso de exámenes convencionales cuando se ha expuesto a los alumnos a una experiencia de aprendizaje activo genera en ellos confusión y frustración. Por lo anterior, se espera que en la evaluación se pueda realizar cubriendo al menos los siguientes aspectos:

- Según los resultados del aprendizaje de contenidos.
- De acuerdo al conocimiento que el alumno aporta al proceso de razonamiento grupal.
- De acuerdo a las interacciones personales del alumno con los demás miembros del grupo.

Los alumnos deben tener la posibilidad de:

- Evaluarse a sí mismos.
- Evaluar a los compañeros.
- Evaluar al tutor.
- Evaluar el proceso de trabajo del grupo y sus resultados.

El propósito de estas evaluaciones es proveer al alumno de retroalimentación específica de sus fortalezas y debilidades, de tal modo que pueda aprovechar posibilidades y rectificar las deficiencias identificadas. La retroalimentación juega aquí un papel fundamental, debe hacerse de manera regular y es una responsabilidad del tutor. La retroalimentación no debe tener un sentido positivo o negativo, más bien debe tener un propósito descriptivo, identificando y aprovechando todas las áreas de mejora posibles.



## 4.4. Estudio de casos

### DEFINICIÓN

El método del caso es la descripción de una situación concreta con finalidades pedagógicas para aprender o perfeccionarse en algún campo determinado. El caso se propone a un grupo-clase para que individual y colectivamente lo sometan al análisis y a la toma de decisiones. Al utilizar el método del caso se pretende que los alumnos estudien la situación, definan los problemas, lleguen a sus propias conclusiones sobre las acciones que habría que emprender, contrasten ideas, las defiendan y las reelaboren con nuevas aportaciones. La situación puede presentarse mediante un material escrito, filmado, dibujado, con soporte informático o audiovisual. Generalmente plantea problemas divergentes (no tiene una única solución).

### PROCESO DE ELABORACIÓN

1. Precisar la finalidad que se persigue, los objetivos.

2. Preparar el material y redactar el caso, considerar que:

- El material que se entrega al alumno puede ser más o menos extenso y adoptar diversas formas según las finalidades perseguidas y la modalidad adoptada: puede incluir el relato de una situación y documentación diversa (gráficos, actas, legislación u otras).
- La situación presentada tiene que ser real, o bien posible, lógica y admisible.
- Es conveniente centrarse en una sola cuestión o problema y presentar una sola situación.
- Se han de presentar los diversos componentes:
  - los hechos claves y centrales para la comprensión del caso (en coherencia con la modalidad escogida),
  - los personajes (estatus, expectativas, motivaciones...) y el contexto.
- La redacción tiene que ser fluida clara, con estilo periodístico-narrativo; presentado en pasado; contemplando el punto de vista de los lectores, es decir adaptado a los conocimientos, intereses y habilidades cognitivas del alumnado; sin anotaciones tendenciosas del autor.

3. Elaborar las preguntas es un aspecto clave, ¿qué está pasando?, ¿cuál es el problema?, ¿por qué se plantea? ¿intereses de protagonistas? ¿acciones a emprender? Es decir, preparar preguntas que, por su formulación, obligan a los alumnos a una reflexión inteligente sobre los problemas que plantea el caso, aplicando los conocimientos que poseen y nunca solicitando una respuesta específica basada en recordar

información.

## **PROCESO DE USO**

### **1. Preparación.**

- Lectura individual del caso, análisis, búsqueda de información suplementaria, redacción de unas notas de apoyo para la discusión en subgrupo, etc.
- Elaborar individualmente un diagnóstico y plan de acción en condiciones de defenderlo ante una audiencia crítica.

Organizar grupos de 3 a 5 alumnos y cada grupo:

- Discutir el caso. Contrastar impresiones y refuerzan o redefinen sus posturas personales.
- Examinar las cuestiones planteadas.
- Debatir sobre las posibles respuestas.

### **2. Interrogatorio sobre el caso.**

Discusión con toda la clase:

- Debate general conducido por el profesor.
- Análisis del caso conjuntamente.
- Adopción de una solución por consenso.
- Síntesis de las aportaciones realizadas.

### **3. Actividades de seguimiento:**

El caso debe generar interés por saber, y el interrogatorio debe incrementarla. Al finalizar, si hay suficiente motivación se pueden proponer lecturas o indagaciones que incrementen el conocimiento sobre el tema.

### **Recursos:**

- Aula y grupo pequeño.
- Preparar el caso, guía de análisis y lecturas pertinentes al mismo.

- Pizarra u otros recursos que permitan resumir y clarificar las aportaciones.

## 4.5. Aprendizaje por proyectos

### DEFINICIÓN Y OBJETIVOS

Utilizar proyectos como parte del currículo no es un concepto nuevo y los docentes los incorporan con frecuencia a sus planes de clase. Pero la enseñanza basada en proyectos es diferente: Es una estrategia educativa integral (holística), en lugar de ser un complemento.

El trabajo por proyectos es parte importante del proceso de aprendizaje. Este concepto se vuelve todavía más valioso en la sociedad actual en la que los maestros trabajan con grupos de niños que tienen diferentes estilos de aprendizaje, antecedentes étnicos y culturales y niveles de habilidad.

Un enfoque de enseñanza uniforme no ayuda a que todos los estudiantes alcancen estándares altos; mientras que uno basado en proyectos, construye sobre las fortalezas individuales de los estudiantes y les permite explorar sus áreas de interés dentro del marco de un currículo establecido.

### ¿En qué consiste?

Esta **estrategia de enseñanza** constituye un modelo de instrucción auténtico en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Blank, 1997; Dickinson, *et al.*, 1998; Harwell, 1997). En ella se recomiendan actividades de enseñanza interdisciplinarias, de largo plazo y centradas en el estudiante, en lugar de lecciones cortas y aisladas (*Challenge 2000 Multimedia Project*, 1999). Las estrategias de instrucción basada en proyectos tienen sus raíces en la aproximación constructivista que evolucionó a partir de los trabajos de psicólogos y educadores tales como Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y John Dewey. Se aprende construyendo nuevas ideas o conceptos, basándose en sus conocimientos actuales y previos (Karlin & Vianni, 2001).

Más importante aún, los estudiantes encuentran los proyectos divertidos, motivadores y retadores porque desempeñan en ellos un papel activo tanto en su escogencia como en todo el proceso de planeación (*Challenge 2000 Multimedia Project*, 1999, Katz, 1994).

### PROCESO

1. Informar.

2. Planificar.

3. Decidir.

4. Realización del proyecto.

## 4.6. Aprendizaje colaborativo

### DEFINICIÓN

El aprendizaje cooperativo es un método docente que utiliza el trabajo conjunto de los miembros de pequeños grupos de alumnos para maximizar el aprendizaje. El profesor planifica la tarea a realizar y los alumnos la desarrollan de forma colectiva, coordinada e interdependiente. El núcleo del aprendizaje cooperativo consiste en que los alumnos trabajen juntos para completar una tarea donde se preocupan tanto de sus aprendizaje como del de sus compañeros.

Este enfoque reúne todas las características de la enseñanza centrada en el alumno. Éste tiene que actualizar sus recursos y sus conocimientos para resolver una tarea en la que va a tener que contar con los recursos de otros compañeros. Este elemento garantiza el desarrollo de habilidades básicas de relación importantes para el desempeño laboral, y además exige del alumno que se comprometa con su propio proceso de aprendizaje.

Hay que tener en cuenta los siguientes elementos:

- Interdependencia positiva: todos los integrantes están obligados a confiar en los otros para conseguir el objetivo. El éxito de cada cual depende del éxito de los demás. Es el elemento más importante del aprendizaje cooperativo. La tarea del profesor es estructurar la actividad de forma que cree una interdependencia entre los alumnos.
- Evaluación individualizada y responsabilidad personal: todos miembros del grupo deben rendir cuentas de su parte de trabajo. En cada sesión deben establecerse dos niveles diferentes de responsabilidad: el grupo debe ser responsable de alcanzar sus objetivos y cada componente debe ser responsable de contribuir con su actitud y tarea, a la consecución del éxito del trabajo colectivo. El aprendizaje cooperativo incorpora siempre la evaluación individual, además de la grupal.
- Frecuente interacción cara a cara. Aunque una parte del trabajo debe ser realizada individualmente, otra parte tan solo se puede dar de forma interactiva. Supone razonar sobre cómo resolver los problemas, explicar un determinado concepto o conocimiento a los demás, asegurarse de que lo han entendido, conectando el trabajo presente con aquello que se aprendió en el pasado, dando *feedback* a las conclusiones del resto, enseñando y animando a los otros, etc.
- Uso adecuado de destrezas interpersonales y grupales: los estudiantes deben adoptar un doble compromiso con la tarea (aprendizaje del tema académico) y con el trabajo de equipo (funcionar de manera efectiva como grupo). Se debe explicar y ayudar a los estudiantes a desarrollar la confianza, el liderazgo, toma de decisiones, comunicación y manejo de conflictos. Dado que la cooperación va asociada al surgimiento de conflictos, los procedimientos para resolverlos constructivamente son especialmente importantes.
- Revisión periódica del proceso de grupo. Los miembros del grupo periódicamente revisan el cumplimiento de tareas, identifican los

problemas del grupo y deciden los cambios pertinentes. Esta dinámica de auto-evaluación está planificada de antemano y supone la identificación previa de los aspectos a observar por parte de los alumnos y los momentos dedicados a su discusión.

### **¿CÓMO EMPEZAR? PROCEDIMIENTO**

La incorporación del aprendizaje cooperativo puede hacerse en toda la asignatura o en alguna de sus partes (un tema, un ejercicio, una práctica etc.). Sea cual sea la decisión, el proceso es el que recogemos a continuación:

1. Explicitar los objetivos de aprendizaje.
2. Elaborar actividades para alcanzar los objetivos y que garanticen la interdependencia grupal.
3. Decidir los criterios de asignación de grupos.
4. Planificar la evaluación grupal e individual.
5. Planificar el seguimiento del grupo de alumnos.

Los grupos informales de aprendizaje cooperativo pueden tener diversos objetivos como:

- Dirigir la atención del alumno al material que debe aprender.
- Establecer un clima favorable para el aprendizaje.
- Ayudar a organizar con antelación el material que va a desarrollarse en la sesión.
- Asegurar que los alumnos interiorizan el material que se ha trabajado.
- Proporcionar una conclusión a la sesión.

La secuencia de una sesión con un grupo formal es la siguiente:

1. Los alumnos reciben instrucciones y la definición de objetivos del profesor.
2. El profesor asigna cada alumno a un grupo, proporciona el material necesario, organiza el aula y puede asignar papeles concretos a los alumnos dentro de cada grupo.

3. El profesor explica la tarea y la organización cooperativa -especialmente la interdependencia y las exigencias individuales y de grupo-.
4. El profesor observa el funcionamiento del grupo de aprendizaje e interviene para:
  - a) enseñar habilidades cooperativas, y
  - b) proporcionar ayuda en el aprendizaje académico cuando se requiera.
5. El profesor evaluará la cantidad y calidad del aprendizaje grupal e individual de cada estudiante.
6. El profesor proporcionará la oportunidad de que cada grupo reflexione sobre la efectividad con la que los miembros están trabajando juntos.

#### **EL PAPEL DEL PROFESOR**

Para incorporar el aprendizaje cooperativo en la asignatura, el profesor debe sentirse con confianza para manejar un aula en la que el papel activo corresponderá a los alumnos. Previamente debe haber incorporado cambios en la asignatura, ya que suele estar diseñada de forma que los estudiantes trabajen en solitario. Posiblemente requerirá la clarificación y rediseño de los objetivos de aprendizaje, el desarrollo de las actividades vinculadas así como la planificación de la evaluación individual y grupal. También puede suponer la necesidad de elaborar documentos que serán utilizados en las actividades grupales.

## **4.7. Conclusiones**

El desarrollo del aprendizaje autónomo necesita el conocimiento de metodologías que así lo propicien: presentan y desarrollan capacidades personales y profesionales como organización y gestión del tiempo, responsabilidad, trabajo en equipo, expresión oral y escrita...



Para poder poner en práctica estos métodos, es necesario que los docentes las hayan realizado con anterioridad en el curso de su carrera, y haber podido experimentar las dificultades y ventajas de cada una, para sí aplicarlas en las aulas.

#### **Tarea de reflexión 4.1.**

Recoja y reflexione sobre las finalidades educativas del contrato de aprendizaje.

Consulte en el campus virtual los comentarios que sobre esta tarea encontrará en el apartado de "**Evaluación**" de la asignatura.

## **4.8. Bibliografía recomendada**

- Barret, H. (2000). Create your own Electronic Porfolio. *Learning & leading with technology*, 27 (7), 14-21.
- Fernández, A. y Maiques, J. M. (2001). La carpeta docente como herramienta de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza. *Evaluación de políticas educativas: VIII Congreso Nacional de Teoría de la Educación*, 86-90.
- Fernández March, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educar*, 33, 127-142.

# Capítulo 5 .- La evaluación como recurso docente

---

## OBJETIVOS

- Conocer la evaluación como un recurso docente que promueve el aprendizaje autónomo del alumno y la consecución de competencias.
- Saber aplicar las distintas técnicas de evaluación y los instrumentos a grupos de alumnos distintos y a materias diferentes.
- Conocer técnicas y recursos de evaluación de aprendizajes.

## 5.1. Introducción

En el paradigma tradicional de la enseñanza, el protagonismo en el proceso lo adquiere el profesor y el método didáctico predominante, si no el único, es la lección magistral (González Wagenaar, 2003; López Noguero, 2005; Cátedra UNESCO, 2005). Desde la perspectiva de las actividades de aprendizaje del

alumnado, en el modelo educativo tradicional las actividades por excelencia son la asistencia a la lección magistral y la lectura de bibliografía (González Wagenaar, 2003), complementarias de las actividades que realiza el profesorado. Sin embargo, la formación en competencias se centra no sólo en lo que el alumnado ha de saber (conocimientos), sino también en lo que ha de saber hacer (habilidades) y cómo ha de saber o estar (actitudes y valores). En consecuencia, ello necesariamente requiere también introducir cambios en las actividades, materiales y situaciones con los que se pretende crear instrumentos y contextos de aprendizaje, de modo que la lección magistral sea un elemento complementario de otros entre dichos instrumentos y un contexto de aprendizaje más, pero no el único.

## 5.2. Marco teórico

En el marco de los cambios que se están produciendo en las sociedades, también la estructura de la evaluación y el enfoque de sus procesos se están viendo afectados, de manera que los esfuerzos educativos se centran cada vez más en los individuos que aprenden (González y Wagenaar, 2003: 74).

Ello supone un desplazamiento de la educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje, que implica también un cambio en "*el enfoque de las actividades educativas, los materiales de enseñanza y una gran variedad de situaciones didácticas, puesto que estimulan el compromiso sistemático del estudiante con la preparación individual o en grupo de temas importantes, presentaciones, feedback, etc.*" (González y Wagenaar, 2003: 75).

A partir de las experiencias previas desarrolladas (entre otros trabajos, De Alfonseti *et al.*, 2005, 2006; Lorenzo *et al.*, 2006), es necesario profundizar en dos de los pilares que sustentan el cambio del paradigma tradicional de la enseñanza al paradigma de aprendizaje desde una perspectiva docente: las metodologías de enseñanza-aprendizaje y los sistemas de evaluación de los resultados.

Frente al modelo tradicional basado en el paradigma de la enseñanza, parece existir un acuerdo acerca de que el modelo educativo más adecuado es el modelo activo o participativo, es decir, el que forma para aprender a aprender y, por lo tanto, se vincula al paradigma del aprendizaje. Sin embargo, López Noguero (2005: 52) sugiere que en la revisión de las metodologías de enseñanza-aprendizaje se ha de evitar entender ambos modelos como antagónicos y utilizar las bondades de los métodos de uno y de otro de forma complementaria, pues "el método es un *instrumento* al servicio de los objetivos del aprendizaje, no un fin en sí mismo".

Por tanto, se hace preciso revisar los métodos o *actividades de enseñanza* del profesorado y seleccionar los más adecuados para que el alumnado alcance los resultados de aprendizaje esperados y adquiera las competencias previstas. Si, por un lado, la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje se modifica para poner el énfasis en los resultados de aprendizaje antes que en la adquisición de información y conocimientos y, por otro lado, se amplían las actividades de enseñanza y de aprendizaje, ello repercute de forma inevitable en la evaluación.

Frente a una evaluación centrada básicamente en el conocimiento, propia del modelo educativo tradicional, los nuevos sistemas de evaluación ponen el acento en la evaluación del aprendizaje, de modo que a la evaluación de los conocimientos se suma "una evaluación basada en las competencias, capacidades y procesos estrechamente relacionadas con el trabajo y las actividades que conducen al progreso del estudiante" (González y Wagenaar, 2003: 75).

Desde esta perspectiva se define la evaluación como "la gama total de exámenes/tests escritos, orales o prácticos, proyectos y portafolios utilizados para evaluar el progreso del estudiante" (*European Commission*, 2005: 45).

En consecuencia, en los nuevos sistemas de evaluación se incorporan elementos significativos, entre los que destacamos los siguientes (AQU, 2003a,b; González y Wagenaar, 2003, 2005):

- Diversidad de indicadores de evaluación. Es necesaria una gran riqueza de estrategias de evaluación (portafolio, trabajo de tutoría, trabajo de curso, exposiciones orales, etc.), así como la consideración del aprendizaje en contexto (*situational learning*).
- Evaluar para aprender. Los resultados de la evaluación han de servir al alumnado para controlar mejor sus progresos.
- Sistemas de evaluación complejos. Cobran importancia la evaluación diagnóstica, al inicio del proceso, y la evaluación formativa, en paralelo al avance en el proceso y con la finalidad de proporcionar retroalimentación. La evaluación sumativa o final, dominante en el modelo educativo centrado en la enseñanza, se transforma en un elemento más a considerar en la evaluación, al final del proceso, normalmente vinculada a la toma de decisiones del profesorado.
- Rol activo del estudiante. Se ha de incluir la posibilidad de autoevaluación de los aprendizajes por parte del alumnado, en consonancia con el nuevo rol que se espera de éste. En este sentido, la Comisión Europea, respecto a la evaluación de los ECTS, sugiere que "los indicadores [de evaluación] pueden ser utilizados tanto por el alumnado para evaluar su propio progreso (evaluación formativa) como por la institución para juzgar si el estudiante ha alcanzado los resultados de aprendizaje (evaluación sumativa)" (*European Commission, 2005: 45*).
- Criterios de evaluación. Los resultados de aprendizaje esperados deben ir acompañados de criterios de evaluación apropiados, para ser utilizados para valorar si dichos resultados han sido alcanzados (*European Commission, 2005: 47-48*).

Por último, cabe destacar también que la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), ha recogido la evaluación de los estudiantes entre los criterios y directrices europeas para la garantía interna de calidad dentro de las instituciones educativas en el Espacio Europeo de Educación Superior, pues considera que:

*"La evaluación de los estudiantes es uno de los elementos más importantes de la educación superior. Los resultados de la evaluación tienen un profundo efecto en la evolución curricular de los estudiantes. Es, por tanto, muy importante que la evaluación siempre se lleve a cabo de manera profesional y que tenga en cuenta el extenso conocimiento disponible sobre los procesos de pruebas y exámenes. La evaluación proporciona también una información muy valiosa para las instituciones acerca de la efectividad de la enseñanza y del apoyo que se ofrece al estudiante".*  
(ENQA, 2005: 17).

La ENQA establece como criterio de calidad que *"los estudiantes deben ser evaluados utilizando criterios, normas y procedimientos que estén publicados y que sean aplicados de manera coherente"* (ENQA, 2005: 17).

Como directrices para asegurar el logro de dicho criterio de calidad, la ENQA señala que:

*"Los procedimientos de evaluación del estudiante deben:*

- ser diseñados para medir la consecución de los resultados del aprendizaje esperados y otros objetivos del programa;*
- ser apropiados para sus fines, ya sean de diagnóstico, formativos o sumativos;*
- incluir criterios de calificación claros y publicados;*
- ser llevados a cabo por personas que comprendan el papel de la evaluación en la progresión de los estudiantes hacia la adquisición de los conocimientos y habilidades asociados al título académico que aspiran obtener;*
- no depender, siempre que sea posible, del juicio de un solo examinador;*
- tener en cuenta todas las posibles consecuencias de las normativas sobre exámenes;*
- incluir normas claras que contemplen las ausencias, enfermedades u otras circunstancias atenuantes de los estudiantes;*

*- asegurar que las evaluaciones se realizan de acuerdo con los procedimientos establecidos por la institución;*

*- estar sujetos a las inspecciones administrativas de verificación para asegurar el correcto cumplimiento de los procedimientos.*

*Además, se debería proporcionar a los estudiantes información clara sobre la estrategia de evaluación que está siendo utilizado en su programa, sobre los métodos de examen y evaluación a los que serán sometidos, sobre lo que se espera de ellos y sobre los criterios que se aplicarán para la evaluación de su actuación".*

*(EQNA, 2005: 17-18).*

Si el proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en el alumno, la evaluación además de su función más sumativa, debe tener un carácter "formativo" (para informar y ayudar al estudiante en el progreso de su aprendizaje) e integrarse dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje como una actividad de aprendizaje más.

El desarrollo de competencias y resultados de aprendizaje requiere del establecimiento de un sistema de evaluación que permita monitorizar el logro de cada uno de ellos, así como unos criterios claros de superación y/o compensación entre ellos. Es coherente evaluar todas las competencias programadas.

Además no hay que olvidar la cuestión de la coordinación: si una misma competencia se enseña en diferentes asignaturas de un mismo curso, o bien, en una misma actividad de aprendizaje se trabajan competencias y contenidos de asignaturas diferentes, es obvio la necesidad de plantear una evaluación integral o común a las asignaturas implicadas.

Un peligro de la evaluación multimétodo y la evaluación formativa así como la continua, es la sobrecarga que puede generarse el propio docente. Hay que recordar que existen fórmulas de evaluación donde el

protagonista y juez son los propios alumnos. No es conveniente decidir las notas en base únicamente a estos métodos, pero sí que pueden llegar a tener un peso relativamente importante en la calificación final.

## 5.3. Evaluación para el aprendizaje

La reflexión sobre la evaluación es un aspecto clave cuando lo que está en juego es una concepción coherente y global de la enseñanza que sea alternativa a un modelo tradicional. Ninguna innovación curricular resultará efectiva si no va acompañada de innovaciones en el modo de concebir la evaluación.

La evaluación para el aprendizaje es apropiada en todas las situaciones, y está orientada a identificar qué debe hacer un alumno para avanzar adecuadamente en una materia: corregir errores, ajustar ritmos, ratificar enfoques, mantener esfuerzos, etc. pueden ser algunas de las implicaciones más inmediatas que la evaluación para el aprendizaje podría tener.

Desde un enfoque más general, la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya* (AQU, 2003) establece los siguientes objetivos de la evaluación:

- Facilitar y mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- Comprobar el logro de los objetivos de aprendizaje.
- Comprobar los niveles de adquisición de las competencias.
- Valorar individualmente las mejoras del estudiante.
- Optimizar la docencia.



- Aportar información para la gestión de calidad de la institución.

La distinción entre evaluación del aprendizaje y evaluación para el aprendizaje saca a la luz nuevos procedimientos, diferentes prioridades y nuevos compromisos. Fundamentalmente se trata de conseguir:

- La efectiva retroalimentación informativa a los alumnos.
- El papel activo del alumno en relación a su propio aprendizaje.
- La adaptación continua de la enseñanza a los resultados de la evaluación.
- El tener en cuenta la profunda influencia de la evaluación en la motivación y en la autoestima del alumno. Ambas cosas tienen un importante impacto en el aprendizaje.
- La necesidad de los alumnos de evaluarse a sí mismos y de entender cómo mejorar.

Este punto de vista reconoce que los alumnos son los responsables últimos de su aprendizaje, por tanto la evaluación debe responsabilizarles, devolviendo información sobre cómo lo están haciendo y guiando las acciones posteriores. Mucha de esta información debe proceder del profesor, pero también el alumno debe involucrarse en la evaluación de su propio trabajo.

La toma de conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje y la habilidad del estudiante para reconducirlo por su cuenta es vital en el contexto del aprendizaje para toda la vida.

De acuerdo con el *Assessment Reform Group* (2002), las características de la evaluación que promueven aprendizaje son:

- Está integrada dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del cual es una parte esencial.

- Supone compartir objetivos de aprendizaje con los alumnos.
- Supone hacer que los alumnos conozcan y entiendan los criterios de evaluación.
- Incorpora la autoevaluación de los alumnos.
- Provee de información al alumno para que éste reconozca el siguiente paso que debe dar y cómo hacerlo.
- Se fundamenta en la confianza de que cada alumno puede mejorar.
- Exige el compromiso tanto del profesor como del alumno para revisar y decidir sobre los datos de la evaluación.

## 5.4. Evaluación de competencias

Una razón importante para la incorporación de un nuevo modelo de evaluación, es la necesidad de evaluar resultados de aprendizaje que vayan más allá de los conocimientos teóricos. En concreto, la evaluación de competencias es un elemento prioritario a tener en cuenta en la adaptación del currículo. El proyecto *Tuning* propone la siguiente clasificación de competencias:

- específicas, dependientes del área de conocimiento (por ejemplo, "capacidad para hacer un diagnóstico clínico" es una competencia específica de Psicología clínica),
- y generales, comunes a diversas áreas (por ejemplo, "capacidad para trabajar en equipo" es una competencia común a todas las áreas de conocimiento, aunque no necesariamente con la misma intensidad).

La definición más común de competencias es la de conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para desempeñar una ocupación dada. Esta definición sintetiza otras muchas que, como elemento en común, ponen de relieve la interacción entre las cualidades personales y del entorno, ante el cual el sujeto es capaz de conseguir los resultados buscados. Las competencias "movilizan" conocimientos, destrezas y cualidades personales que se ponen en acción frente una tarea determinada. Desde esta perspectiva sólo se confirma la competencia cuando se ha puesto a prueba. Por tanto, la evaluación de la adquisición de las competencias pasa por el diseño de un espacio o tarea en el que el alumno pueda demostrar el grado en que la ha adquirido.

El alumno tiene que actuar en un entorno, en un entorno próximo al real. De esta forma pueden evaluarse sus ejecuciones. A modo de ejemplo: si se pretende el desarrollo de la competencia de "Expresión Oral", del alumno, éste debe responsabilizarse de algún tipo de presentación oral que reciba la valoración del profesor, la del propio alumno, y si es pertinente, la del resto de los compañeros. La solución de problemas o casos, la realización de proyectos de carácter científico o empresarial, trabajos individuales o grupales, demostraciones clínicas, etc. son tareas que ponen en evidencia y permiten la valoración de competencias específicas y generales.

Esta evaluación, llamada también evaluación auténtica o evaluación de ejecuciones, se diseña por tanto, a partir del análisis y la valoración del desempeño en tareas que reflejen o simulen lo máximo posible las situaciones de la vida real. Así:

- Recoge la información a partir de experiencias reales o simuladas realizadas por el estudiante.
- Los juicios de evaluación se construyen a partir de la observación y juicio "experto" (profesor, compañeros).

La evaluación competencial, además, asume los principios de la evaluación para el aprendizaje:

- Enfoca la evaluación de manera individualizada, sobre el mismo estudiante y teniendo en cuenta sus propios aprendizajes y avances.
- Permite al evaluador reconstruir el proceso de aprendizaje seguido por el individuo o el grupo.
- La información permite cambios en las actividades docentes.
- Permite al estudiante participar en su propia evaluación.

## 5.5. Sistemas de evaluación a cargo de los propios alumnos

a) **Autoevaluación ("Self-Assessment")**: participación del alumno en la identificación y selección de estándares y/o criterios a aplicar en su aprendizaje y en la emisión de juicios sobre en qué medida ha alcanzado dichos criterios y estándares.

b) **Evaluación entre pares o entre iguales ("Peer assessment")**: situación en que los alumnos valoran la cantidad, nivel, valor, calidad y/o éxito del producto o resultado del aprendizaje de los compañeros de su clase (evaluación entre iguales). En la evaluación entre iguales puede o no haber discusión previa y aceptación de criterios. Además puede implicar simplemente *feedback* cualitativo o bien una puntuación o calificación.

c) **Revisión entre pares ("Peer review")**: se permite al alumno proporcionar valoraciones limitadas y controladas sobre la ejecución del resto de compañeros que han colaborado con él en un mismo proceso de aprendizaje externo al aula. La calificación es generada por el profesor (a partir de unos determinados

critérios pactados) y cada estudiante pondera o distribuye esa calificación entre los diferentes miembros del grupo de trabajo.

d) **Coevaluación ("Co-assessment" o "Collaborative assessment")**: coparticipación del estudiante y del profesorado en el proceso evaluador, de manera que se proporciona la oportunidad al estudiante de evaluarse ellos mismos, a la vez que el profesorado mantiene el control sobre la evaluación.

## 5.6. Técnicas de evaluación

Existen tantas técnicas de evaluación como los docentes puedan llegar a imaginar (especialmente con finalidad formativa donde ya no es tan necesario cumplir con los criterios de "fiabilidad" y la "objetividad"). No obstante un catálogo orientativo se presenta en las páginas siguientes:

NOMBRE	DESCRIPCIÓN	PARA QUÉ	CÓMO	OBSERVACIONES
<b>Examen oral</b>	Método imprescindible para medir los objetivos educativos que tienen que ver con la expresión oral.	Para comprobar la profundidad en la comprensión, la capacidad de relacionar diversas materias y el conocimiento de problemas actuales, temas conflictivos, etc.	Definir con claridad el objetivo del examen y lo que se va a tener en cuenta, así como estructurar algún procedimiento: escalas, guías de observación...	Se puede instrumentar de forma variada: defensa de un proyecto de trabajo personal, entrevista profesor alumno, presentaciones grupales, debate entre alumnos, ponencias...
<b>Prueba escrita de respuesta abierta</b>	Prueba cronometrada, efectuada bajo control, en la que el alumno construye su respuesta. Se le puede	Para comprobar la capacidad de expresión, la organización de ideas, la capacidad de aplicación, el	Tras redactar las preguntas y dada la difícil objetividad llegado el momento de la corrección, es importante tener claro los	Admiten varias modalidades: una pregunta de respuesta amplia, varias preguntas de respuesta breve en torno a un mismo tema,

	conceder, o no, el derecho a consultar material de apoyo.	análisis, la creatividad, etc.	criterios y los diferentes niveles de realización.	exámenes de libro abierto...
<b>Pruebas objetivas (tipo test)</b>	Examen escrito estructurado con diversas preguntas o ítems en los que el alumno no elabora la respuesta; sólo ha de señalarla o completarla con elementos muy precisos.	Permiten evaluar sobre una base amplia de conocimientos y diferenciar bien el nivel de adquisición de conocimientos de los alumnos.	Lo primero es determinar qué se debe preguntar y cómo hacerlo, para luego seleccionar preguntas sobre algo <i>quemerezca la pena saber</i> . El conjunto debe resultar equilibrado.	Las opciones de respuesta deben tener una longitud similar y una conexión con la pregunta. Además, deben ser del mismo ámbito y no ser sinónimas ni ridículas y debe haber una claramente correcta.
<b>Mapa conceptual</b>	Muestra la forma de relacionar los conceptos clave de un área temática.	Favorece la construcción del conocimiento por parte del estudiante. Además, resulta útil cuando hay una fuerte carga conceptual en el aprendizaje y también de cara a la detección pormenorizada de errores.	Valorando los conceptos y los niveles, conectores, relaciones laterales...	Presentando variaciones de la aplicación se puede enriquecer el potencial formativo: revisión por pares, elaboración grupal...
<b>Trabajo académico</b>	Desarrollo de un proyecto que puede ir desde trabajos breves y sencillos hasta trabajos amplios y complejos propios de últimos cursos y de tesis doctorales.	Fomentan el desarrollo de diversas capacidades: búsqueda y selección de información, lectura inteligente, organización, pensamiento crítico...	Evaluando todos los objetivos que se pretenden con el trabajo, estableciendo criterios de valoración y niveles. Y dando pesos diferentes a cada uno de los aspectos evaluados, asegurándose de que se recoge información de cada uno de los objetivos del trabajo y evaluando también durante el proceso.	Se debe proporcionar una orientación detallada y clara y centrar el trabajo en problemas y cuestiones de todo tipo. Si el trabajo es corto ofrece ventajas de cara a una corrección y comentarios más viables.
<b>One minut paper</b>	Son preguntas abiertas que se realizan al finalizar una clase (dos o tres).	Resultan útiles para evaluar el desarrollo de ciertas habilidades: síntesis, estrategias atencionales, integrar información,	Muchas preguntas no requieren corrección propiamente dicha, pero sí debemos anotar quiénes han respondido y clasificar "de un golpe de vista", tabular	Con frecuencia, el interés de las preguntas está en el comentario posterior previsto por el profesor.

		sintetizar, aprender a escuchar y aprender en la misma clase...	respuestas...	
<b>Diario</b>	Informe personal e informal en el que se pueden encontrar preocupaciones, sentimientos, observaciones, interpretaciones, hipótesis, explicaciones...	Para que el alumno pueda evaluar su propio proceso de aprendizaje, para desarrollar la capacidad reflexiva y para facilitar el diálogo profesor alumno.	A partir de un formato acordado, se debe establecer una organización que sirva de apoyo, reservando momentos en el proceso para su elaboración y para el diálogo.	Esta estrategia resulta muy útil de cara a analizar las fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje, siendo posible proporcionar realimentación en el momento oportuno.
<b>Portafolio</b>	Conjunto documental elaborado por un estudiante que muestra la tarea realizada durante el curso en una materia determinada.	Para evaluar aprendizajes complejos y competencias genéricas, difícilmente evaluables con otro tipo de técnicas.	En función del objetivo y de la asignatura, debemos establecer una estructura y las evidencias que muestren la evolución del aprendizaje y sus resultados.	Esta herramienta mejora si se establecen entregas y criterios claros de evaluación, que sirven de diálogo entre profesor y alumno.
<b>Proyecto</b>	Es una estrategia didáctica en la que los estudiantes desarrollan un producto nuevo y único mediante la realización de una serie de tareas y el uso efectivo de recursos.	Para aprender haciendo, para evaluar la responsabilidad y la creatividad y para afrontar problemas que puedan surgir en su vida profesional.	Teniendo en cuenta todos los objetivos de aprendizaje del proyecto, formulados de forma operativa, y acordando con el alumnado los criterios de valoración del proyecto y los productos parciales para la evaluación del proceso.	Se puede recoger una carpeta con los documentos generados en la elaboración del proyecto. Puede incorporar actividades y evidencias de autoevaluación del alumno y compañeros sobre su propio trabajo y del proceso de grupo con propuestas de mejora.
<b>Caso</b>	Supone el análisis y la resolución de una situación planteada que presenta problemas de solución múltiple, a través de la reflexión y el diálogo para un aprendizaje grupal, integrado y significativo.	Para tomar decisiones, resolver problemas, trabajar de manera colaborativa y de cara al desarrollo de capacidades de análisis y de pensamiento crítico.	Estableciendo claramente los objetivos de aprendizaje del caso y teniéndolos en cuenta para la evaluación. Además, se deben determinar las evidencias.	La evaluación del caso mejora si valoramos las preguntas con las aportaciones de los alumnos y sus informes escritos.

<b>Observación</b>	Estrategia basada en la recogida sistemática de datos en el propio contexto de aprendizaje: ejecución de tareas, prácticas...	Para obtener información de las actitudes a partir de comportamientos, habilidades, procedimientos.	Identificar qué queremos evaluar, identificar manifestaciones observables, codificar y elaborar el instrumento.	Puede llevarse a cabo a partir de listas de control, de escalas.
--------------------	---	---	---	--

Tabla 5.1. Técnicas de evaluación.

## Ejemplo de evaluación de aprendizaje basado en proyectos

**Curso:**

**Profesor:**

**Introducción:** en este documento se presentan los criterios que deben de cumplir los elementos de un curso en la técnica de Aprendizaje Orientado a Proyectos.

**Filosofía de POL (*Project Oriented Learning*):** al trabajar con el Aprendizaje Orientado a Proyectos los estudiantes se involucran activamente en su proceso de aprendizaje. Bajo este enfoque de enseñanza, la atención debe estar centrada en la planeación, administración y evaluación de un proyecto, en donde los alumnos van construyendo su aprendizaje mientras que planean y desarrollan la solución más viable al proyecto.

**Descripción del instrumento:** la tabla de trabajo donde se han colocado los criterios está compuesta de la siguiente forma:



- **Primera columna (Apartado del curso):** se indican de manera puntual cada uno de los apartados que se espera que incluya el curso, se agregan sólo breves anotaciones con la intención de esclarecer el sentido del apartado.

- **Segunda columna (Criterio de cumplimiento):** se hace una breve descripción del criterio para orientar la observación dentro del curso.

- **Tercera columna (Grado de cumplimiento):** espacio para indicar el grado de cumplimiento del apartado, para esto este propósito se usará la gradación: **NO:** no está presente o no cumple, **RM:** requiere mejora y **SÍ:** sí cumple o Satisfactorio.

- **Cuarta columna (Observaciones para la mejora):** espacio para indicar las observaciones sobre el apartado del curso. Se deben incluir comentarios que orienten al profesor a trabajar en la mejora de su curso.

<b>GRADO DE CUMPLIMIENTO</b>	<b>NO</b>		No está presente o no cumple.
	<b>RM</b>		Requiere mejora.
	<b>SÍ</b>		Sí cumple o satisfactorio.
<b>APARTADO DEL CURSO</b>	<b>CRITERIO DE CUMPLIMIENTO</b>	<b>GRADO DE CUMPLIMIENTO</b>	<b>OBSERVACIONES PARA LA MEJORA</b>
<b>1. Intenciones educativas.</b>	<i>Son los propósitos enunciados por el profesor, orientados a lograr el perfil del egresado previsto tanto en el Plan de Estudios al cual pertenece el curso como en la Misión 2015.</i>		

<b>Qué quiero lograr en el alumno.</b>	Hacen referencia a las características que debe poseer un egresado de acuerdo con el Plan de Estudios al que pertenece el curso.		
	Incorporan habilidades, actitudes y valores de la Misión 2015 que son pertinentes al Aprendizaje Orientado a Proyectos, al contenido y al nivel del curso.		
	Incorpora habilidades, actitudes y valores propios de la disciplina a la que pertenece el curso. Por ejemplo, en un egresado del área de ingeniería y computación: toma de decisiones con responsabilidad, búsqueda de soluciones prácticas, etc.		
<b>APARTADO DEL CURSO</b>	<b>CRITERIO DE CUMPLIMIENTO</b>	<b>GRADO DE CUMPLIMIENTO</b>	<b>OBSERVACIONES PARA LA MEJORA</b>
<b>2. Objetivos del curso.</b>  <b>Qué debe saber y hacer el alumno.</b>	<i>Son enunciados que expresan los aprendizajes que esperamos lograr en el alumno al final del curso, tomando como referencia las intenciones educativas.</i>		
	Concretan las intenciones educativas en acciones que el alumno debe ser capaz de realizar al terminar el curso y pueden ser observables y/o evaluables.		
	Las acciones hacen referencia a aprendizajes de conocimientos, de habilidades y de actitudes y valores.		
	La manera en que están formulados contiene tres elementos esenciales: la acción a llevar a cabo por el alumno, referencia a contenidos propios del programa y las condiciones o situaciones a través de las cuales se llevará a cabo.		
<b>APARTADO</b>	<b>CRITERIO DE CUMPLIMIENTO</b>	<b>GRADO DE</b>	<b>OBSERVACIONES</b>

DEL CURSO		CUMPLIMIENTO	PARA LA MEJORA
<b>3. Contenidos.</b>  <b>Qué tiene que aprender el alumno.</b>	<i>Se refieren al conjunto de saberes que el alumno requiere para lograr los objetivos establecidos y cumplir con el programa analítico.</i>		
	Se expresan en bloques o unidades que ofrecen visiones globales y reflejan una secuencia lógica entre ellos.		
	Se incluye un esquema gráfico (mapa conceptual, diagrama de flujo, etc.) que representa la estructura o relación interna entre los diferentes bloques de contenidos.		
APARTADO DEL CURSO	CRITERIO DE CUMPLIMIENTO	GRADO DE CUMPLIMIENTO	OBSERVACIONES PARA LA MEJORA
<b>4. Estrategia de enseñanza-aprendizaje.</b>  <b>Cómo lo va a lograr.</b>	<i>Es el plan de acción diseñado por el profesor en el que incorpora el Aprendizaje Orientado a Proyectos como forma de aprendizaje activo.</i>		
	La estructura del curso tiene como base central la realización de un proyecto.  Las actividades de aprendizaje se derivan de la organización y requerimientos del proyecto. Se presentan las siguientes etapas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Etapa 1: presentación del proyecto y conformación de grupos.</li> <li>• Etapa 2: definición y visto bueno del plan de trabajo (generalmente por fases) para el desarrollo del proyecto: En grupo se establecen actividades a realizar, responsables de realizarlas, tiempo estimado de realización,</li> </ul>		

	<p>fechas de entrega y calendarización de asesorías. Esto debe tener el Vo.Bo del profesor.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Etapa 3: desarrollo del proyecto según el plan y análisis individual del proceso seguido (portafolio).</li> <li>• Etapa 4: asistencia a sesiones de clase: (JIT) en donde se manejan conocimientos que los alumnos deben comprender para trabajar con el proyecto.</li> <li>• Etapa 5: entrega de reportes de avance y resultados parciales.</li> </ul> <p>Las etapas 1 al 5 pueden repetirse dependiendo de las fases del proyecto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Etapa 6: desarrollo y prueba del prototipo.</li> <li>• Etapa 7: presentación de resultados obtenidos.</li> </ul>		
	Se indica con claridad la forma en que se llevarán a cabo las actividades diversas en las que el alumno participa (principalmente el trabajo que realizarán en equipos y la organización de los mismos, así como las etapas del proceso y la secuencia de las mismas.		
	Cada actividad incluye las fechas en que se llevará a cabo, así como el tiempo esperado para su realización, considerando el número de unidades previsto como carga académica del curso.		
<b>APARTADO DEL CURSO</b>	<b>CRITERIO DE CUMPLIMIENTO</b>	<b>GRADO DE CUMPLIMIENTO</b>	<b>OBSERVACIONES PARA LA MEJORA</b>
<b>5. Recursos.</b>	<i>Es la bibliografía de curso actualizada y presentada de manera formal y los recursos disponibles que pueden apoyar a los alumnos en su proceso de aprendizaje.</i>		

	Se incluye la bibliografía básica (libros de texto, libros de consulta, referencias). Presentada en forma apropiada.		
	Se ofrecen otras fuentes de información complementaria, como artículos en revistas, resultados de investigaciones, etc.		
	<p>Se incorporan diversos recursos electrónicos como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos recursos pueden ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ligas a Internet.</li> <li>• Ligas a bibliotecas virtuales.</li> <li>• Ligas a bases de datos de centros de casos.</li> <li>• CD´s.</li> <li>• Videos, etc.</li> </ul>		
<b>APARTADO DEL CURSO</b>	<b>CRITERIO DE CUMPLIMIENTO</b>		
<b>6. Sistema de evaluación.</b>	<i>Es la acción a través de la cual el profesor recoge información sobre los avances y/o los resultados de aprendizaje logrados por los alumnos durante el proceso seguido. Para ello utiliza instrumentos variados, aplicados desde diversas perspectivas: el alumno, el profesor y el grupo.</i>	<b>GRADO DE CUMPLIMIENTO</b>	<b>OBSERVACIONES PARA LA MEJORA</b>
	Se establecen los diferentes tipos de evaluación: evaluación del proceso de aprendizaje (avances del proyecto), evaluación portafolio (individual), reporte de resultados y presentación del proyecto al comité evaluador.		
	Los criterios son congruentes con los objetivos trazados		

	y con la filosofía de participación activa ( <b>Aprendizaje Orientado a Proyectos</b> ).		
	Se incorporan rúbricas para establecer con claridad los criterios de evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos, así como los requerimientos mínimos de los productos esperados del proyecto.		
	Se lleva un registro del cumplimiento de las fechas de entrega fijadas, de los avances reportados y los requerimientos mínimos establecidos.		
	Se evalúan conocimientos, habilidades, actitudes y valores.		
	Se incorporan actividades de autoevaluación y coevaluación.		
<b>APARTADO DEL CURSO</b>	<b>CRITERIO DE CUMPLIMIENTO</b>	<b>GRADO DE CUMPLIMIENTO</b>	<b>OBSERVACIONES PARA LA MEJORA</b>
<b>7. Rol del profesor y del alumno.</b>	<i>Se expresan las conductas que se esperan del profesor y de los alumnos a lo largo del curso, éstas deben ser congruentes con algunas de las actitudes y valores que son explícitas en las intenciones educativas.</i>		
	Se identifican claramente las funciones que debe cumplir el alumno y profesor a lo largo del curso y con relación al proyecto.		
	El alumno desempeña un rol activo al organizar y administrar en grupo su proyecto. El alumno y su grupo es el responsable del proceso y los productos que se generen del proyecto.		
	Se especifican las funciones y formas de intervención (como profesor y como tutor) que debe cumplir el profesor en cada momento del desarrollo del proyecto y		

	las condiciones de interacción con los alumnos.		
<b>APARTADO DEL CURSO</b>	<b>CRITERIO DE CUMPLIMIENTO</b>	<b>GRADO DE CUMPLIMIENTO</b>	<b>OBSERVACIONES PARA LA MEJORA</b>
<b>8. Uso de Bb.</b>	<i>Uso adecuado de la plataforma tecnológica que se aplica en el curso.</i>		
	Dentro de la sección del curso (o programa del curso o plan del curso), se ofrece al alumno toda la información necesaria para que se desempeñe eficientemente en el curso: introducción, intenciones educativas, objetivos generales, los contenidos debidamente estructurados, mapa conceptual, el proceso de enseñanza-aprendizaje, rol del profesor y del alumno, sistema de evaluación, recursos, currículo del profesor.		
	El curso incorpora ligas a páginas del Web o CD que enriquecen los contenidos del curso.		
	Los espacios del curso en Bb están adecuadamente utilizados.		
	Se define la organización de los grupos de trabajo dentro de los espacios que ofrece el Bb.		
	Incorpora grupos de discusión virtual.		
<b>APARTADO DEL CURSO</b>	<b>CRITERIO DE CUMPLIMIENTO</b>	<b>GRADO DE CUMPLIMIENTO</b>	<b>OBSERVACIONES PARA LA MEJORA</b>
<b>9. Sección del profesor o guía didáctica o unidades de aprendizaje.</b>	<i>En este apartado el profesor deja constancia de aquellos aspectos del diseño y de la experiencia de la implantación que considere más significativos así como las sugerencias y recomendaciones que puedan servir de orientación a los profesores que deseen adoptar su curso o simplemente dejar documentado el conocimiento que se generó en la aplicación del modelo educativo.</i>		

	El profesor puede ir incorporando datos a lo largo del diseño del curso y durante el semestre en el que lo implanta, pero al final lo completa tomando como referencia toda la experiencia anterior.		
--	--	--	--

## 5.7. Conclusión

La evaluación como estrategia didáctica persigue que el alumno reflexione sobre los aprendizajes adquiridos y sobre los procesos realizados para construir su conocimiento. Hemos visto la diversidad de recursos que pueden ponerse en práctica en las aulas para que además de conocer las carencias en el aprendizaje, tanto el profesor como el alumno detecten las dificultades en los procesos de aprendizaje y sean capaces de subsanarlos.

### Tarea de reflexión 5.1.

Recoja y reflexione sobre las características de la evaluación que promueve el aprendizaje.

Consulte en el campus virtual los comentarios que sobre esta tarea encontrará en el apartado de "**Evaluación**" de la asignatura.

## 5.8. Bibliografía recomendada



- Alfonseti Hartmann, N. de, Lillo Beneyto, A., Asensi Carratalá, M. J., Giménez Bertomeu, V. M., Lorenzo García, J., Mira-Perceval Pastor, M. T., y Rico Juan, J. R., Miembros de REDCATS-Segundo curso: "*Metodología docente y sistemas de evaluación del aprendizaje en la Diplomatura de Trabajo Social*".

- AQU (2003). "*Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya*". Marc general per a l'evaluació dels aprenentatges dels estudiants.

- Benito, A., y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Editorial Narcea.

## Bibliografía

[1] Adams, S. (1989). *A guide to creative tutoring*. Londres: Kogan Page.

[2] Agra, M. J. (2003). "El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación *on line* y presenciales". En Enseñanza: *Anuario interuniversitario de didáctica*, nº 21, pp. 101-114. Universidad de Santiago de Compostela.

[3] Alavi, C. (1995). *Problem-based learning in Health Sciences Curriculum*. London: Routledge.

[4] Alfonseti Hartmann, N. de, Lillo Beneyto, A., Asensi Carratalá, M. J., Giménez Bertomeu, V. M., Lorenzo García, J., Mira-Perceval Pastor, M. T., y Rico Juan, J. R., Miembros de REDCATS-Segundo curso: "*Metodología docente y sistemas de evaluación del aprendizaje en la Diplomatura de Trabajo Social*".

- [5] Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- [6] Álvarez Pérez, P. y Jiménez Betancort, H. (2003). *Tutoría Universitaria*. La Laguna: Universidad de La Laguna; Michavila.
- [7] AQU. (2003). "Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya" Marc general per a l'evaluació dels aprenentatges dels estudiants.
- [8] Argyris, C. (1993). *Knowledge for Action. A guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco: Jossey Bass.
- [9] Argyris, C. y Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass.: Addison Wesley.
- [10] Bach, E. y Darder, P. (2002). *Sedúcete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- [11] Bain, B. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- [12] Baldwin, J. W. (1983). *Active tutorial work*. Oxford: Blackwell.
- [13] Barberà, E. (1998). *Portafolios para evaluar en la escuela. Evaluación*. Pamplona: Ikastolen Elkartea.
- [14] Barberà, E. (1999). Enfoques evaluativos en matemáticas: evaluación por portafolios. En J. I. Pozo y C. Monereo (eds.). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- [15] Barberà, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. En *Educere La Revista Venezolana de Educación*, año 9, nº 31.

- [16] Barnett, B. (1995). *Portfolios in educational leadership programs: from theory to practice*. *Innovative Higher Education*, 1 (19), 197-206.
- [17] Barrett, H. y Wilkerson J. J. (2004). *Conflicting Paradigms in Electronic Portfolio Approaches*. Recuperado el 7 de diciembre de 2011 en: <http://electronicportfolios.org/>
- [18] Bell, Ch. R. (1997). *Mentoring. Haga crecer a sus colaboradores*. Barcelona: Gestión 2000.
- [19] Benito, A. y Cuz, A. (coords.). (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Editorial Narcea.
- [20] Bia, A. (2005). El portafolio del discente como método de trabajo autónomo. En Carrasco y Martínez (eds.). *Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Alicante: Marfil.
- [21] Bridges, E. M. (1992). *Problem Based Learning*. Eric/CEM.
- [22] Bullough Jr., R. V. y Gitlin, A. D. (2001). *Becoming a student of teaching: Linking knowledge production and practice*. New York: Routledge Falmer.
- [23] Bullough, R. V., Jr. (en prensa). "Hope, happiness, teaching and learning". En C. Day y J. Lee (eds.), *New understandings of teacher effectiveness: Emotions and educational change*. New York: Springer.
- [24] Burch, Kurt. (1995). *PBL and the Lively Classroom*. *Political Science & International Relations*. Recuperado el 7 de diciembre de 2011 en: <http://www.udel.edu/pbl/cte/jan95-posc.html>
- [25] Buxarrais, M<sup>a</sup> R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer, Colección Aprender a ser.

- [26] Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- [27] Cochran-Smith, M. (2009). "Re-culturing teacher education: Inquiry, evidence, and Action". *Journal of Teacher Education*, 60 (5), 458-468.
- [28] Contreras, P. (2010). "Ser y saber en la formación didáctica del profesorado". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 61-81.
- [29] Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Putnam.
- [30] Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. London: Heinemann.
- [31] Daniels, H. y Bizar, M. (2005). *Teaching the best practice way: Methods that matter*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- [32] Darling-Hammond, L., Bransford, J., LePage, P., Hammerness, K. y Duffy, H. (eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- [33] Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F. y Shulman, L. (2005). "The design of teacher education programs". En L. Darling-Hammond y J. Bransford (eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 390-441). San Francisco: Jossey Bass.
- [34] Darling-Hammond, L., Pacheco, A., Michelli, N., LePage, P. y Hammerness, K. (2005). "Implementing curriculum renewal in teacher education: managing organisational and policy change". En L. Darling Hammond et al. (eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 442-479). San Francisco: Jossey-Bass.

- [35] De Miguel Díaz, Mario (coord.). (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- [36] Del Rincón, B. (2000). *Tutorías personalizadas en la Universidad*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- [37] Del Rincón, B. (2005). *Tutoría universitaria y convergencia europea*. Murcia: ICE Universidad de Murcia.
- [38] Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Perigree.
- [39] Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books. Dinkelman, T. (2003). "Self-study in Teacher Education: A means and ends tool for promoting reflective teaching". *Journal of Teacher Education*, 54, 6, 6-18.34 ISSN 0213-8646. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24,2) (2010), 17-36 Ángel I. Pérez Gómez (Coordinador) Dreyfus, H. L. y Dreyfus, S. E. (2005). "Expertise in real world contexts". *Organization Studies*, 26(5), 779-792.
- [40] Dion, Linda (1996). *But I Teach a Large Class... Biology*. University of Delaware.
- [41] Echevarría, M. Mateos, E. Martín y M. De La Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- [42] Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking. A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- [43] Elliot T, J. (2004). "Using research to improve practice: the notion of evidence-based practice". En C. Day y J. Sachs (eds.), *International handbook of the continuing professional development of teachers*. Milton Keynes: Open University Press.
- [44] Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer.

- [45] Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel Educación.
- [46] Esteve, J. M. (2002). Nuevas orientaciones sobre formación del profesorado en Europa: hacia un nuevo modelo de formación. *Jornadas de formación inicial del profesorado en Andalucía: análisis de la situación actual y nuevos retos sobre políticas de formación*.
- [47] Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-Diciembre 2009, pp. 15-29. Recuperado el 7 de diciembre de 2011 en: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_01.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_01.pdf)
- [48] Esteve, J. M., Franco, S., Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social. Repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores*. Barcelona: Ed. Anthropos.
- [49] EURYDICE. (2002-2005). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática*. Madrid: Secretaría Técnica CIDE.
- [50] Ewenstein, B. y Whyte, J. (2007). "Beyond words: Aesthetic knowledge and knowing in organizations". *Organization Studies*, 28(5), 689-708.
- [51] Feiman-Nemser, S. (2001). "From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching". *Teachers College Record*, 103 (6), 1013-1055.
- [52] Fenwick, T. J. (2003). *Learning through experience: Troubling orthodoxies and intersecting questions*. Malabar, Fla.: Krieger Publishing Company.
- [53] Fernández, A. y Maiques, J. M. (2001). La carpeta docente como herramienta de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza. En *Evaluación de políticas educativas: VIII Congreso Nacional de Teoría de la Educación*, pp. 86-90.

[54] Fernandez March, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educar*, nº 33, 127-142.

[55] Fernández March, A. *Nuevas metodologías docentes*. Recuperado el 7 de diciembre de 2011 en: [http://www.upm.es/innovacion/cd/02\\_formacion/talleres/nuevas\\_meto\\_docent/nuevas\\_metodologias\\_docentes\\_2.pdf](http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_meto_docent/nuevas_metodologias_docentes_2.pdf)

[56] Furlong, J. y Maynard, T. (1995). *Mentoring student teachers*. London: Routledge.

[57] Galcerán, M. (2003). "El discurso oficial sobre la universidad". *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 36, 11-32.

[58] García Garrido, J. L. (1996). Formación del profesorado: reflexiones a escala mundial, en *Tratado de educación personalizada. Formación de profesores para la educación personalizada*. Vol 32. Madrid: Ediciones Rialp. S. A.

[59] García Garrido, J. L. (1998). Formación de maestros en Europa. En Rodríguez Marcos, A., Sanz Lobo, E., Sotomayor Sáez, M<sup>a</sup> V. (coords.). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea.

[60] Garrison, J. (2001). "An introduction to Dewey's theory of functional «trans-action»: An alternative paradigm for activity theory". *Mind, Culture and Activity*, 8(4), 275-296.

[61] Gergen, K. (2001). *Social constructions in context*. Londres: Sage.

[62] Gervilla Castillo, M. A. (2000). El maestro de Educación Infantil y Primaria. El perfil del futuro Licenciado en Magisterio, en Navarro Jurado, A., de la Fuente Aunicibay, R., Santamaría Conde, R. M. (coords.) (2000) *La Universidad en la formación del profesorado: una formación a debate*. Congreso Nacional de Educación 2000. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.

- [63] Gervilla, E. (1992). *El animador/1. Perfil y opciones*. Madrid: CCS.
- [64] Gervilla, E. (2000). Valores de la Educación Integral, en *Bordón*, nº 52, 523-535.
- [65] Grossman, P. (2005). "Pedagogical approaches in teacher education". En M. Cochran-Smith y K. Zeichner (eds.), *Studying teacher education* (pp. 425-476). New York: Routledge.
- [66] Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E. y Williamson, P. (2009). "Teaching practice: A crossprofessional perspective". *Teachers College Record*, 111(9).
- [67] Grossman, P., Hammerness, K. y McDonald, M. (2009). "Redefining teaching, re-imagining teacher education". *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 15(2), 273-289.
- [68] Hagger, H. y Hazel, H. (2006). *Learning teaching from teachers: Realising the potential of school-based teacher education*. Buckingham, GBR: Open University Press.
- [69] HolmesGroup. (1986). *Tomorrow's teachers*. East Lansing, MI: Author.
- [70] Immordino-Yang, M. H. y Damasio, A. (2007). "We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education". *Journal of Mind, Brain and Education* 1:1, 3-10.
- [71] Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por J. DELORS (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- [72] James, M. (2007). *Learning how to learn*. London: TLRP, Institute of Education.
- [73] Jonnaert, P. D. (2007). "Le concept de compétence revisité". Observatoire des réformes en éducation (ORÉ), Université du Québec à Montréal.



- [74] Jonnaert, P. D. (2008). "Ébauche d'un profil de sortie pour la formation des enseignants". Observatoire des Réformes en Éducation. Montreal. Canada.
- [75] Kane, R. G. (2008). *Initial Teacher Education Policy and Practice. Final Report*. New Zealand Teacher Council.
- [76] Karmilov-Smith, A. (1992). *Beyond modularity*. Cambridge, Mass.: The MIT Press (*Más allá de la modularidad*, Madrid, Alianza, 1994).
- [77] Korthagen, F., Loughran, J. y Russell, T. (2006). "Developing fundamental principles for teacher education programs and practices". *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.
- [78] Korthagen, F. y Vasalos, A. (2005). "Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development". *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- [79] Korthagen, F. A. J. (2004). "In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education". *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- [80] Korthagen, F. A. J. (2008). "Quality from within' as the key to professional development". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. March, 2008, New York.
- [81] Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. y Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- [82] Labaree, D. (2006). *The trouble with ed schools*. New Haven, CT: Yale University Press.

- [83] Labaree, D. F. (2008). "An uneasy relationship: The history of teacher education in the university". En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser y J. McIntyre (eds.), *Handbook of research on teacher education* (3rd ed., pp. 290-306). New York: Routledge.
- [84] Lampert, M. (2010). "Learning teaching in, from, and for Practice: What do we mean?" *Journal of Teacher Education* 61(1-2), 21-34.
- [85] Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- [86] Levine, A. (2006). *Educating school teachers*. Washington, DC: Education Schools Project.
- [87] Lewis, C., Perry, R. y Hurd, J. (2004). "A deeper look at lesson study". *Educational Leadership*, 61(5), 18-23.
- [88] Lortie, D. (1975). *School Teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- [89] Lougrand, J. (2007). "Researching teacher education practices: Responding to the challenges, demands, and expectations of self-study". *Journal of Teacher Education*, 58, 12-24.
- [90] Marcelo, C. (1993). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Sevilla: publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- [91] Marcelo García, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- [92] Marcelo García, C. (2000). El profesor de enseñanza primaria. *En Hacia el Tercer Milenio: Cambio educativo y educación para el cambio*. XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Tomo I Madrid: Sociedad Española de Pedagogía. pp. 391-420.

- [93] Marín Ibáñez, R. (1993). *Los valores. Un desafío permanente*. Madrid: Cincel. Colección Aula taller de Psicopedagogía.
- [94] Marrero, J. (1993). "Las teorías implícitas del profesorado. Vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza". En M. J. Rodrigo *et al.*, *Las teorías implícitas, una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- [95] Martín, E. y Cervi, J. (2006). "Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores". En I. Pozo *et al.*, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- [96] Martín-Laborda, P. (1998). Programa de actuación para la formación del profesorado 1997-1998. En Rodríguez Marcos, A., Sanz Lobo, E., Sotomayor Sáez, M<sup>a</sup> V. (coords.). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea.
- [97] Martínez Abascal, M. A. (1991). *El malestar docente explicado a través del modelo reformulado del desamparo aprendido* (Tesis doctoral inédita), Universitat de Ses Illes Balears.
- [98] Martínez, M., Puig, J. M. (coords.). (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó.
- [99] Martínez Martín, M. (1998). *El contrato moral del profesorado*. Bilbao: Desclée de Brouwer. Colección aprender a ser.
- [100] Marton, F. y Pang, M. F. (2004). *On some necessary conditions of learning*. The Manuscript.
- [101] Marton, F. y Tsui, A. (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

- [102] Medina Rivilla, A. (coord.). (2005). *Interculturalidad, formación del profesorado y educación*. Madrid: Pearson Educación.
- [103] Medina Rivilla, A., Domínguez Garrido, C. (1998). Formación inicial del profesorado de educación infantil y educación primaria. En Rodríguez Marcos, A., Sanz Lobo, E., Sotomayor Sáez, M<sup>a</sup> V. (coords.) *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea.
- [104] Merleau-Ponty, M. (1948/2002). *Causeries*. Paris: Editions du Seuil.
- [105] Mezirow, J. (1996). "Contemporary paradigms of learning". *Adult Education Quarterly*, 46, 158-172.
- [106] Mezirow, J. & Associates (eds.). (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- [107] Michavila, F. y García Delgado, J. Coord. (2003). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*. Madrid: Cátedra UNESCO/Comunidad de Madrid.
- [108] Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Recuperado el 7 de diciembre de 2011 en: [http://www.upcomillas.es/ees/Documentos/PROPUESTA\\_RENOVACION.pdf](http://www.upcomillas.es/ees/Documentos/PROPUESTA_RENOVACION.pdf)
- [109] Monereo, C. (2003). "La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas". *Pensamiento Educativo*, 32, 71-89.
- [110] Munby, H., Russell, T. y Martin, A. K. (2001). "Teachers' knowledge and how it develops". En V. Richardson (ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 877-904). Washington, DC: AERA.
- [111] National Commission on Teaching and America's Future. (1996). *What matters most: Teaching for America's future*. New York: Author.

- [112] National Council for Accreditation of Teacher Education. (2001). *Standards for professional development*.
- [113] New Zealand Teachers Council. (2005). *Standards for qualifications that lead to teacher registration*.
- [114] Nuthal, G. (2005). "The cultural myths and realities of classroom teaching and learning: A personal journey". *Teachers College Record*, vol. 107, nro. 5, 895-934.
- [115] OCDE. (1999). *Quality in teaching*, París: OCDE.
- [116] Ortega Ruiz, P. (2000). Formación del profesorado para la educación en valores, en Rodríguez Neira, T., Peña Calvo, J. V., Hernández García, J. (coords). *Cambio educativo: presente y futuro*. Oviedo: Universidad de Oviedo, servicio de Publicaciones. 67-74.
- [117] Pajares, M. F. (1992). "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct". *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- [118] Pavié, Alex. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. **REIFOP**, 14 (1), 67-80. Recuperado el 7 de diciembre de 2011 en: [http://aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1301587967.pdf](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301587967.pdf)
- [119] Pérez Gómez, A. (2007b). "Reinventar la escuela, cambiar la mirada". *Cuadernos de Pedagogía*, 368, 66-71.
- [120] Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- [121] Pérez Gómez, A. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Gobierno de Cantabria: Cuadernos de Educación.

[122] Pérez Gómez, A. I. (2008). "¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción". En J. Gimeno (ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-103). Madrid: Morata.

[123] Pérez Gómez, A. I. "La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes". *Infancia y aprendizaje*. Junio 2010.

[124] Pérez Gómez, A. I. y Soto Gómez, E. (2009). "Competencias y contextos escolares. Implicaciones mutuas". *Organización y Gestión Educativa*, 2, 17-22.

[125] Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

[126] Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez Echevarría, M. P. (2006). "Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza". En Pozo, J.I. y VV.AA., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

[127] Pozo, J. I. y VV.AA. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

[128] Raelin, J. A. (2006). "Does action learning promote collaborative leadership?" *Academy of Management Learning and Education*, 5(2), 152-168.

[129] Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. (2010). Reinventar la profesión docente, un reto inaplazable, 68 (24, 2). Recuperado el 7 de diciembre de 2011 en: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_01.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_01.pdf)

[130] Rodríguez, S. y otros. (2004). *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona: Octaedro- ICE.

- [131] Russell, T. (1999). "The challenge of change in teaching and teacher education". En J. R. Baird (ed.), *Reflecting, teaching, learning. Perspectives on educational improvement* (pp. 219-238). Cheltenham, Victoria: Hawker Brownlow Education.
- [132] Russell, T. y McPherson, S. (2001). "Indicators of success in teacher education: A review and analysis of recent research". Paper presented at the Pan-Canadian Education Research Agenda (PCERA) Symposium on Teacher Education / Educator Training, Quebec.
- [133] Sarramona López, J., Noguera Arrom, J., Vera Vila, J. (1998). ¿Qué es ser profesional docente? *Revista Teoría de la Educación*, vol 10, 95-144
- [134] Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- [135] Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- [136] Schön, D. A. (1992). *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.
- [137] SolaFernández, M. (2000). "La formación de creencias ideológicas y su influencia en el pensamiento profesional". En I. Rivas Flores (ed.), *Profesorado y Reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* (pp. 73-80). Málaga: Aljibe.
- [138] Solomon, J. (2009). "The Boston Teacher Residency". *Journal of Teacher Education*, 60, 5, 478-488.
- [139] Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational.

- [140] Stigler, J. W. y Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: Free Press.
- [141] Strati, A. (2007). "Sensible knowledge and practice-based learning". *Management Learning*, 38(1), 61-77.
- [142] TFA Brochure. (2009). "Teach for solving our nation's greatest injustice". Recuperado de *Teach for America web site* el 14 de diciembre de 2011 en: [www.teachforamerica.org](http://www.teachforamerica.org)
- [143] Tillema, H. (2009). "Assessment for learning to teach: Appraisal of practice teaching lessons by mentors, supervisors, and student teachers". *Journal of Teacher Education*, 60, 155-167.
- [144] TNE. (2001). "Teachers for a New Era: A national initiative to improve the quality of teaching". Prospectus. Recuperado el 7 de diciembre de 2011 en: <http://www.teachersforanewera.org/index.cfm?fuseaction=home.prospectus>
- [145] Tom, A. R. (1997). *Redesigning teacher education*. Albany: State University of New York Press.
- [146] Vaello Orts, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre "aulas" turbulentas*. Barcelona, Ed Graó.
- [147] Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessment to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- [148] Wiggins, G. P. (1996). "Practicing what we preach in designing authentic assessments". *Educational Leadership* 54(4), 1-25.
- [149] Wong, D. (2007). "Beyond control and rationality: Dewey, aesthetics, motivation, and educative experiences". *Teachers College Record*, 109 (1), 192-220.



[150] Zabalza, M. A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado, en VVAA Comentarios a los informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente, *Revista de Educación*, 340, Mayo-agosto 2006, pp. 51-58.

[151] Zeichner, K. (2007). "Accumulating knowledge across self-studies in Teacher Education". *Journal of Teacher Education*, 58 (36), 36-46.

[152] Zeichner, K. y Conklin, H. (2005). "Teacher education programs". En M. Cochran-Smith y K. Zeichner (eds.), *Studying teacher education* (pp. 645-735). New York: Routledge.