

Autoevaluación y evaluación entre iguales mediante rúbricas con el fin de fomentar la autorregulación

Christopher Detlef Hess

Máster en Psicología de la Educación



MÁSTERES
DE LA UAM
2019 – 2020

Facultad de Psicología

TRABAJO FIN DE MASTER

“Autoevaluación y evaluación entre iguales mediante rúbricas con el fin de fomentar la autorregulación”

“Self-assessment and peer assessment through evaluation rubrics in order to encourage self-regulation”

Máster Oficial en Psicología de la Educación

Autor: CHRISTOPHER DETLEF HESS

Tutor/es: HÉCTOR GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ

Curso académico de la defensa: 2019/2020

ÍNDICE

1) Introducción.....	3
2) Marco teórico	4
a. Asesoramiento educativo.....	4
b. Autorregulación.....	7
c. Autoevaluación y evaluación entre iguales como herramienta de evaluación	10
3) Contextualización.....	12
a. El centro educativo.....	12
b. Departamento de educación.....	13
c. Contexto temporal	14
4) Propuesta de innovación	14
a. Participantes.....	14
b. Objetivos	15
c. Desarrollo	16
d. Resultados	21
5) Discusión y conclusiones.....	29
a. Discusión de los resultados del proceso de asesoramiento.....	29
b. Discusión de los resultados de la intervención	31
c. Conclusiones.....	32
6) Referencias	35
7) Anexos.....	37
a. Anexo 1: Guion entrevista inicial docente	37
b. Anexo 2: Cuestionario inicial alumnado.....	38
c. Anexo 3: Guion entrevista final docente.....	39
d. Anexo 4: Cuestionario final alumnado	40
e. Anexo 5: Ejemplo de rúbricas de evaluación empleadas.....	41

Resumen

El trabajo presenta un proceso de asesoramiento colaborativo en el que participó una profesora de Lengua de Educación Secundaria y tutora de un grupo de 2º FPB. El asesoramiento se realizó con el fin de fomentar la autorregulación en el alumnado de su tutoría durante un periodo de educación no presencial. Concretamente se hizo énfasis en el desarrollo de la autorreflexión a través de una modificación del sistema de evaluación que se estaba utilizando. Se introdujo la autoevaluación y la evaluación entre iguales a través de rúbricas. A lo largo del trabajo se describe tanto el proceso de asesoramiento como la intervención llevada a cabo. Además, se analizaron los resultados obtenidos y la satisfacción del alumnado y profesorado participante. Los resultados tratan de demostrar el cambio percibido en el alumnado y la modificación en cuanto a las concepciones y prácticas educativas en la docente.

Palabras clave: Asesoramiento colaborativa, autoevaluación, evaluación entre iguales, autorregulación, rúbricas de evaluación, orientación educativa.

Abstract

The work presents a collaborative process of teacher-based counselling in which participated a Secondary School teacher and tutor of a 2nd grade of Basic Professional Training. The average age of the students in this grade is 16 years. The goal of the counselling was the improvement of self-regulation of the students during a period of distance education. It was focused on the development of self-reflection by a modification of the evaluation system that was applied normally. Self- and peer assessment by using evaluation rubrics was introduced. In this work the process of counselling as well as the intervention with the students is described. Furthermore, we analysed the given results and the satisfaction of the students and the teacher who participated. The results show the detected change in the students and the modification of the concepts and educational practices of the teacher.

Key words: Collaborative counselling, self-assessment, peer assessment, self-regulation, evaluation rubrics, educational orientation.

1. Introducción

“El aprendizaje autónomo es una de las asignaturas más necesarias y pendientes.” (Monereo y Pozo, 2012)

Una necesidad emergente en educación es formar para el aprendizaje autónomo. Vivimos en una sociedad cambiante en todos los sentidos. Las relaciones interpersonales, el mercado laboral y la situación emocional de cada persona son solo algunos ejemplos de los que se ven afectados por las características de nuestra sociedad actual. Por ello es más importante que nunca saber adaptarse continuamente a circunstancias nuevas. Hemos de ser capaces de adquirir conocimientos y destrezas a lo largo de toda la vida. Todo ello será imposible si desde el sistema educativo no se fomenta el aprendizaje autónomo, la autorregulación y la competencia para aprender a aprender.

Una niña o un niño puede terminar con éxito su trayectoria escolar sin haber desarrollado las competencias necesarias para hacer frente a lo que viene después. Esto se debe a que en algunos casos la metodología empleada no desarrolla de forma suficiente la autorregulación del alumnado. Por tanto, pondría en duda lo que he afirmado apenas unas líneas más arriba. ¿Terminamos con éxito o terminamos con un título? Muchas veces se termina con un título, pero no con todas las competencias claves para seguir avanzando en un mundo cada vez más cambiante.

El proceso de asesoramiento que se describirá en este trabajo se ubica en un escenario educativo excepcional. La actividad presencial en los centros educativos estaba paralizada por la crisis sanitaria provocada por el COVID-19. Tanto el alumnado como el profesorado ha tratado de seguir manteniendo “abiertas” las instituciones educativas. Muchas familias y personas pasaron por situaciones difíciles, incluyendo al profesorado. Antes de proceder a un breve análisis de lo que supone esta situación, me gustaría reconocer el trabajo y esfuerzo realizado por el profesorado. Admiro la capacidad de adaptación que se mostró en un periodo tan corto de tiempo para seguir ofreciendo una educación de calidad a nuestro alumnado.

Pero también debemos aprovechar la situación para reflexionar acerca de cómo está planteado el sistema educativo. El hecho de que el alumnado tenga que seguir su proceso educativo desde casa nos muestra muchas carencias de la escuela. Una de ellas, sin duda, es la falta de capacidad para la autorregulación del aprendizaje. Al no haberlo trabajado con anterioridad en la actualidad gran parte del alumnado se encuentra con muchas dificultades a la hora de afrontar el estudio autónomo.

La profesora que participó en este proceso de asesoramiento colaborativo comparte esta preocupación con el autor de este trabajo. Creemos que el alumnado no está experimentando una sensación consciente sobre el progreso en su aprendizaje y crecimiento personal y profesional. La intervención se llevó a cabo en un segundo curso de Formación Profesional Básica (FPB). Por un lado, se pretende que las y los estudiantes puedan llevarse una pincelada de los beneficios que tiene la autorreflexión acerca de su aprendizaje y para que les sea útil en futuras etapas educativas o su inicio en el mercado laboral. Por otro lado, se espera que el proceso de asesoramiento pueda enriquecer las concepciones y prácticas educativas de la docente a largo plazo y así ampliar su bagaje didáctico de cara al futuro.

2. Marco Teórico

En este marco teórico se tratará de abarcar los temas desde lo más general a lo más concreto. Todo el trabajo se basa en un proceso de asesoramiento colaborativo, por lo tanto, será el primer punto a tratar. Es importante planificar este proceso de acuerdo con unos criterios determinados para que el asesoramiento sea efectivo y provoque un cambio sostenible en el tiempo. El siguiente punto revisará la bibliografía y las evidencias científicas sobre autorregulación para poder tenerlo en cuenta a la hora de diseñar la intervención. Por último, se analizarán los avances y las bases pedagógicas sobre evaluación. En este punto, se tratarán de argumentar los beneficios de la autoevaluación y la evaluación entre iguales.

Asesoramiento Educativo

La orientación educativa tiene funciones muy variadas que han ido cambiando a lo largo del tiempo. Una de las tareas esenciales de las y los profesionales de la orientación hoy en día es el asesoramiento (Grañeras y Parras, 2008). En un modelo más clínico y tradicional el asesoramiento no tiene mucho sentido. Sin embargo, si nos posicionamos en un modelo educativo (Solé y Martín, 2011) el asesoramiento es el elemento clave en la labor orientadora.

A lo largo de los últimos 25 años ha habido una gran cantidad trabajos de investigación relacionados con el asesoramiento educativo que conforman la base científica para este trabajo (Montanero, 2014). Los autores están de acuerdo en que el asesoramiento es más que necesario para la transformación hacia una educación más inclusiva y de mayor calidad en todos los ámbitos (Solé y Martín, 2011; Parras et al., 2010; Montanero, 2008; Lago y Onrubia, 2011; Monereo y Pozo, 2005)

Si perseguimos una mejora sostenible y un cambio institucional y sistémico, hemos de trabajar con todas las personas que conforman la comunidad educativa. A través del asesoramiento educativo se pretende mejorar las prácticas educativas de los agentes con los que se trabaja (Lago y Onrubia, 2011). Entender que éste sea el objetivo de la práctica asesora nos permite comprender también que de esta manera llegaremos a mucho más alumnado que a través de un modelo más directo o remedial. Muchas veces una situación concreta en el aula es el causante de una demanda de asesoramiento por parte del profesorado. Como orientadoras y orientadores debemos aprovechar estas situaciones para trabajar sobre las prácticas docentes. De esta forma es probable que la siguiente vez que se encuentre en una situación parecida sepa resolverla por su cuenta y por ende el trabajo de la orientadora o el orientador es mucho más eficaz.

Asesorar es una tarea que puede abarcarse de muchas formas distintas, por lo tanto, es necesario conocer desde que modelo de asesoramiento partir. Nieto (2001) propone tres modelos de asesoramiento en función de la relación que se establece entre la persona asesora y la asesorada: intervención, facilitación y colaboración. En el primer modelo la persona que asesora adopta un rol directivo. Formula consejos para conseguir un cambio de las prácticas docentes y trata de remodelar éstas para acercarnos a una mejora de la situación educativa en cuestión.

El modelo de facilitación consiste en adoptar una actitud mucho menos directiva en el proceso. Sin embargo, se propondrían materiales o estrategias diseñadas para el asunto sobre el que se está asesorando.

Por último, en un modelo de colaboración la solución no la propone únicamente la persona que asesora. Se trata de encontrar una solución individualizada al problema que se presenta trabajando de forma conjunta. Bajo este modelo ambos o ambas profesionales adoptan un rol de experto aportando cada uno un conocimiento específico.

Dentro de este último modelo se encuentra el modelo educativo constructivo (Solé y Martín, 2011; Lago y Onrubia, 2011). Será este modelo el que guiará la intervención propuesta en este trabajo, por lo que se examina a continuación con más detalle. Sobre todo, se insistirá en las distintas fases a seguir, en cómo asesorar, es decir, en las herramientas específicas y, por último, se identificarán las condiciones necesarias para que el asesoramiento sea de éxito.

Lago y Onrubia (2008; 2011) proponen cuatro fases para el proceso de asesoramiento:

- 1) Análisis y negociación de la demanda y definición conjunta de los objetivos y proceso de asesoramiento.
- 2) Registro y análisis de las prácticas educativas y formulación de propuestas de mejora.
- 3) El diseño de las mejoras de las prácticas educativas.
- 4) Colaboración en el desarrollo, seguimiento y evaluación de los cambios en las prácticas educativas.

En la *Fase 1* se trata de analizar y definir la demanda de forma conjunta. En un primer momento ha de analizarse con detalle la situación que se pretende mejorar para poder adecuar bien los procedimientos que se siguen. La persona que asesora y la persona asesorada tienen que elaborar colaborativamente unos objetivos que satisfagan las expectativas de ambos. Es importante que el asesor o la asesora tenga en cuenta en este paso que los objetivos planteados han de beneficiar a todo el alumnado. No debemos formular objetivos que solamente beneficien a una parte del estudiantado, pues entonces no se estaría realizando el proceso de asesoramiento bajo el modelo previamente elegido que presupone avanzar hacia un sistema más inclusivo (Giné, 2005).

En esta primera fase debería acordarse el rol de la persona asesora y asesorada. Es importante que cada una o uno tenga claro desde el principio las tareas y funciones que asumirá durante el proceso (Lago y Onrubia, 2011). El análisis de la situación conlleva delimitar bien los factores que intervienen en esta para poder trabajar sobre ellos. Es recomendable adoptar distintas perspectivas para poder identificar la totalidad de estos factores.

La *Fase 2* consiste en un buen análisis de las prácticas educativas relacionadas con el ámbito sobre el que se está asesorando para poder formular propuestas de mejora. Una práctica útil durante esta fase es explorar las soluciones ya intentadas (López, 2008). Este procedimiento nos dará pistas importantes a la hora de acordar entre todas y todos las propuestas de mejoras y los detalles de la intervención.

La concreción de las propuestas acordadas en la segunda fase pertenece a la siguiente, la *Fase 3*. Durante ésta se definen los cambios exactos que se introducirán en la práctica docente y cómo se realizarán estos cambios (Lago y Onrubia, 2011). Además, debe tomarse una decisión sobre los materiales o procedimientos que se aplicarán. Finalmente, las personas participantes en el proceso de asesoramiento han de llegar a un acuerdo sobre la introducción, el desarrollo y la evaluación de la intervención.

La última, la *Fase 4*, hace referencia al desarrollo colaborativo de la intervención con todo lo que conlleva, como por ejemplo, la evaluación de los cambios introducidos y del mismo proceso de asesoramiento (Lago y Onrubia, 2011). Cabe destacar que es igual de importante valorar la consecución de los objetivos de la intervención como los del asesoramiento. De esta manera se puede evaluar si las expectativas de ambas partes se han podido cumplir. Si la persona asesorada queda satisfecha con el proceso y sus logros es un factor facilitador de cara a futuros asesoramientos. Además, una buena evaluación nos permite ajustar el proceso no sólo con esta persona en concreto sino también con cualquier otra persona que participará en un proceso de asesoramiento en otras ocasiones. Es una oportunidad única para la orientadora o el orientador de sacar conclusiones y aprendizajes para avanzar en su desarrollo profesional.

De poco nos sirve conocer las distintas fases por las que hemos de pasar si no sabemos cómo afrontar cada una de ellas. Sánchez (2000) defiende que hay determinados problemas “que no sólo pueden aparecer en la vida profesional, sino que forman parte del reto de asesorar” (p. 75). Por ello conviene dotarse de ciertas herramientas que debemos tener en cuenta durante la labor de asesoramiento. La construcción de una relación de colaboración consistente es algo que debe tener lugar incluso antes de la primera fase, es decir previo a la recogida y atención de la demanda. Si no mantenemos una relación basada en el respeto personal y profesional y en la confianza lo más probable es que esa demanda ni siquiera le llegue al orientador o la orientadora. El esfuerzo por parte del profesional de orientación de integrarse bien en el centro y crear un clima de trabajo y una buena relación entre la comunidad educativa en general y el departamento de orientación se verá compensado a largo plazo (Echeita y Rodríguez, 2005).

En definitiva, el proceso de asesoramiento es también un proceso de comunicación interpersonal (López, 2008). Este autor sostiene que debemos prestar atención al hecho de que la otra persona pueda atribuirle significados a nuestro mensaje que no teníamos intención de comunicar. Para que esto no ocurra y para que la comunicación, y por tanto el asesoramiento, sea eficaz López (2008) identifica la construcción de la relación como “la principal estrategia de asesoramiento” (p.15).

De igual manera, Sánchez y García (2005) destacan la importancia de la comunicación y lo hacen de la siguiente forma: “Sin duda, podemos asumir que asesorar es, en buena medida, una manera especializada de hablar e interactuar, pero también de callar y escuchar” (p. 21). Además de describir competencias importantes para el asesor o la asesora es otra forma de incidir en la necesidad de una relación de colaboración. No puede haber colaboración sin silencios y espacio para las demás personas que participan en el proceso.

Como se ha explicado en párrafos anteriores la colaboración es una de las condiciones básicas para un proceso asesoramiento de calidad. A continuación, se identificarán otros que se consideran esenciales y deben ser, al menos brevemente, descritos:

- Las concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje y el propio asesoramiento pueden no coincidir entre la persona que asesora y la que es asesorada. Varias autoras (Luna y Martín, 2008; Solé y Martín, 2011) apuntan que diversos estudios realizados obtuvieron como resultado que es más habitual encontrar una concepción constructivista entre las orientadoras y los orientadores que entre el resto del profesorado. Por lo tanto, podemos encontrarnos con opiniones enfrentadas durante el proceso de asesoramiento provocadas por una distancia teórica entre la persona que asesora y la asesorada. Conviene tener en cuenta este hecho para trabajar las concepciones.
- Otro aspecto que tiene que ver con la calidad del asesoramiento es la formación inicial y continua del asesor o la asesora (García y Sánchez, 2007; Solé, 2005). Luque (2005) defiende que una mayor competencia de la persona asesora se traduce en un afrontamiento del proceso de asesoramiento desde la confianza, aspecto esencial para aumentar la calidad.
- Cómo última condición para un buen asesoramiento se destaca la importancia de reconocer la competencia profesional del otro o de la otra profesional.

Asesorar no es suplir la competencia de otros, sino al contrario, hacerla emerger de modo que determinadas tareas que no podían abordarse de forma independiente puedan ser encauzadas y llevadas a cabo mediante la ayuda que supone, generando competencia individual y autonomía.

(Solé y Martín, p. 6)

Pero después de todo hay que reconocer que “no basta con saber cómo asesorar” (Echeita y Rodríguez, 2005, p. 268). Además, hay que tener un conocimiento específico sobre el contenido del asesoramiento, por lo que se pasará a justificar la intervención descrita en este trabajo sobre autorregulación a través de distintas modalidades de evaluación.

Autorregulación

La autorregulación debe ser enseñada y practicada en el contexto escolar. Marchesi y Martín (2014) la destacan como “la finalidad última de la educación escolar” (p.326), ya que es lo que le permite al alumnado enfrentarse de forma competente a lo que les depara la vida, a nivel profesional y laboral. Un buen entrenamiento de la autorregulación es uno de los factores que distingue una buena educación escolar de una mediocre. Hemos de ser conscientes que la autorregulación no es algo que aparezca de la nada. Es importante que se fomente de forma intencional en la escuela (Marchesi y Martín, 2014).

El contexto social actual demanda una alta capacidad de adaptación a situaciones cambiantes. Vivimos en un mundo muy acelerado que nos obliga a ser flexibles en nuestra vida personal y

profesional. Las personas ya no suelen estar en el mismo trabajo durante toda su vida, por lo que constantemente tenemos que aprender cosas nuevas. Este hecho es la razón por la que la autorregulación es tan importante hoy en día. Las y los docentes tienen que esforzarse por incorporar de forma consciente actividades y metodologías que entrenen la planificación, organización y valoración propia del aprendizaje del alumnado.

La autorregulación es un concepto muy presente en el discurso de las y los profesionales de la educación, pero ¿qué es realmente la autorregulación? Panadero y Alonso-Tapia (2014a) la definen como un tipo de control para conseguir los objetivos que una o uno se propone. Este control se puede ejercer sobre distintos aspectos. Si tradicionalmente ha estado más relacionado con los procesos cognitivos, la metacognición, (Zimmerman, 1995) las evidencias científicas actuales nos muestran que hay más procesos que influyen en la autorregulación.

Panadero y Alonso-Tapia por su parte (2014a) hacen referencia a otros tres tipos de control: “control de la acción”, “control de la emoción” y “control de la motivación” (p. 451). El lado emocional es un componente crucial en la autorregulación. Si una alumna o un alumno siente que no es capaz de realizar la tarea, la autorregulación se verá gravemente afectada (Marchesi y Martín, 2014). Esta variedad de tipos de control nos muestra nuevamente lo atento que tiene que estar el profesorado a cualquier aspecto de la situación de cada estudiante.

Zimmerman (2000) propuso un modelo cíclico de autorregulación que abarca tres fases. Todas ellas influyen enormemente en la capacidad de autorregulación del alumnado y tienen que recibir un entrenamiento en las competencias para afrontar cada una con soltura. Para ello es importante prestarle ayuda ajustada para poder cederle cada vez más autonomía y control al alumnado (Marchesi y Martín, 2014; Zimmerman, Bonner y Kovach, 1996). Esto coincide con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (1979) que siempre deberíamos tener presente en cualquier intervención educativa para recordar que toda práctica educativa tiene que ajustarse al alumnado al que va dirigido. Si el entrenamiento de autorregulación se encuentra fuera de la Zona de Desarrollo Próximo del alumnado, tanto por debajo como por encima, deja de tener sentido y no obtendremos el resultado deseado.

1. Fase de planificación

Zimmerman (2002) defiende que hay dos aspectos claves durante esta fase: el análisis de la tarea y las creencias auto-motivadoras. El primero de ellos hace referencia a dos procesos con bastante carga cognitiva. El alumno o la alumna establece unos objetivos que quiere conseguir a través de la realización de la tarea. Los objetivos a su vez guiarán el segundo proceso, la planificación estratégica de la ejecución de la tarea. Esta segunda parte de la primera fase incluye el lado más emocional, en el que la motivación por la tarea juega un papel importante. No es lo mismo planificar una tarea de la que el contenido de por sí nos resulta motivador que una tarea que nos parece menos atractiva. Es por ello por lo que el profesorado debe tener en cuenta las motivaciones y los intereses de su alumnado.

En concreto, Zimmerman (2002) menciona cuatro elementos relevantes bajo las creencias auto-motivadoras. Uno de ellos es el ya mencionado interés intrínseco, los otros tres son la autoeficacia,

la expectativa del resultado y la orientación a metas. Por lo tanto, puede deducirse una vez más que el autoconcepto y las percepciones propias sobre la autoeficacia son esenciales. Estos conceptos no se crean desde la nada. Las y los profesionales de la educación y en general el entorno social del alumnado tiene un importante papel en ello (Marchesi y Martín, 2014; Hidi y Ainley, 2008). Además, la motivación con la que el alumnado afronta tareas escolares en general puede ser de índole muy diversa (Alonso-Tapia, 2012), aspecto que no se debería descuidar.

2. Fase de ejecución

En esta segunda fase de autorregulación intervienen dos procesos: el autocontrol y la autoobservación. El primero de ellos se ocupa de llevar a cabo todo lo necesario para realizar la tarea. Para ello la persona debe implementar las estrategias planificadas en la fase anterior. Además, entran distintos procesos que le permiten al alumnado a permanecer en la tarea, como son las estrategias de atención sostenible y focalizada o las autoinstrucciones (Zimmerman, 2002).

La autoobservación es una competencia muy importante para ir progresando cada vez más en la capacidad autorreguladora. Hace referencia a poder registrar distintos factores que influyen a la hora de realizar una tarea. Estos pueden ser, por ejemplo, la hora del día, si se realiza en silencio o con ruidos de fondo. Al fin y al cabo, son aspectos que influyen en la capacidad atencional del alumnado. Así que es crucial que el alumnado consiga tomar conciencia de ello, ya que le permitirá dar un salto cualitativo respecto a la autorregulación. Al igual que en los demás aspectos, es de gran utilidad una guía inicial de una persona con más experiencia. Puede ser una persona adulta o un igual. Muchas veces es importante orientarle al alumnado en qué fijarse concretamente para mejorar las técnicas de estudio, lo que sería el primer paso hacia una autorregulación durante la ejecución.

3. Fase de autorreflexión

La última fase del proceso autorregulador es la de la autorreflexión. Es la fase sobre la que se hizo más énfasis en la intervención que se describe en este trabajo. Según Zimmerman (2002) se compone de dos elementos: el autojuicio y la autoreacción.

El autojuicio incluye la autoevaluación de la tarea y la atribución causal. Cuanto más entrenado esté el sujeto en esta tarea de autojuicio más ajustado será a la realidad, puesto que podrá basarse en experiencias anteriores. Además, es importante que tenga presentes los objetivos que se planteó en la primera fase como referencia y los criterios de evaluación para valorar la tarea (Panadero y Alonso-Tapia, 2014a). No solo es importante que se evalúe, sino que realice un proceso reflexivo sobre el porqué de estos resultados (la atribución causal).

La autoreacción es la consecuencia directa del proceso de autojuicio. Se refiere a la reacción cognitiva y afectiva en base a los resultados del proceso evaluativo. En función de ello alcanzará un determinado nivel de autosatisfacción. Si el nivel alcanzado no es muy alto pueden ocurrir dos cosas, la persona puede realizar inferencias adaptativas o defensivas. Una inferencia adaptativa sería volver a realizar la tarea u otra parecida adaptando las estrategias de aprendizaje a las conclusiones que se sacaron en esta fase. Las inferencias defensivas son perjudiciales para el proceso de aprendizaje, ya

que significaría que el o la estudiante desarrolle desinterés o desmotivación respecto a estas tareas y tratará de evitarlas con el fin de no dañar su propio autoconcepto (Zimmerman, 2002).

Como se puede ver, las distintas fases son interdependientes y con la finalización de la tercera y última el proceso del desarrollo de la autorregulación no termina, por ello es un modelo cíclico. La forma de plantearse la tarea y de cómo actuar durante la ejecución se ve influenciada por la experiencia acumulada en procesos anteriores y por las valoraciones previamente realizadas. Como ya se ha mencionado anteriormente, la tercera fase también ganará en calidad con la experiencia acumulada por el simple hecho de haber pasado por más situaciones de aprendizaje con las que comparar la actual.

Pero, además de la experiencia acumulada, también es importante un apoyo estratégico por parte de las y los profesionales educativos que van acompañando al alumnado. Por ello, en el siguiente apartado se centrará en la evaluación de las tareas para optimizar el desarrollo de la tercera fase.

Autoevaluación y evaluación entre iguales como herramienta de evaluación formadora

La evaluación educativa es uno de los aspectos más importantes de la escuela. Puede tener un efecto muy positivo sobre el aprendizaje si está bien planteada, pero en el caso contrario puede llegar a ser incluso perjudicial.

Existen definiciones de lo más diversas sobre lo que es evaluar (Lukas y Santiago, 2004). En lo que las autoras y los autores están de acuerdo hoy día es que la evaluación tiene una función pedagógica o dicho en otras palabras debe tener un carácter formador. La mayoría del alumnado y también una parte considerable del profesorado piensa en los exámenes y las notas cuando se les habla de evaluación. Pero la evaluación es y debe ser mucho más que eso porque evaluar no es sinónimo de calificar (Marchesi y Martín, 2014).

Ya se había mencionado la importancia de las concepciones sobre distintos aspectos de la educación en el profesorado. La evaluación no es una excepción. La concepción que tenga cada docente sobre ella juega un papel esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hidalgo y Murillo (2016) destacan el contexto educativo como uno de los factores principales que influyen en las concepciones del profesorado. Por lo tanto, podemos deducir que un centro educativo que promueva el uso de técnicas de evaluación que se alejen del modelo tradicional promueve concepciones más favorables para un óptimo desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, la autora y el autor defienden que las experiencias educativas vividas por el profesorado también tienen un peso importante en sus concepciones. Esto cobra especial importancia en el profesorado de secundaria que muchas veces han recibido una formación más enfocada a su especialidad y donde la formación pedagógica es más básica. En muchos casos no tuvieron la oportunidad de replantearse si la evaluación tradicional era lo más beneficioso ni de conocer alternativas.

Sin embargo, haber recibido una buena formación pedagógica y presentar concepciones más sofisticadas tampoco garantiza que las prácticas educativas del profesorado sean buenas en términos de evaluación. James y Pedder (2006) descubrieron que hay una brecha entre las concepciones y la práctica que asocian en primer lugar, a las restricciones del sistema educativo.

Como se ha mencionado más arriba, evaluar es mucho más que calificar. ¿Pero, qué es entonces? Casanova (1995) clasifica la evaluación según distintos aspectos. Una de las clasificaciones más relevantes para este trabajo es la basada en la funcionalidad.

La autora diferencia entre la evaluación sumativa y formativa bajo este criterio de clasificación. La sumativa se encarga de valorar un producto terminado mientras que la evaluación formativa evalúa al proceso entero. Es importante resaltar el objetivo de cada uno de los tipos. La evaluación sumativa persigue “determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos propuestos” (Casanova, 1995, p. 72). Una prueba que determina, por ejemplo, la promoción al curso siguiente o la consecución de un título académico tendría carácter sumativo.

Por lo contrario, la evaluación formativa tiene como finalidad última mejorar los procesos evaluados y prima el aprendizaje ante la calificación. Para poder atribuirle esta cualidad a la evaluación es necesario evaluar el proceso y no (solamente) el producto final, ya que si no se detecta la razón por la que ha salido un producto positivo o negativo será imposible modificar el proceso de cara a futuras situaciones de aprendizaje.

Coll, Martín y Onrubia (2001) amplían el concepto de la evaluación formativa y defienden que ha de ser formadora. Esta vertiente de la evaluación hace referencia a que la misma evaluación sea un indicador que ayude al alumnado a autorregular sus propios procesos de aprendizaje. Para que esto sea posible es importante integrar la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no realizarla como un proceso aislado (Esquivel, 2009)

Para que la evaluación pueda ser formadora, el alumnado debe tener un papel activo en el proceso de evaluación. Casanova (1995) propone tres modalidades de evaluación en función del agente que la realiza. Por un lado, está la heteroevaluación que hace referencia a un modelo más tradicional, el profesorado evalúa al alumnado (o viceversa, aunque en un modelo tradicional no suele darse en esta dirección). Por otro lado, encontramos la coevaluación que hace referencia a un modelo en el que el profesorado y el alumnado evalúan de forma conjunta y finalmente la autoevaluación, la modalidad más relevante para este trabajo.

La autoevaluación se refiere a que el estudiantado realiza una valoración de su propio trabajo. Esta modalidad de evaluación es clave para un correcto desarrollo de la autorregulación (Panadero y Alonso-Tapia, 2014b). La autoevaluación no es solo beneficiosa para un buen desarrollo de la fase de autorreflexión (Zimmerman, 2000), sino que también es útil para la planificación y la ejecución. Puesto que ya se sabe que tras la realización de la tarea vendrá la autoevaluación, la forma de planificar el proceso y de cómo llevarlo a cabo se verá influenciado positivamente. Los criterios de evaluación se tendrán más en cuenta de esta forma que cuando la evaluación solamente se basa en la heteroevaluación realizada por parte del profesorado.

Es importante recalcar que la autoevaluación no se basa en calificarse a sí mismo (Andrade y Valtcheva, 2009). De esta forma la autoevaluación perdería la mayoría de sus efectos positivos sobre el proceso de aprendizaje, sobre todo, relacionado con la autorregulación. Asimismo, las autoras defienden que el profesorado debería acompañar al alumnado en esta tarea estableciendo unos criterios de evaluación de forma conjunta y dando unas pautas para llevar a cabo la autoevaluación de la forma más eficaz. Además, debería proporcionársele al alumnado una devolución sobre la autoevaluación realizada para que este pueda seguir afinando su capacidad autorreguladora.

Otra modalidad de evaluación relevante para este trabajo es la evaluación entre iguales. Se trata de que una persona de un grupo evalúe el trabajo de otra. La evaluación entre iguales tiene un doble beneficio, es decir que es positiva tanto para la persona al cargo de la evaluación como para la persona evaluada (Topping, 2009). Por un lado, la persona que es evaluada puede tener en cuenta la evaluación recibida por su compañera o compañero durante la tercera fase de autorregulación, la autorreflexión (Zimmerman, 2000). Esta modalidad de evaluación le aporta a la persona evaluada una visión distinta a la del profesorado. En muchos casos la persona al cargo de la evaluación ha pasado por el mismo proceso de aprendizaje, por lo que en muchas ocasiones podrá encontrar otros aspectos positivos en el trabajo de su igual o puntos a mejorar. Además, si ha realizado un trabajo parecido es una oportunidad para conocer otras formas de enfrentar la tarea y de cómo solucionarla.

El profesorado puede guiar estos tipos de evaluación poniendo a disposición del alumnado herramientas que le faciliten este proceso, como por ejemplo las rúbricas de evaluación. A lo largo del trabajo, se podrá encontrar cómo este aspecto ha sido desarrollado durante esta intervención.

3. Contextualización

El Centro Educativo

La propuesta de innovación fue desarrollada en el centro concertado bilingüe laico CEM Hipatia-FUHEM. Se trata de un centro ubicado en la localidad Rivas-Vaciamadrid concretamente en el Barrio de la Luna, una zona de reciente construcción que se encuentra en pleno crecimiento. El centro fue una de las primeras edificaciones en el barrio cuando abrió sus puertas en el curso 2010/2011.

Podemos encontrarnos todas las etapas de la educación formal no universitaria en este centro. Se divide en tres edificios: infantil, primaria y secundaria. En la etapa de secundaria, donde se desarrolló esta propuesta, se oferta la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y Formación Profesional. Dentro de esta última hay Formación Profesional Básica (FPB) y Grado Medio (GM). La FPB se ofrece en Cocina y Restauración e Informática de Oficina, los GM son de Cocina y Gastronomía y Sistemas Microinformático y Redes.

En toda la etapa de secundaria hay unas 900 estudiantes. El perfil general de las familias del alumnado es de clase media. Sin embargo, al pertenecer a Rivas-Vaciamadrid parte de varios sectores de la Cañada Real también hay un porcentaje considerable de familias de clase socioeconómica baja.

La diversidad del centro es alta con mucho alumnado de origen migrante. Uno de los principios del centro es la inclusión de cualquier colectivo vulnerable.

El centro pertenece a la Fundación FUHEM junto a dos otros centros (Colegio Lourdes y Colegio Montserrat). Todos estos centros siguen el mismo proyecto educativo general. Entienden “la educación como un servicio público, de calidad, inclusivo, con valores y en intensa interacción con el entorno.” (FUHEM, 2015) Esta idea resume muy bien lo que es Hipatia, un centro que se preocupa por la integración de todas y todos considerando la diversidad entre su alumnado como una auténtica riqueza y estando en continuo proceso de mejora de sus metodologías para adaptarse lo mejor posible a las necesidades individuales y colectivas de su comunidad educativa.

Uno de los pilares de los centros FUHEM es la educación ecosocial a través de la cual persiguen transmitir a su alumnado una visión crítica del mundo y una actitud transformadora respecto a su contexto.

Departamento de Orientación

Puesto que la intervención se realizó en FPB que pertenece a la Educación Secundaria, se centrará en el DO de Secundaria.

En el DO se cuenta con cuatro perfiles profesionales: dos orientadoras (1º y 2º ESO / FP) y un orientador (3º y 4º ESO y Bachillerato), profesorado de Pedagogía Terapéutica, profesorado de Audición y Lenguaje y un integrador social. El trabajo de apoyo directo en aula de la etapa se reparte entre una profesora de Audición y Lenguaje, una profesora y un profesor de Pedagogía Terapéutica. El autor de este trabajo comparte su función de estudiante en prácticas con la del profesor PT en secundaria en este mismo centro. Sin embargo, el asesoramiento colaborativo se realizó en el marco de las prácticas.

Las personas pertenecientes al DO se identifican en gran medida con el proyecto educativo. Se aboga por una inclusión total de todo el alumnado. Un ejemplo muy claro de ello es el modelo de apoyo que se lleva a cabo. La intervención tiene lugar en el grupo de referencia de la alumna o el alumno en cuestión y aunque el objetivo principal es solventar las dificultades que tiene para seguir al grupo, se trata con todo el alumnado. Por otro lado, se hace mucho énfasis en el asesoramiento del profesorado. Se es consciente que lo más eficiente es crear una plantilla de profesorado sensibilizado con los principios inclusivos.

Las y los profesionales del DO siguen una línea común de trabajo siempre acordada entre todas y todos. Esta forma de trabajar podría situarse en un modelo educativo (Solé y Martín, 2011).

Contexto Temporal

Se considera imprescindible realizar una descripción del contexto específico en el que se desarrolló la propuesta de intervención, ya que albergó unos retos añadidos. El autor de este trabajo estaba trabajando en otra propuesta cuando de forma inesperada se suspendió la actividad presencial en los centros educativos españoles por el COVID-19. La intervención original no pudo llevarse a cabo por tal suspensión, por lo que se trató de identificar necesidades generadas por este panorama nuevo y hasta el momento desconocido.

Las y los profesionales de la educación se enfrentaron a una situación anteriormente nunca dada. La capacidad de adaptación fue excepcional. Todas y todos, familias, el alumnado y profesorado, crecieron con cada día que pasaba. Se vivieron momentos tensos y se mostraron deficiencias del sistema educativo y del quehacer educativo que se había establecido en los centros durante tantos años. De repente las y los adolescentes tuvieron que mostrar dotes de organización y autorregulación del aprendizaje que nunca habían sido entrenados.

De esta situación de incertidumbre y de la preocupación de una profesora y tutora de 2º de FPB por seguir garantizando un aprendizaje de calidad a su alumnado surgió la intervención que se explicará a continuación.

4. Propuesta de innovación

En este apartado del trabajo se detallarán todos los aspectos técnicos de la propuesta. Además, se explicará cómo finalmente se llevó a cabo haciendo una comparación entre la planificación inicial y el desarrollo real, ya que hubo algún cambio.

Participantes

En la intervención participaron por un lado la tutora de 2º FPB de Informática de Oficina, el autor de este trabajo y el alumnado de la tutoría de esta profesora.

Para entender mejor la intervención y de cómo surgió se realizará una breve descripción de las y los participantes.

La profesora que participó en la intervención pertenece al departamento de Lengua. En FPB imparte la asignatura de “Comunicación y Sociedad II” en el segundo curso de ambas modalidades de FPB que ofrece el centro. Comparte la docencia en esta etapa educativa con la etapa de la ESO. Lleva tres años ejerciendo como docente en la enseñanza reglada.

El autor de este trabajo actuó durante esta intervención como asesor. Sin embargo, estaba ejerciendo como profesor PT en el centro durante la intervención. Este hecho influyó en la propuesta puesto que había trabajado activamente con la profesora participante en ocasiones anteriores. Esta colaboración tuvo lugar en la etapa de la ESO, por lo que el contexto de intervención se modifica. La relación que se estableció desde el primer momento entre el asesor y la asesorada fue colaborativa.

Por otro lado, nos encontramos con el alumnado con el que se estuvo trabajando. Se trata de las y los estudiantes de la tutoría, 2º de FPB de Informática de Oficina. La participación fue de 16 estudiantes en la evaluación inicial y se redujo a 13 en la intervención completa, ya que por unos cambios en el planteamiento no pudo participar la totalidad de la clase.

En el caso de esta clase hay una alumna y 15 alumnos. Por lo general, lo que caracteriza la FPB es el hecho de que la gran mayoría de alumnado ha estado cerca del fracaso escolar y que lleva una gran mochila de experiencias educativas negativas. Esto influye tanto en su autoestima como en la relación con el ámbito educativo, habiendo sido alimentado durante tanto tiempo de emociones negativas, uno de los principales objetivos de la FPB es conseguir que vuelvan a confiar en sí mismo y en la educación. Los resultados de la evaluación inicial son muy interesantes para analizar en mayor medida esta situación.

Objetivos

Los objetivos de este trabajo se han clasificado en dos niveles. El primero de ellos hace referencia al propio proceso del asesoramiento, el segundo a la intervención misma. El orden de los niveles no es aleatorio. Tiene más peso el primer nivel, ya que se considera que la consecución de estos objetivos puede provocar un cambio real y sostenible en la práctica de la docente y por ende en la educación que recibe su alumnado futuro.

Esto no quiere decir que el segundo nivel no tenga importancia. Es sumamente importante evaluar si los objetivos respecto a la intervención se han cumplido y en qué medida. Sin embargo, somos conscientes que el cambio que podemos conseguir en el alumnado respecto a la autorregulación del aprendizaje es limitado y poco sostenible. Esto requeriría más tiempo y entrenamiento, además de una situación emocional más calmada (téngase en cuenta el contexto temporal).

Nivel I: Objetivos del proceso de asesoramiento (profesorado)

- 1) Impulsar un proceso reflexivo sobre sus prácticas docentes.
- 2) Enriquecer sus concepciones sobre evaluación educativa.
- 3) Provocar un cambio sostenible en la manera de fomentar la autorregulación de su alumnado.
- 4) Explorar posibles limitaciones y formular propuestas de mejora de cara a futuras aplicaciones del método utilizado.

Nivel II: Objetivos de la intervención (alumnado)

- 1) Fomentar la autorregulación del alumnado.
- 2) Provocar un aprendizaje más profundo de las tareas correspondientes.
- 3) Aprender a utilizar rúbricas para valorar el propio aprendizaje.

Desarrollo

Para la descripción del desarrollo del proceso de asesoramiento y la propia intervención se seguirá el esquema de las cuatro fases de asesoramiento que se puede consultar en el marco teórico.

1. Análisis y negociación de la demanda y definición conjunta de los objetivos y proceso de asesoramiento

El primer paso de todo proceso de asesoramiento es la recogida de la demanda. En el caso del proceso que se describe en este trabajo la demanda se formuló en una conversación informal mantenida por la profesora participante y el autor de este trabajo poco antes de las vacaciones de Semana Santa, es decir a principios de abril. La docente se mostró preocupada por el aprendizaje de su alumnado y decía que creía que no experimentaban una sensación consciente de estar progresando durante el periodo no presencial. Además, dijo que no sabía bien qué solución ponerle.

El parón de la actividad presencial entró de forma repentina, lo que supuso una adaptación a la situación en tiempo récord. Al principio tanto el alumnado como el profesorado estaban algo perdidos y tenían que acostumbrarse a esta nueva metodología impuesta por las razones externas que todos conocemos y hemos vivido. En el momento de la conversación ya habían transcurrido las primeras tres semanas y a pesar de que todavía se estaba experimentando alguna dificultad, el proceso de enseñanza-aprendizaje ya estaba mejor encarrilado.

Todo ello fue gracias a que el profesorado estaba en continuo proceso de mejora y dispuesto a incorporar metodologías y sistemas nuevos para enfrentarse lo mejor posible a la situación. Fue en este momento cuando el asesor le propuso analizar más detenidamente la situación y descubrir dónde residía el problema. Tras unas breves reflexiones intercambiadas sobre la particularidad de la situación actual se valoró la posibilidad de una colaboración con el fin de encontrar una posible vía alternativa que mejore la autorregulación del alumnado en este panorama educativo tan distinto al habitual.

Desde el primer momento teníamos en mente trabajar con rúbricas. A continuación, formulamos los objetivos que queríamos perseguir con la intervención (se pueden consultar en el apartado anterior).

La carga de trabajo que tenía el profesorado en este momento fue muy superior a lo habitual, por lo que el asesor insistía en que tenía que ser una intervención sencilla y práctica. La profesora lo confirmó, pero también afirmó que no lo vivía como una carga, sino como una oportunidad más para sacar lo mejor posible de la situación.

Se fijó una reunión al volver de la Semana Santa para analizar las prácticas educativas implementadas hasta el momento y para poder concretar la actuación. Todas las reuniones se mantuvieron mediante videollamada.

2. Registro y análisis de las prácticas educativas y formulación de propuestas de mejora

En la reunión se analizaron las prácticas que se han implementado desde el inicio del periodo no presencial hasta el momento. En la siguiente tabla se hace un resumen de los aspectos más importantes acompañado de una valoración.

Tabla 1. Análisis de las prácticas educativas.

Práctica	Valoración
La tutora entrega una vez a la semana un plan de trabajo que incluye las tareas que se realizan para las distintas asignaturas con la información más relevante. (qué material hace falta, cómo y cuándo entregarlo, qué se evalúa, etc.)	Es muy positivo que tengan un plan en el que encuentran toda la información. Es una buena guía para desarrollar la autonomía y organización, por lo tanto, es beneficioso para la autorregulación. <i>Es una práctica a mantener.</i>
Al principio de la semana tienen una clase online en la que se explica el plan de trabajo y se resuelven posibles dudas.	También es importante dar ese espacio de dudas y para poder explicar el plan. Al principio le parecía complicado al alumnado sacar la información relevante. Es una ayuda que se ajusta a sus necesidades, por lo tanto, es <i>una práctica a mantener.</i>
Se corrigen algunos de los trabajos y se les devuelve la nota. La docente tiene la sensación de que no sacan beneficio de esta evaluación.	La evaluación formativa ha estado ausente en el periodo no presencial. La devolución en la mayoría de los casos es una nota numérica. Además, solo son valorados por un agente externo y la reflexión posterior que se realiza sobre la tarea es mínima, incluso nula en algunos casos. <i>Es una práctica a modificar.</i>
Se mantienen clases individuales en caso de duda.	La docente se preocupa por las necesidades individuales de su alumnado. <i>Es una práctica a mantener.</i>

Fuente: Elaboración propia

Como se puede identificar en la tabla, la práctica a modificar gira en torno a la evaluación. El asesor y la asesorada están de acuerdo en que un cambio en la práctica de evaluación puede fomentar una mayor autorregulación.

Para conocer en detalle el punto de partida de la profesora y sus concepciones sobre los aspectos relevantes para la intervención se decide realizar una entrevista semiestructurada. El guion de la entrevista puede encontrarse en el **Anexo 1**. El contenido de las respuestas es objeto de estudio en el apartado de resultados, ya que se realizará una comparación con las respuestas obtenidas en la entrevista final.

En resumen, puede decirse que la entrevista con la docente fue muy clarificadora y un paso importante en este trabajo. Conocer sus concepciones ha sido esencial para el asesor para adaptar el futuro proceso de asesoramiento.

Para conocer más en profundidad la forma que tiene el estudiantado de enfrentarse al estudio y a las tareas y de cómo perciben la evaluación se decidió pasar un cuestionario inicial. Este

cuestionario se diseñó con la herramienta Google Forms. Se establecieron unos requisitos que tenía que cumplir este cuestionario:

- a) **Fácilmente comprensible:** No debía darse lugar a malentendidos o confusiones.
- b) **Corto:** La corta extensión facilitó la participación.
- c) **Anónimo:** La sinceridad del alumnado fue primordial.
- d) **Relevante:** Se quiso conseguir la información más relevante para la intervención.

Con estos criterios en mano el asesor y la profesora se pusieron a diseñar el cuestionario. Puede encontrarse en el **Anexo 2**. Con el fin de evitar malentendidos se decidió explicar el cuestionario en una clase online que tuvieron con la profesora. En ésta se les contó la finalidad de este cuestionario y cómo había que proceder para cumplimentarlo. En esta clase estuvieron presentes la profesora y el asesor, pero se acordó previamente que la explicación iba a realizarla la profesora. Se considera importante que la profesora tenga un papel protagonista en la intervención y este fue uno de los primeros pasos.

Los resultados de este cuestionario se expondrán y se discutirán en el apartado correspondiente.

3. El diseño de las mejoras de las prácticas educativas

En base a los resultados obtenidos y las reflexiones y reuniones previas se decidió cómo se iba a proceder. Puesto que uno de los aspectos a modificar de la práctica actual es la evaluación, el asesor y la profesora se pusieron rápidamente de acuerdo en enfocar la intervención en este aspecto. Además, al querer potenciar la autorregulación del alumnado se acordó trabajar la autoevaluación y la evaluación entre iguales. Rápidamente se plantearon las siguientes preguntas:

- ¿Con qué técnica?
- ¿Cuándo?
- ¿Sobre qué tareas?

La docente propuso utilizar rúbricas para la evaluación, ya que en otras ocasiones las había utilizado, aunque sea para que evaluar ella los trabajos del alumnado. Se consideró positivamente partir de una herramienta que ya es conocida por la profesora. De esta forma se asegura una cierta soltura en el diseño de estas y se amplía su uso a la co- y autoevaluación.

El siguiente reto fue encontrar una herramienta que le permitiera al alumnado rellenar las rúbricas digitalmente y, sobre todo, poco compleja. Tras una breve investigación de las herramientas digitales disponibles se decidió probar la aplicación de *Additio*. Las ventajas de esta aplicación era que permitía realizar tanto autoevaluaciones como evaluaciones entre iguales y que el manejo para el alumnado fuera relativamente sencillo. Además, utiliza claves de colores que fomentan la comprensión.

La aplicación funciona de la siguiente forma: En un primer momento el profesorado diseña la rúbrica online, ingresa el grupo de alumnado en una base de datos con sus nombres y sus correspondientes correos electrónicos y en el momento de querer realizar la evaluación la aplicación se encarga de enviárselo directamente al correo electrónico. Cuando el alumnado rellene la rúbrica

correspondiente, la profesora y el asesor podrían consultarla desde la aplicación. En el **Anexo 5** se puede encontrar algún ejemplo de rúbrica.

La docente eligió las actividades sobre las que el alumnado iba a realizar las evaluaciones. Puesto que quedaban pocas semanas hasta el comienzo de las prácticas del alumnado en un principio se limitó a dos actividades. El alumnado iba a realizar una autoevaluación de una tarea e iba a evaluar el trabajo de otro compañero o compañera de otra tarea.

Al terminar se realizaría una evaluación final en forma de cuestionario con el alumnado para valorar la herramienta. Por el inicio de las prácticas el margen temporal era de tres semanas. En la primera se diseñarían las rúbricas, en la segunda se realizaría la autoevaluación y en la tercera la evaluación entre iguales.

La devolución de las evaluaciones tendría lugar en las sesiones online que mantenía la profesora con su grupo. Se consideró importante hablar con el alumnado sobre el proceso de evaluarse a sí mismos y entre ellos y ellas, ya que no habían trabajado nunca con una herramienta parecida.

Antes de cada evaluación se les explicaría el funcionamiento y procedimiento en una clase virtual en directo.

4. Colaboración en el desarrollo, seguimiento y evaluación de los cambios en las prácticas educativas

Con el fin de ilustrar mejor el desarrollo final se incluye la tabla 2 que se puede ver a continuación. Como se puede ver por unos imprevistos en la planificación temporal no se pudo realizar la evaluación entre iguales sobre la tarea inicialmente propuesta. Sin embargo, al haber observado en las primeras dos semanas que el sistema de evaluación funcionaba bien y que estaba teniendo sus frutos se decidió alargar la intervención y aplicar el mismo sistema durante el periodo de prácticas. Por la situación actual el alumnado no se pudo incorporar a las empresas de prácticas y el profesorado se encargó de diseñar un proyecto propio de prácticas a distancia.

Tabla 2. Temporalización de la intervención.

Semana	Suceso
1	Diseño
2	Autoevaluación
3	Evaluación entre iguales
4	Evaluación final
3	Modificar planteamiento
4	Diseñar rúbricas nuevas
5	Autoevaluación
6	Evaluación entre iguales
7	Autoevaluación
8	Evaluación entre iguales + Evaluación final

Fuente: Elaboración propia

En la primera semana la docente y el asesor se encargaron de diseñar la rúbrica para la primera autoevaluación. La tarea consistía en la realización de un cuento digital para el alumnado de Educación Infantil. El alumnado de FPB tenía que valorar su propio cuento en función de los criterios de evaluación que se habían acordado previamente. En función de esos criterios se diseñó la rúbrica a utilizar (Anexo 5).

En la segunda semana se realizó la autoevaluación. Nuevamente se explicó el procedimiento en una clase online. Esta vez por incompatibilidades horarias la docente se encargó de explicarlo al grupo y el asesor no pudo asistir. El hecho no fue intencionado, pero se considera que es un paso más en el proceso de cesión de control a la docente. Una vez terminada esta parte de la intervención se celebró una reunión entre la profesora y el asesor para valorar cómo había ido. El alumnado no tuvo mayores complicaciones a la hora de realizar la autoevaluación, lo que comprobó que la herramienta elegida podía seguir siendo utilizada para las futuras evaluaciones.

Debido a la modificación en el planteamiento en la tercera semana hubo que reajustar el planteamiento. Se habló con la coordinadora de etapa y le pareció bien incorporar el sistema de evaluación en el proyecto de prácticas. El proyecto consistía en la creación de grupos de alumnos y alumnas de cuatro personas en las que cada uno iba a tener una tarea que se dividía en distintos pasos. La preparación de las actividades estaba a cargo de distintos/as docentes de la etapa. Por lo tanto, una vez terminadas las actividades y en base a su contenido y en función de los criterios de evaluación se diseñó la rúbrica correspondiente. En total había que crear cuatro rúbricas por semana, ya que las actividades eran distintas.

En un primer momento se seleccionaron unas categorías que iban a tener todas las rúbricas. Había seis rúbricas, cuatro se correspondían con los pasos que tenía que realizar el alumnado, una con el compromiso individual con la tarea y otra con la colaboración con las y los demás integrantes del grupo. Pueden verse algunos ejemplos en el **Anexo 5**.

En una reunión sobre el proyecto de prácticas con todo el profesorado participante se explicó el sistema de evaluación. Cada grupo tenía una profesora o un profesor responsable (que no siempre era la tutora). Las evaluaciones se realizarían todos los viernes al terminar la semana y durante el fin de semana se colgaban las rúbricas en una carpeta compartida entre todo el profesorado. Los lunes el profesorado responsable tenía una reunión con sus grupos para planificar la semana entrante y hacer una valoración de la semana anterior, por lo que se hizo mucho énfasis en que utilizarasen las rúbricas para realizar la valoración en base a ellas de forma conjunta con el alumnado.

Las siguientes semanas trascurrieron tal y como se habían planificado haciendo un seguimiento en distintas reuniones y a través de un grupo de *WhatsApp* compartido con todo el profesorado participante.

Al terminar el proyecto de prácticas se le pasó un cuestionario final (Anexo 4) al alumnado al que iba dirigida la intervención descrita en este trabajo. Además, se realizó una valoración conjunta con la tutora de 2º FPB de Informática de Oficina en forma de entrevista semiestructurada (Anexo 3). Los resultados se expondrán en el apartado siguiente y se discutirán en el apartado correspondiente.

Resultados

Al igual que en los objetivos se van a diferenciar los resultados relacionados con el proceso de asesoramiento y los que están relacionados con el alumnado, es decir, con la intervención.

Proceso de asesoramiento (profesora). A continuación, se expondrán los resultados obtenidos a través de las entrevistas realizadas con la docente. Por un lado, se tratará de medir la consecución de los objetivos del propio proceso de asesoramiento y por otro lado se expondrá las aportaciones que ha realizado la docente respecto a la intervención. Ella fue un agente activo en este proceso, por lo que su opinión basada en el contacto con el alumnado y la observación del proceso es muy valiosa.

Los resultados se organizarán en dos tablas. La primera (Tabla 3) se enfoca en el asesoramiento y tendrá en cuenta el contenido de la entrevista inicial y de la entrevista final. La segunda (Tabla 4) resume sus aportaciones respecto a la intervención fruto de su testimonio extraído de la entrevista final.

Tabla 3. Resultados del proceso de asesoramiento en base a la entrevista inicial y final con la docente.

ANTES (entrevista inicial)	DESPUÉS (entrevista final)	Resumen del cambio
Concepciones		
<p>¿Por qué y para qué evaluamos? “Creo que evaluamos porque hay que justificar todo el sistema educativo. Se supone que para conseguir una formación mínima que te prepare para el mundo profesional, necesitamos como una justificación para ver quién está preparado y quién no. Es como la marca distintiva quién está más o menos cualificado para ello. Creo que evaluamos por eso, para tener una justificación al trabajo de un alumno / de una alumna.”</p> <p>“Y para que el alumnado también tenga una devolución de lo que ha hecho y sepa un poco con qué guiarse: esto lo he hecho bien, o esto es mejorable, ellos saben un poco con estas orientaciones que les pedimos y cómo queremos que lo hagan.”</p> <p>¿Cómo sería la evaluación en una escuela perfecta? “Si fuese perfecta, creo que no sería necesario poner una nota numérica. Sino que se mediría la evolución de cada alumno con una evaluación mucho más reflexiva que no requiriese poner una calificación, sino que fuese un informe individualizado para cada alumno en el que distinguiéramos que ha alcanzado a lo largo del curso y que partes pueden mejorar en el curso siguiente.”</p>	<p>¿Qué aspectos crees que influyen en la autorregulación y cómo deberíamos fomentarla? “Yo creo que se trata de dotarle de unas condiciones muy favorables, porque ellos van a aprender si o si, una cosa u otra independientemente de lo que nosotros hagamos. El aprendizaje se produce sí o sí. Nosotros solo ayudamos que eso se produzca. Hacer que esas condiciones sean lo más favorables posibles, dependen de aspectos como despertar curiosidad, motivación, hacer del aprendizaje algo relacionado con su ámbito vital, poder rodear el aprendizaje de una temática que esté vinculado con su día a día, con su experiencia, que sea palpable para ellos. Eso como que puede despertar un inicio de más curiosidad por aprender. Pero eso también hay que mantenerlo, evidentemente no puedes hacer solo que se despierte. Que se encuentren con algo que sea muy participativo, que tengan un papel bastante protagonista en el que nosotros seamos los guías pero que ellos tengan que ir protagonizando su propio aprendizaje.”</p> <p>¿Han cambiado tus concepciones respecto a la evaluación? “Han cambiado radicalmente. Para mí la evaluación como la llevaba a la práctica era simplemente una forma de obtener una calificación y de obtener una nota. La verdad que considero que la evaluación está mucho más ligada al aprendizaje y que hay que ligarlo mucho más para que sea como un conjunto y</p>	<p>Las concepciones de la docente son más sofisticadas después de la intervención. Antes centraba su discurso sobre todo en la evaluación como herramienta para calificar al alumnado y que le sirviese al profesorado, aunque también menciona el hecho de que la evaluación le debería servir al alumnado para reflexionar. Después se centra mucho más en la utilidad para el alumnado para que realmente puedan sacar conclusiones útiles sobre su proceso de aprendizaje a partir de la reflexión.</p> <p>Además, ha avanzado hacia una concepción más constructivista sobre evaluación defendiendo que no debe concebirse como un proceso aislado y que debería integrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>En la entrevista final subraya además la necesidad del protagonismo del alumnado y describe al profesorado como guía en el proceso de aprendizaje del alumnado.</p>

<p>¿Crees que la devolución fomenta la autorregulación del alumnado?</p> <p>“No en todos los casos. Hay en los que sí y en los que no. No sé, quizás va ligado al nivel de madurez del alumno, el propio autocontrol. Porque creo que hay alumnos al dar la devolución aun así no tiene claro lo que le estás pidiendo y lo que le estás indicando. Creo que hay alumnos lo tienen super claro y otros que no lo logran detectar, aunque les hagas la devolución escrita y hablada... creo que les cuesta más.”</p>	<p>que no sea una evaluación numérica. Hay otro tipo de evaluación de la que se puede extraer un carácter mucho más reflexivo y enriquecedor tanto para profes como para alumnos. Y que esto permita extraer conclusiones mucho más claras de qué y cómo se puede mejorar y que no se reduzca solamente a una nota.”</p>	
Prácticas educativas		
<p>Descripción de su metodología realizada por la docente</p> <p>“Intento hacerlo de manera organizada, asignando a cada día un contenido concreto para que ellos sepan lo que toca cada día. A la vez intento trabajar con actividades diversas, porque creo que cuanto más heterogéneas sean las actividades, mejor se incentiva la motivación.”</p> <p><i>Como se describe en el apartado de desarrollo, la docente pone a disposición del alumnado una planificación semanal con todas las tareas e información de cómo realizarlas y de cuándo y cómo entregarlo.</i></p> <p>¿Qué técnicas y herramientas de evaluación conoces y utilizas?</p> <p>“La rúbrica. Pruebas escritas u orales con distintas preguntas a las que se asigna una determinada puntuación. Cualquier cosa puede ser evaluable, participación en clase, exposición oral, un texto que escriben... No tiene por qué ser el examen tradicional.”</p>	<p>¿Cómo enfrentarías el desarrollo de la autorregulación en tu alumnado?</p> <p>“Creo que sería darles todas las tareas o las pautas muy dosificadas para que puedan desarrollar autonomía. Que sean muy autónomos y sepan organizarse bien. Una de las claves sería que les diésemos unas pautas de planificación. Como por ejemplo con una tarea modelo o un modelo. Que les diésemos pautas de planificación y también de ejecución para que tengan una referencia a la que acudir. Que les acompañásemos en la primera tarea y que a partir de ahí pudiéramos ver como ellos lo traducen a su aprendizaje y a la tarea que tengan que desempeñar. Luego a lo mejor también que la segunda tarea que les damos, les dejamos la responsabilidad de planificarse y que después evaluemos entre todos cómo se han planificado. Que eso también forme parte de la evaluación. y que veamos si esta planificación la han hecho de acuerdo con las pautas que les dimos para que ellos tengan también un <i>feedback</i> de cómo les ha ido en esa planificación.”</p>	<p>Las prácticas educativas se ven claramente enriquecidas gracias al proceso de asesoramiento. La docente no sólo quiere mantener gran parte del trabajo realizado, sino que ha mencionado que se quiere seguir formando en el ámbito tratado para poder fomentar la autorregulación de su alumnado lo mejor posible.</p> <p>Antes del asesoramiento sus respuestas sobre cómo fomentar la autorregulación o la utilidad de la evaluación parecían ser mucho más inseguras. Tras la colaboración tiene clara una línea de actuación.</p>

<p>¿Qué tipo de evaluación que has utilizado y que sea formadora (potencia la autorregulación) crees que es la que mejor te ha funcionado?</p> <p>“Bufff, a ver, realmente no sé en qué punto han sido más capaces de ver dónde se encuentran en su aprendizaje. A ver, es verdad que cuando han tenido que estudiar para un examen, ese estudio previo les ha hecho ser más conscientes de lo que aprenden. Entonces como el examen es algo que preparan más que cualquier otra cosa, es cuando más dudas les surgen, cuando son más conscientes de lo que saben y lo que no porque han tenido que prepararlo. Con eso no quiero decir que luego sean más conscientes de su proceso de aprendizaje, sino que sepan que han aumentado su nivel de contenido.”</p> <p>¿Te ayudan los resultados de la evaluación a reajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje?</p> <p>“Si, creo que muchas veces cuando tengo los resultados de la evaluación soy más consciente en qué parte he insistido más, donde menos, que se ha entendido mejor, que peor. Eso me ayuda a replantear que para la próxima vez a lo mejor lo hago de tal forma para que este contenido cale y que sea claro. “</p>	<p>¿Qué reflexiones o inquietudes te han surgido?</p> <p>“Me ha hecho despertar el interés por documentarme mucho más sobre este tema y ampliar mi formación en este sentido para mejorar mi práctica en el aula sobre estos temas.</p> <p>Ahora pienso, quiero aprender cómo mejorar esto y cómo incorporarlo desde el principio y para que tengan claro qué van a aprender, cómo van a aprender y que les va a aportar no solamente con el fin de conseguir una nota.”</p> <p>¿Vas a mantener algo de cara al curso siguiente?</p> <p>“Esto me ha hecho plantearme en que quiero incluir la evaluación en todas las unidades didácticas de manera más clara y explicarles inicialmente antes de emprender la actividad como vamos a evaluar. Quería incorporar las dos modalidades de evaluación que hemos trabajado en la intervención: La autoevaluación y la evaluación entre iguales y el sistema de rúbricas que me ha parecido muy útil.”</p>	
Proceso de asesoramiento		
<p>¿Qué expectativas tienes respecto al proceso de asesoramiento?</p> <p>“Como expectativa creo que me puede servir muchísimo a mí para aprender sobre este tema. Porque no me considero ni mucho menos experta. Creo que me puede servir para aprender cómo se regulan ellos su aprendizaje y también como utilizar mucho mejor el sistema de autoevaluación y</p>	<p>¿Qué sensación te llevas del proceso de asesoramiento?</p> <p>“Lo valoro super positivo. Para mí ha sido muy sencillo, muy fácil, enriquecedor en todos los sentidos. Ha sido excelente.”</p>	<p>La docente parece estar satisfecha con el asesoramiento. Sus expectativas eran bajas. Sin embargo, menciona que se superaron y que no se esperaba tales resultados para el desarrollo de su labor docente y para el alumnado.</p>

<p>evaluación entre iguales y cómo aumentar su reflexión sobre su proceso de aprendizaje también. “</p>	<p>¿Crees que ha sido un proceso colaborativo? “Totalmente. En todo momento he sentido mucha libertad para presentar alguna variable que incorporar, etc.”</p> <p>¿Ha cumplido con tus expectativas el asesoramiento? “Creo que las ha sobrepasado, porque realmente mis expectativas, por las circunstancias también, no eran muy altas. Yo pensaba que lo vamos a realizar con ganas, pero sin esperar nada. Pero realmente me ha servido tanto a mí como a los alumnos.”</p>	
---	---	--

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Valoración de la intervención en base a la entrevista final con la docente.

Aspecto valorado	Aportación de la docente
<p>Beneficio para el alumnado</p>	<p>¿Crees que la intervención le ha sido útil al alumnado? “Creo que les ha servido. Si bien creo que les habría servido más si este proceso se hubiera empezado con más anterioridad y que es algo que se enmarca desde el principio de curso. Pero creo que, indudablemente, les ha servido porque saben concretar de manera más clara cómo les pedimos las cosas, qué les pedimos, ¿no? Eso hace que se enfrenten de manera mucho más simplificada y clara con más conciencia de qué tienen que hacer en las tareas.”</p>
<p>Evaluación</p>	<p>¿Qué opinas sobre la parte de evaluación? “Creo que se han habituado muy rápido al sistema de rúbricas y creo que les ha servido mucho más la parte de autoevaluación que la parte de evaluación entre iguales porque no estaban habituados con el sistema, no porque crea que el sistema está mal planteado ni nada, sino simplemente es algo que se han tenido que habitar sin poder ver los resultados a largo plazo. Pero quizás la autoevaluación me ha parecido en algunos casos mucho más consciente, mucho más útil para ellos. Creo que lo que les falta a los alumnos es detectar la causa de por qué han tenido un resultado u otro. Porque si hubiéramos podido incidir también un poco más sobre la fase de planificación, sabrían decir porque en este apartado he recibido un aceptable si hubiera podido tener un excelente. O sea, reflexionar un poco más sobre las causas que motivan esa calificación apartado por apartado. Y en la evaluación entre iguales no he podido sacar conclusiones tan claras porque los grupos que estaban formados para las prácticas tenían ya un componente de relaciones muy próximas entre ellos. Eso ya da pie a que la forma en la que van a valorarse va a ser</p>

	siempre positiva porque no quieren perjudicar su nota que obtendrá el grupo. Entonces creo que esto ha dado pie a que más o menos siempre se valoren positivamente, aunque en algún caso también han señalado algo negativo. Pero en general creo que ha sido menos objetiva su evaluación.”
Autorregulación	<p>¿Crees que ha sido beneficioso para el fomento de su autorregulación?</p> <p>“Sí, creo que también sí con el inconveniente de que no se ha podido hacer presencialmente. Creo que a lo mejor presencialmente habría tenido mucho más efecto. Pero vamos, creo que sí.”</p>
Diseño de la propuesta	<p>¿Qué te ha parecido la herramienta y el diseño en general?</p> <p>“Excelente. Creo que el sistema de rúbricas es muy intuitivo para ellos, que lo han visto muy claro desde el principio. Lo hacían de manera bastante ágil. Creo que este sistema ha sido una de las claves para que lo hagan de una forma más sistemática. Quizás si hubiera sido un sistema más arduo en el que tienen que escribir o en el que tienen que estar rellenando algo mucho más laborioso, hubiese desencadenado una participación menor.”</p>
Limitaciones y propuestas de mejora	<p><i>Se resumen las principales limitaciones y propuestas de mejora que aparecieron a lo largo de la entrevista.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Propone limitar la evaluación entre iguales a solamente una persona para que la carga para el alumnado sea menor. • Menciona como una de las grandes limitaciones el hecho de no poder haber realizado la intervención de forma presencial, ya que fue más complicado llegar al alumnado que en el aula.

Fuente: Elaboración propia

Intervención (alumnado). Como ya se explica más arriba en el apartado del desarrollo se realizaron dos cuestionarios que estaban dirigidos al alumnado. El primero tenía la función de evaluación inicial y el segundo de evaluación final.

Evaluación inicial. En esta primera evaluación participaron 16 personas. Se realizó mediante la herramienta de Google Forms y se les presentaron nueve afirmaciones en las cuales tenían que poner su grado de acuerdo (escala tipo Likert del 1 al 5).

Esta primera evaluación responde a la demanda realizada por parte de la docente. Su finalidad principal es detectar si el alumnado es consciente de su progreso de aprendizaje durante el periodo no presencial. Por lo tanto, se propuso conocer a grandes rasgos con qué motivación afrontaban las tareas y en qué medida eran conscientes de la calidad de su propio proceso de aprendizaje. En la Tabla 5 se exponen las afirmaciones y se resumen los resultados del cuestionario.

Evaluación final. En la evaluación final no pudo participar la totalidad del alumnado del grupo, ya que por razones ajenas a esta intervención algunos no participaron en el proyecto de prácticas, por lo que se perdieron gran parte de la intervención. Participaron trece personas.

La finalidad de la evaluación fue conocer su grado de satisfacción con la intervención y evaluar si ha tenido los resultados esperados.

Con el fin de no sobrecargar al alumnado, al igual que en la evaluación inicial, se decidió realizar un cuestionario corto. En el momento en el que se pasó este último cuestionario el cansancio acumulado en el alumnado por la situación peculiar fue alto, por lo que se considera positiva la decisión, aunque con un cuestionario más completo se hubiera podido medir mejor y de forma más precisa la consecución de los objetivos.

El formato utilizado fue el mismo que se había utilizado para la evaluación inicial. Los resultados pueden verse en la Tabla 6.

Tabla 5. Resultados evaluación inicial (alumnado).

Afirmación	Resultados
1. Cuando me pongo a hacer una actividad lo que más me interesa es terminar rápido.	Tres personas están totalmente de acuerdo con esta afirmación y cuatro están bastante de acuerdo, lo que indica que en total 43,8 % del alumnado tiende a afrontar las tareas con la motivación de terminarlas lo antes posible. Dos personas están bastante en desacuerdo, por lo que podría decirse que el 12,5 % presenta otro tipo de motivación. El 43,8 % se encuentra en el medio, es decir que siete personas no están ni de acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación.
2. Cuando me pongo a hacer una actividad lo que más me interesa es aprender algo nuevo.	Cinco personas están totalmente de acuerdo con esta afirmación y tres bastante de acuerdo, por lo que hay un total de 50 % en los que el aprendizaje nuevo que genera la tarea es una de las motivaciones con la que la afrontan. Tres personas parecen tener otras motivaciones (Una – nada de acuerdo, dos – bastante en desacuerdo) y cinco personas (31,3 %) se encuentran en un grado medio de acuerdo, lo que indica que el aprendizaje podría ser una motivación, pero seguramente no sea la principal.

3. Aprendo algo con las actividades propuestas.	Ocho personas (50 %) no están nada de acuerdo o bastante en desacuerdo con la afirmación, una persona no está ni de acuerdo ni en desacuerdo y siete personas (43,8 %) están bastante de acuerdo. Nadie está totalmente de acuerdo con aprender algo con las actividades propuestas. Estos números nos indican que hay personas que sí tienen la sensación de progresar en su proceso de aprendizaje, pero también hay personas que no experimentan esta sensación. En general, el grupo presenta una inclinación hacia este último escenario.
4. Soy consciente de lo que aprendo de cada actividad.	Seis personas (37,5 %) se encuentran en el medio de la escala, lo que indicaría que no están demasiado seguras de lo que aprenden. Tres personas indican que no están de acuerdo o bastante en desacuerdo con la afirmación y siete personas que están bastante o totalmente de acuerdo. Hay más personas que indican ser conscientes de lo que aprenden de las que indican lo contrario.
5. Cuando termino la actividad sé cómo de bien la he hecho.	Al igual que en la afirmación anterior seis personas se encuentran en el medio. Cinco personas (31,3 %) indican estar bastante o totalmente de acuerdo con la afirmación y otras cinco se encuentran en los dos niveles más bajos de la escala.
6. Lo que más me interesa de la devolución es la nota.	El 50 % del alumnado está totalmente de acuerdo con esta afirmación y un 31,3 % bastante de acuerdo. Solamente una persona afirma que la nota no es su mayor interés a la hora de recibir una devolución y dos personas se encuentran en el medio.
7. Normalmente la devolución (comentario o nota) coincide con mi sensación al terminar la actividad.	Dos personas (12,5 %) no están de acuerdo o bastante en desacuerdo con esta afirmación. Seis personas (37,5 %) están bastante o totalmente de acuerdo. El 50 % (8 personas) se encuentra en el medio de la escala. En general, el grupo está más inclinado a afirmar que sus sensaciones coinciden con la devolución, aunque en el caso del 50 % que dice no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo parece no coincidir siempre.
8. Cuando me dan un <i>feedback</i> (devolución) miro lo que he hecho bien o mal.	La mayoría del alumnado (6 personas, 37,5 %) está bastante de acuerdo con esta afirmación y dos personas (12,5 %) están totalmente de acuerdo. Cuatro personas (25 %) se encuentran en el medio de la escala y otras cuatro en los dos niveles más bajos. Esto nos indica que una parte del alumnado sí consulta las tareas una vez recibida la devolución.
9. Ese <i>feedback</i> me sirve para hacerlo mejor la próxima vez.	Seis personas (37,5 %) están totalmente de acuerdo con esta afirmación, dos personas (12,5 %) están bastante de acuerdo, otras seis personas se encuentran en el medio y respectivamente una persona está bastante en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. Hay una gran parte del alumnado que considera que la devolución le sirve para mejorar.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Resultados evaluación final (alumnado).

Afirmación	Resultados
1. Las rúbricas me han ayudado a saber cómo hacer las tareas mejor.	La mayoría del alumnado se encuentra en el medio de la escala (5 personas, 38,5 %). Cuatro personas (30,8 %) consideran que las rúbricas si les han ayudado a saber cómo realizar las tareas mejor y otras cuatro personas se encuentran en los niveles más bajos de la escala (1 persona en el primer nivel, tres personas en el tercer nivel).
2. La herramienta elegida me ha parecido buena y sencilla de usar.	Cinco personas (38,5 %) están totalmente de acuerdo con esta afirmación y tres personas (23,1 %) bastante de acuerdo. El resto (cinco personas, 38,5 %) se encuentra en el medio de la escala. Por lo tanto, puede deducirse que la mayoría del alumnado considera que la herramienta es útil.

3. La autoevaluación (me evaluó a mí mismo) me ha hecho reflexionar sobre la calidad de mi trabajo.	Siete personas (53,8 %) están bastante de acuerdo con la afirmación. Cuatro personas (30,8 %) se encuentran en el medio de la escala y dos personas (15,4 %) están bastante en desacuerdo. Los resultados indican que la mayoría de las personas han reflexionado sobre la calidad de su trabajo gracias a la autoevaluación.
4. Gracias a la evaluación entre iguales (evalúo el trabajo de lxs demás) he aprendido algo del trabajo de lxs demás.	Cinco personas (38,5 %) se encuentran en el medio de la escala. La misma cantidad está bastante de acuerdo con la afirmación y dos personas (15,4 %) están totalmente de acuerdo. Una persona (7,7 %) está bastante en desacuerdo con la afirmación.
5. Creo que hago mejores trabajos gracias a las rúbricas.	Una persona (7,7 %) está totalmente en desacuerdo con esta afirmación. El resto de las personas se reparten por igual en el segundo, tercer y cuarto nivel de la escala (cuatro personas, 30,8 % por nivel).
6. Las rúbricas me ayudan a ser más consciente que antes de lo que aprendo (sé qué he aprendido con cada tarea).	La mayoría de las personas están bastante de acuerdo con esta afirmación (7 personas, 53,8 %), cuatro personas (30,8 %) se encuentran en el medio de la escala y una persona está totalmente o bastante en desacuerdo (7,7 %).
7. Gracias a las rúbricas mi sensación al terminar la actividad coincide más que antes con la devolución (comentario de profe, p.ej.)	Cinco personas (38,5 %) están bastante de acuerdo con la afirmación, otras tres personas (23,1 %) se encuentran en el nivel medio de la escala y cinco personas están bastante o totalmente en desacuerdo (2 / 15,4 % y 3 / 23,1 % respectivamente).

Fuente: Elaboración propia

5. Discusión y conclusión

En este apartado se analizarán los resultados expuestos anteriormente. Para ello se diferenciará nuevamente entre los resultados del proceso de asesoramiento con la docente y los de la propia intervención con el alumnado. En las conclusiones se intentará dar una visión más general y se indagará en las limitaciones del trabajo y la perspectiva de cara al futuro.

Discusión de los resultados del proceso de asesoramiento

Las dos grandes vertientes para realizar el análisis de los resultados del proceso de asesoramiento son las concepciones y las prácticas educativas relacionadas con el ámbito de la intervención. La separación de estas dos categorías se basa en el hecho de que en muchas ocasiones las prácticas educativas no coinciden con las concepciones que el profesorado afirma tener (Luna y Martín, 2008; Solé y Martín, 2011).

El asesoramiento realizado se define como colaborativo (Nieto, 2001; Lago y Onrubia, 2011). A continuación, se analiza este proceso guiándose de los objetivos planteados (de nivel I) en un principio.

O1.1 Impulsar un proceso reflexivo sobre sus prácticas docentes.

Los resultados de la entrevista final muestran claramente que la docente reflexionó acerca de sus prácticas docentes gracias a la intervención realizada. De la intervención realizada piensa adoptar las distintas prácticas que han enriquecido su labor docente durante la colaboración. Además, lo que se considera mucho más importante, quiere incorporar otros aspectos que no se pudieron llevar a cabo por la limitación temporal para dotarle aún de mayor calidad a su práctica de evaluación y el fomento de la autorregulación.

Se considera que la incorporación de las medidas tomadas desde el principio del curso le permitirá tanto al alumnado como al profesorado habituarse mucho mejor a la metodología. Asimismo, es una buena oportunidad para poder sacar conclusiones en distintos momentos del curso y poder ajustar el proceso en función de las sensaciones percibidas y la opinión del alumnado.

O1.2 Enriquecer sus concepciones sobre evaluación educativa.

Las concepciones de la docente antes de comenzar la colaboración no eran totalmente coherentes con sus prácticas. Afirma que en una escuela ideal la evaluación debería ser más reflexiva y al servicio del alumnado. Sin embargo, su práctica demostraba lo contrario porque considera que es lo que el sistema educativo le pide. No es una afirmación rara. James y Pedder (2006) advierten que la disonancia entre prácticas y concepciones muchas veces se relaciona con el sistema educativo.

Tras la colaboración la docente se dio cuenta que aun encontrándose en el sistema educativo actual que le parece restrictivo en muchos aspectos, puede llevar a cabo prácticas que están más de acuerdo con sus concepciones.

Afirma que uno de los grandes aprendizajes fue que la evaluación debería formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se considera esencial esta relación estrecha, ya que el aprendizaje sin evaluarlo es muy limitado (Marchesi y Martín, 2014).

O1.3 Provocar un cambio sostenible en la manera de fomentar la autorregulación de su alumnado.

Gracias a la intervención la docente descubrió una manera de trabajar la fase de autorreflexión. Además, se han planteado distintas técnicas para poder trabajar también en las demás fases que forman parte del modelo cíclico de Zimmerman (2000).

Se considera que el cambio es sostenible, ya que la docente se ha planteado cambios al margen de la intervención en colaboración con el asesor. La cesión de control es algo esencial en el asesoramiento y por los resultados de las entrevistas parece haberse realizado con éxito.

O1.4 Explorar posibles limitaciones y formular propuestas de mejora de cara a futuras aplicaciones del método utilizado.

Las limitaciones y propuestas de mejora planteadas por la docente se centran sobre todo en la situación particular en la que se llevó a cabo la intervención. Se explorarán más detenidamente en el apartado de conclusiones, pero se podría decir que este último objetivo también se ha conseguido. La

colaboración ha desatado un proceso reflexivo en la docente que le permitirá seguir trabajando con la metodología planteada y enriquecerla con otras técnicas coherentes con el planteamiento.

En general, se podría decir que el proceso de asesoramiento ha sido un éxito. La docente ha estado muy implicada en el diseño y el desarrollo de la propuesta. Además, incorpora las prácticas entrenadas en su bagaje didáctico, aspecto que se considera como un factor que determina la calidad de un proceso de asesoramiento.

Discusión de los resultados de la intervención

La motivación con la que el alumnado afronta una tarea específica puede tener distinto origen (Alonso-Tapia, 2012). En el caso del alumnado participante puede observarse que las motivaciones en su punto de partida son diversas. Una de estas motivaciones es terminar la tarea lo más rápido posible. El 43,8% del grupo afirma que es una de sus motivaciones. Sin embargo, se puede observar que el 50% también se propone sacar un aprendizaje gracias a las actividades.

Siendo consciente de la importancia del interés intrínseco en la tarea a realizar (Zimmerman, 2002) se estuvo trabajando en colaboración con la coordinación de la etapa de FP y una parte del profesorado para confeccionar un proyecto de prácticas en las que las tareas a realizar fueran motivadoras para el alumnado. Este proyecto tenía lugar después de la realización del cuestionario inicial. Finalmente, la herramienta elegida para las prácticas fue la red social Instagram y las actividades pretendían ser lo más cercano a su contexto actual.

Para guiar la discusión de estos resultados se vuelven a utilizar los objetivos planteados en un principio. Mediante los resultados de los cuestionarios se tratará de medir la consecución de los objetivos de nivel II.

02.1 Fomentar la autorregulación del alumnado.

Debido al tiempo limitado del que se disponía para la intervención, no se ha podido trabajar en todas las fases del proceso de autorregulación y el trabajo se ha centrado sobre todo en la fase de la autorreflexión (Zimmerman, 2002). Más del 80% del grupo afirmaban que estaban bastante o totalmente de acuerdo con que lo que más les interesaba de la devolución era la nota. Sin embargo, solo aproximadamente 30% decía que esta devolución correspondía con su sensación al terminar la actividad.

En la evaluación final el 38,5% del alumnado estaba bastante de acuerdo que su sensación corresponde más con la devolución final que antes. También podemos encontrar otro 38,5% que no ha podido experimentar este aumento pudiéndose tratar del alumnado que antes ya decía que su sensación correspondía con la devolución. Por lo tanto, puede decirse que la intervención ha tenido un efecto positivo en una parte del alumnado, ya que están valorando la calidad de su trabajo de forma más realista que antes.

Más del 50% del grupo también afirma que las rúbricas les hizo reflexionar más acerca de su trabajo. Aproximadamente 30% se encuentra en el medio de la escala, lo que deja deducir que esta parte del alumnado no ha notado un cambio respecto a antes. Los resultados indican que algo más de la mitad del grupo ha podido aprovechar las rúbricas para aumentar la reflexión sobre las tareas y el aprendizaje que conlleva.

O2.2 Provocar un aprendizaje más profundo de las tareas correspondientes.

El 30% del alumnado afirma saber mejor cómo realizar las tareas y un 38,5% se encuentra en el medio de la escala. Se deduce que esta parte del alumnado ha podido aumentar su aprendizaje en mayor o menor medida. Otro 30% parece no haber podido aumentar el aprendizaje mediante el uso de las rúbricas y las modalidades de evaluación utilizadas en la intervención. Un factor que puede haber influido es cómo han sido utilizadas las rúbricas por el profesorado responsable de cada equipo. Las rúbricas estaban a disposición de todas y todos antes de comenzar con las tareas semanales y lo más conveniente habría sido que el profesorado responsable hubiese guiado al alumnado en el uso y el análisis de las rúbricas de antemano. Además, solo una parte del profesorado ha aprovechado las rúbricas una vez rellenas para hacer una valoración de las tareas de la semana anterior.

La evaluación entre iguales parece haberle servido bastante a algo más del 50% del alumnado. Esta modalidad de evaluación ha obligado al alumnado a consultar las tareas realizadas por sus compañeras y compañeros y poder aprender de esta forma de lo que tenía que hacer el resto del grupo.

O2.3 Aprender a utilizar rúbricas para valorar el propio aprendizaje.

Más del 50% del alumnado ha valorado positivamente la herramienta utilizada y el resto se encuentra en el medio de la escala. De esto se deduce que la mayoría ha aprendido a utilizar las rúbricas de la forma correcta, aunque no hubiera provocado un aprendizaje significativo en todos los casos. El simple hecho de saber utilizar la herramienta es muy positivo de cara a futuras intervenciones, ya que el aprendizaje del uso correcto de la herramienta es el primer paso para poder trabajar la autorregulación mediante esta técnica.

En general, puede decirse que la intervención le ha sido útil a una parte del alumnado. Ha habido otra parte que no pudo aprovechar la intervención tal y como se planteó. El asesor y la profesora que ha sido asesorada han reflexionado acerca de los factores que pudieron influir en este hecho. Estos pueden encontrarse en las conclusiones en la parte de las limitaciones del trabajo.

Conclusiones

Un rayo de luz en tiempos revueltos. La intervención se llevó a cabo durante una de las situaciones educativas más difíciles de los últimos años y que más incertidumbre provocaban en familias, profesorado y alumnado. La labor docente durante la situación, el sacrificio personal y la rápida adaptación a este escenario educativo es muestra de la gran profesionalidad del profesorado. Hay

profesionales que apostaron incluso por la mejora de sus prácticas educativas en vez de tratar simplemente de sobrellevar la situación lo mejor posible. De esa inquietud surgió este trabajo que ha tenido que lidiar con estas dificultades añadidas, pero que representa la actitud incansable del profesorado.

Indudablemente, el trabajo se ha encontrado con distintas limitaciones que se van a describir a continuación. En primer lugar, las circunstancias requirieron realizar la intervención de forma no presencial a través de herramientas digitales. Bien es cierto que las nuevas tecnologías nos ofrecen muchas posibilidades, aunque el contacto presencial entre el alumnado y el profesorado no puede suplirse al 100%. Las clases online no permiten tener la misma interacción que en una clase presencial.

La evaluación entre iguales ha tenido una menor repercusión que la autoevaluación. Esto podría explicarse con el hecho de que el alumnado realmente no estaba viviendo el proceso de aprendizaje de sus compañeras y compañeros a su lado. Cuando tenían que valorarlo se solían fijar solamente en el producto final sin poder tener en cuenta el proceso por el que ha pasado.

El tiempo ha sido otra limitación. La intervención se planteó a raíz de una demanda que se formuló a unos tres meses de acabar el curso. Seguramente se podría haber realizado una actuación más eficaz con un margen de tiempo mayor. Sin embargo, se considera que el tiempo no debe ser una excusa para no atender a una demanda. La situación educativa del momento requirió atención y dentro de las posibilidades al alcance de las personas que intervinieron se realizó un trabajo que fue beneficioso para todas y todos. Además, quizás el mayor beneficio no se puede medir aún. Gracias a la intervención, se verán modificadas las prácticas educativas de la docente, por lo que su alumnado futuro recibirá una atención educativa de mayor calidad.

Por esta limitación no ha habido tiempo para institucionalizar la propuesta. En circunstancias normales, se podría haber compartido la herramienta y las conclusiones que se han sacado con el resto del profesorado. Sin embargo, se ha podido dar un primer paso en esta dirección. Gracias a la incorporación de la metodología en el proyecto de prácticas de FPB el alumnado de los otros tres grupos que participaron también pudo beneficiarse de ello. Su participación no se refleja en el trabajo, ya que no participaron en la totalidad de la intervención. Asimismo, se compartió la metodología a grandes rasgos con el profesorado de la etapa de FPB participante en el proyecto de prácticas y se estuvo trabajando con la coordinadora de la etapa a la hora de incorporar la propuesta.

Antes de terminar el trabajo se comparten las principales conclusiones a las que ha podido llegar el autor gracias a este trabajo.

- No siempre hay que priorizar los beneficios directos de una intervención. Asesorar no persigue exclusivamente la mejora de la situación del alumnado con el que se trabaja. A veces hay que ampliar la mirada y pensar en los beneficios a largo plazo. El asesoramiento puede considerarse de éxito teniendo en cuenta el beneficio que ha generado en cuanto al desarrollo de las prácticas educativas de la docente.
- Una buena relación entre el asesor y la persona asesorada es clave para un buen asesoramiento colaborativo. No es necesario coincidir en las concepciones teóricas

sobre un determinado tema, sino mostrar respeto por el trabajo de la otra persona. En el caso de esta intervención, la relación de colaboración que ya se había estado generando antes de la colaboración permitió realizar un trabajo que satisfizo a ambas partes.

- La mejora educativa es un proceso lento. No se puede esperar mejorar la situación drásticamente a partir de un único (y corto) proceso de asesoramiento. Tanto la actuación del profesorado como del alumnado es el resultado de una gran cantidad de experiencias vividas en el ámbito personal y escolar. Deconstruir es un proceso muy complejo que requiere de un tiempo suficientemente largo para que sea de calidad.

A modo de cierre se incluye un fragmento de la entrevista final realizada con la docente que es una muestra de que el proceso de asesoramiento ha sido beneficioso. Se trata de una parte de la respuesta a una pregunta sobre lo que quería mantener de cara al curso siguiente.

Docente: “También me gustaría contar con el asesoramiento de mi asesor, aunque sea telefónicamente. Me gustaría poder recurrir a ti también el año que viene.” (se ríe)

Asesor: (Se ríe también) “Si, vas a tener tarifa plana de asesoramiento de por vida. Podemos hablar cuando quieras.”

Docente: “Cuenta con ello.”

6. Referencias

- Alonso-Tapia, J. (2012). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Madrid: Síntesis.
- Andrade H. y Valtcheva A. (2009). Promoting Learning and Achievement Through SelfAssessment. *Theory Into Practice*, 48, 12-19.
- Casanova, M.A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coll, C., Martín, E. y Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. *Desarrollo psicológico y educación*, 2, 549-572.
- Echeita, G. y Rodríguez, V. (2005). El asesoramiento desde dentro. Lo que sobra y lo que importa. En C. Monereo y J.I. Pozo (coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*, (pp. 253-270). Barcelona: Graó.
- Esquivel, J. M. (2009). Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada. En Martín, E. y Martínez, F. (coords.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp. 127-144). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- FUHEM, (2015). *Proyecto educativo FUHEM. Colegios Hipatia, Lourdes, Montserrat*. Madrid: Grafilia.
- Sánchez, E. y García, J.R. (2005). Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace. En C. Monereo y J.I. Pozo (coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*, (pp. 29-54). Barcelona: Graó.
- García, J.R. y Sánchez, E. (2007). El desarrollo profesional de los asesores psicopedagógicos: análisis de los resultados de una experiencia de formación. *Infancia y Aprendizaje*, 30(4), 499–522.
- Giné, C. (2005). El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva En C. Monereo y J.I. Pozo (coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*, (pp. 89-100). Barcelona: Graó.
- Grañeras, M. y Parras, A. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Secretaria de Estado de Educación y Formación Profesional – Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Hidalgo, N. y Murillo, J. (2017). Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128.
- Hidi, S., y Ainley, M. (2008). Interest and self-regulation: Relationships between two variables that influence learning. En D. Schunk y B. Zimmerman (coords.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (p. 77–109). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- James, M. y Pedder, D. (2006). Beyond method: Assessment and learning practices and values. *The Curriculum Journal*, 17(2), 109-138.
- Lago, J.R. y Onrubia, J. (2008). Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), 1-13. t
- Lago y Onrubia, 2011. *Asesoramiento psicopedagógico y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Horsori.
- López, J. (2008). Construir la relación de asesoramiento. Un enfoque institucional basado en la comunicación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1), 1-28.
- Lukas, J.F. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Luna, M. y Martín, E. (2008). La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1), 1-12.

- Luque, A. (2005). ¿Imprescindibles o desconectados? Sentimiento de competencia y necesidades de formación de los orientadores en los departamentos de orientación. En C. Monereo y J.I. Pozo (coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*, (pp. 221-240). Barcelona: Graó.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad en la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza Editorial.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2005). Presentación. En C. Monereo y J.I. Pozo (coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*, (pp. 11-26). Barcelona: Graó.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2012). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370(1), 12-18.
- Montanero, M. (2008). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones.
- Montanero, M. (2014). La investigación sobre el asesoramiento educativo en España: una revisión de su metodología y resultados empíricos. *Revista española de pedagogía*, 259, 525-541.
- Nieto, J.M. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones. En J. Domingo (coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, (pp. 147-166). Barcelona: Graó.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014a). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales De Psicología*, 30(2), 450-462.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014b). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22.
- Parra, M., Pérez, Y., Torrejón, M. y Mateos, G. (2010). Asesoramiento educativo para la formación docente en la visión de escuela inclusiva. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12(1), 77-87.
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y aprendizaje*, 23(91), 55-77.
- Solé, I. y Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín e I. Solé (coords.), *Orientación educativa: modelos y estrategias de intervención* (pp. 13-27). Barcelona: Graó.
- Topping, K. (2009). Peer Assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 20-27.
- Vygostky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zimmerman, B. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30(4), 217-221.
- Zimmerman, B., Bonner, S. y Kovach, R. (1996). *Goal 1: Understanding the principles of self-regulated learning*. En B. Zimmerman, S. Bonner y R. Kovach, *Psychology in the classroom: A series on applied educational psychology. Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy* (pp. 5-24). American Psychological Association.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (coords.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-40). EEUU: Academic Press.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

7. Anexos

Anexo 1: Guion de entrevista (semiestructurada) inicial docente.

Introducción

- 1) ¿Cuál es tu formación previa?
- 2) ¿Cuántos años llevas en la enseñanza?
- 3) ¿Cómo describirías tu metodología?
- 4) ¿En qué aspectos te gustaría ampliar tu formación?

Evaluación

- 1) ¿Por qué y para qué evaluar?
 - a. Funciones de evaluación (formativa, diagnóstica, inicial, sumativa, calificativa...)
 - b. Tipo según momento
- 2) ¿Cómo deberíamos evaluar? Caso ideal.
 - a. Limitaciones de la escuela actual
- 3) ¿Qué técnicas conoces?
- 4) ¿Qué técnicas o herramientas utilizas o has utilizado?
- 5) ¿Qué es lo que mejor te funciona y por qué?
- 6) ¿Consideras que esto fomenta la autorregulación del alumnado?
- 7) Autoevaluación y evaluación entre iguales: ¿Lo conoces? / ¿Qué piensas acerca de ello? / ¿Lo has utilizado?
- 8) ¿Qué relación tiene para ti la calificación y la evaluación?

Cierre

- 1) ¿Qué te esperas del proyecto?
- 2) ¿Expectativas / Miedos?

Anexo 2: Cuestionario inicial alumnado.

Descripción

A continuación, encontrarás XXXX afirmaciones. Tienes que contestarlas en función de tu grado de acuerdo. Tienes una escala del 1 al 5.

- 1 = Totalmente en desacuerdo // Nada de acuerdo
- 2 = Bastante en desacuerdo
- 3 = Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- 4 = Bastante de acuerdo
- 5 = Totalmente de acuerdo.

Os ponemos un ejemplo:

"Los deberes me producen mucha satisfacción."

--> Si me encanta hacer deberes - 5 (Totalmente de acuerdo)

--> Si me gusta bastante hacer deberes - 4

--> Si me da igual tener deberes que no tenerlos - 3

--> Si no me gusta mucho hacer deberes - 2

--> Si odio hacer deberes – 1

*** Entendemos como actividad cualquier actividad de aprendizaje: escrita, oral, deberes, examen, comportamiento....

Las contestaciones son anónimas, por lo que puedes contestar con total sinceridad. El objetivo de este cuestionario es mejorar nuestras prácticas docentes.

¡MUCHÍSIMAS GRACIAS!

Preguntas / afirmaciones

1. Cuando me pongo a hacer una actividad lo que más me interesa es terminar rápido.
2. Cuando me pongo a hacer una actividad lo que más me interesa es aprender algo nuevo.
3. Aprendo algo con las actividades propuestas.
4. Soy consciente de lo que aprendo de cada actividad.
5. Cuando termino la actividad sé cómo de bien la he hecho.
6. Lo que más me interesa de la devolución es la nota.
7. Normalmente la devolución (comentario o la nota) coincide con mi sensación al terminar la actividad.
8. Cuando me dan un feedback (devolución) miro lo que he hecho bien o mal.
9. Ese feedback me sirve para hacerlo mejor la próxima vez.

Anexo 3: Guion entrevista (semiestructurada) final docente.

Respecto a la intervención

- 1) ¿Cuál es tu sensación en general?
- 2) Crees que les ha servido al alumnado? ¿Has visto algún cambio? (¿cuál?)
 - a. ¿En cuanto a la autorregulación?
- 3) ¿Qué otras cosas influyen en el desarrollo de la autorregulación?
 - a. Planificación de la tarea
 - b. Ejecución
 - c. Autorreflexión
- 4) ¿Qué otras estrategias implementarías de cara al futuro para fomentar la autorregulación?
- 5) ¿Qué conclusiones sacas respecto a la autoevaluación y la evaluación entre iguales?
- 6) ¿Qué te ha parecido la herramienta? ¿Las rúbricas?
- 7) ¿Qué limitaciones has podido observar?
- 8) ¿Qué piensas sobre la evaluación en general? ¿Ha cambiado tu concepción sobre la evaluación?

Respecto al proceso de asesoramiento

- 1) ¿Qué sensación te llevas del proceso de asesoramiento?
- 2) ¿Consideras que ha sido un proceso colaborativo?
- 3) ¿Cómo de importante te parece el asesoramiento?
- 4) ¿Qué aspectos te parecen claves?
- 5) ¿En tu opinión, qué papel debería asumir el asesor y qué papel la persona asesorada?
- 6) ¿Ha cumplido este asesoramiento con tus expectativas?
- 7) ¿Qué mejorarías?

Cierre

- 1) ¿De cara al curso siguiente qué es lo que quieres mantener?
- 2) ¿Qué otras actuaciones te planteas para trabajar en esta línea que iniciamos?

Anexo 4: Cuestionario final alumnado.

Descripción

¿Os acordáis que hicimos un cuestionario hace unas semanas? Gracias a los resultados decidimos implantar las rúbricas para ayudaros a aprender más y mejor.

Tienes una escala del 1 al 5.

1 = Totalmente en desacuerdo // Nada de acuerdo

2 = Bastante en desacuerdo

3 = Ni de acuerdo, ni en desacuerdo

4 = Bastante de acuerdo

5 = Totalmente de acuerdo.

El cuestionario es anónimo.

¡Muchas gracias!

Preguntas / afirmaciones

1. Las rúbricas me han ayudado a saber cómo hacer las tareas mejor.
2. La herramienta elegida (mandar el enlace y rellenar desde allí) me ha parecido buena y sencilla de usar.
3. La autoevaluación (me evalúo a mí mismo) me ha hecho reflexionar sobre la calidad de mi trabajo.
4. Gracias a la evaluación entre iguales (evalúo el trabajo de lxs demás) he aprendido algo del trabajo de lxs demás.
5. Creo que hago mejores trabajos gracias a las rúbricas.
6. Las rúbricas me ayudan a ser más consciente que antes de lo que aprendo (sé qué he aprendido con cada tarea).
7. Gracias a las rúbricas mi sensación al terminar la actividad coincide más que antes con la devolución (comentario de profe, p.ej.)

Anexo 5: Ejemplos de rúbricas de evaluación

Ejemplo de autoevaluación a rellenar (Semana 2)

Cerrar
Enviar evaluación

	EXCELENTE	BIEN	REGULAR	MUY MEJORABLE
NOMBRE. Autoevaluación Cuento				
ORIGINALIDAD / CREATIVIDAD ¿La idea es original?; ¿La presentación es creativa? ¿Contiene imágenes?	Se trata de un cuento muy creativo. El autor o la autora ha metido algún aspecto que nunca se me hubiera ocurrido. Las imágenes apoyan la trama.	Es un cuento creativo y original. Contiene imágenes.	La creatividad no es algo que destaque especialmente. Contiene pocas imágenes.	No es nada creativo, habría que mejorar este aspecto. No contiene imágenes.
ESTRUCTURA ¿El cuento sigue la estructura acordada? Planteamiento, nudo y desenlace	Sigue la estructura acordada y se puede identificar muy bien cada parte.	Sigue la estructura acordada aunque alguna parte puede ser difícil de identificar a primera vista.	Respeto alguna parte de la estructura pero las partes no se diferencian muy bien.	No sigue la estructura en absoluto.
IDEAS CLARAS ¿Se entienden bien las ideas del cuento?	Las ideas se entienden fácilmente. La niña o el niño no va a tener problemas para comprender el cuento.	La mayoría de las ideas se entienden.	Hay bastantes ideas que no se entienden. El niño o la niña va a necesitar bastante ayuda para poder entender el cuento.	Las ideas no están nada claras.
MORALEJA ¿Transmite el cuento una moraleja o una enseñanza adecuada para niñas y niños?	Contiene una moraleja / una enseñanza importante y puede ser entendida por las niñas y los niños	Contiene una moraleja, pero podría haberse elaborado un poco más	Contiene una moraleja superficial	No contiene moraleja
FORMATO ¿El cuento está bien presentado? (Portada, título, nombre del autor) ¿Se ve limpio? (Fácilmente legible)	El cuento tiene en cuenta todos los requisitos de formato y está libre de faltas ortográficas	El cuento tiene en cuenta todos los requisitos de formato, pero contiene algún pequeño error de ortografía	Falta algún requisito de formato y contiene errores ortográficos	Tiene faltas de formato y ortográficos graves

Ejemplo de evaluación entre iguales a rellenar (Semana 6; en el correo que le llegaba el enlace al alumnado se indicaba la persona a la que tenía que evaluar)

NOMBRE.
Evaluación entre iguales –
Riesgos Laborales

Cerrar
Enviar evaluación

	Excelente	Bien	Aceptable	Mejorable
Implicación personal -	Se ha implicado muchísimo con la tarea. Ha cumplido con los plazos de todos los pasos y se ha esforzado para hacer la tarea	Se he implicado bastante. Ha cumplido con los plazos y ha mostrado el esfuerzo suficiente para tener un buen resultado.	Se ha implicado lo suficiente para entregar una tarea aceptable. Con los plazos ha ido un poco justo. Con un pequeño esfuerzo añadido	La próxima vez se tiene que implicar más. Ha hecho lo justo para entregar esta tarea.
Cooperación con los demás -	Ha estado atento a lo que podrían necesitar lxs demás compañerxs. Se ha coordinado bien con lxs demás, ha escuchado	Se ha coordinado con lxs demás compañerxs. Ha escuchado otras opiniones y ha aportado algo al producto final.	Se ha limitado a la coordinación más básica. Ha aportado algo al producto final.	La próxima vez tiene que aportar más. La coordinación con lxs demás no ha sido su fuerte durante esta semana.
Paso 0 -	Ha publicado la respuesta correcta a las cuatro preguntas. Las ha publicado a tiempo y las respuestas se entienden fácilmente.	Ha publicado la respuesta a las cuatro preguntas a tiempo.	Le ha faltado por contestar a alguna de las preguntas.	No ha realizado el Paso 0 o de forma muy incompleta.
Paso 1 -	Ha publicado cuatro normas que tienen que cumplir las personas trabajadoras de vuestra empresa. Ha tenido en cuenta las características	Ha publicado cuatro normas que tienen que cumplir las personas trabajadoras de vuestra empresa. Para la mayoría de las normas ha	Ha publicado cuatro normas. Para la mayoría de éstas no ha tenido en cuenta las características de la empresa.	No ha publicado cuatro normas.
Paso 2 -	Ha realizado un muy buen plano de la empresa. Se puede identificar rápido todo tipo de señalización. Incluye todas las señalizaciones	Ha realizado un plano de la empresa. Se identifican las señalizaciones. Incluye todas las señalizaciones necesarias de PRL.	Ha realizado un plano de la empresa. Puede costar identificar alguna de las señalizaciones necesarias.	Ha realizado un plano insuficiente. No ha indicado las señalizaciones.
Paso 3 /Producto INDIVID... -	Ha publicado un cartel muy atractivo sobre PRL de la empresa. Contiene y se identifican fácilmente los siguientes elementos:	Ha publicado un cartel sobre PRL de la empresa. Contiene los siguientes elementos: - 4 normas del paso 1 - Señalización del paso 2	En el cartel falta alguno de los elementos citados. Máximo dos y nunca los dos primeros elementos (normas y plano)	En el cartel falta alguno de los elementos citados. Más de dos o alguno de los dos primeros elementos (normas y plano)

Ejemplo de evaluación realizada (Semana 6; evaluación entre iguales)

., NOMBRE		Excelente	4	Bien	3	Aceptable	2	Mejorable	1
Implicación personal	Se ha implicado muchísimo con la tarea. Ha cumplido con los plazos de todos los pasos y se ha esforzado para hacer la tarea lo mejor posible.	Se he implicado bastante. Ha cumplido con los plazos y ha mostrado el esfuerzo suficiente para tener un buen resultado.	Se ha implicado lo suficiente para entregar una tarea aceptable. Con los plazos ha ido un poco justo. Con un pequeño esfuerzo añadido podría haberlo hecho un poco mejor.	La próxima vez se tiene que implicar más. Ha hecho lo justo para entregar esta tarea.					
Cooperación con los demás	Ha estado atento a lo que podrían necesitar los demás compañeros. Se ha coordinado bien con los demás, ha escuchado nuestras opiniones y ha hecho aportaciones.	Se ha coordinado con los demás compañeros. Ha escuchado otras opiniones y ha aportado algo al producto final.	Se ha limitado a la coordinación más básica. Ha aportado algo al producto final.	La próxima vez tiene que aportar más. La coordinación con los demás no ha sido su fuerte durante esta semana.					
Paso 0	Ha publicado la respuesta correcta a las cuatro preguntas. Las ha publicado a tiempo y las respuestas se entienden fácilmente.	Ha publicado la respuesta a las cuatro preguntas a tiempo.	Le ha faltado por contestar a alguna de las preguntas.	No ha realizado el Paso 0 o de forma muy incompleta.					
Paso 1	Ha publicado cuatro normas que tienen que cumplir las personas trabajadoras de vuestra empresa. Ha tenido en cuenta las características específicas de vuestra empresa y las normas tienen sentido para prevenir riesgos laborales.	Ha publicado cuatro normas que tienen que cumplir las personas trabajadoras de vuestra empresa. Para la mayoría de las normas ha tenido en cuenta las características de la empresa.	Ha publicado cuatro normas. Para la mayoría de éstas no ha tenido en cuenta las características de la empresa.	No ha publicado cuatro normas.					
Paso 2	Ha realizado un muy buen plano de la empresa. Se puede identificar rápido todo tipo de señalización. Incluye todas las señalizaciones necesarias de PRL.	Ha realizado un plano de la empresa. Se identifican las señalizaciones. Incluye todas las señalizaciones necesarias de PRL.	Ha realizado un plano de la empresa. Puede costar identificar alguna de las señalizaciones necesarias.	Ha realizado un plano insuficiente. No ha indicado las señalizaciones.					
Paso 3 /Producto INDIVIDUAL	Ha publicado un cartel muy atractivo sobre PRL de la empresa. Contiene y se identifican fácilmente los siguientes elementos: - 4 normas del paso 1 - Señalización del paso 2 - Nombre de la empresa - Logo de la empresa - Nombrar las leyes españolas que regulan PRL.	Ha publicado un cartel sobre PRL de la empresa. Contiene los siguientes elementos: - 4 normas del paso 1 - Señalización del paso 2 - Nombre de la empresa - Logo de la empresa - Nombrar las leyes españolas que regulan PRL	En el cartel falta alguno de los elementos citados. Máximo dos y nunca los dos primeros elementos (normas y plano)	En el cartel falta alguno de los elementos citados. Más de dos o alguno de los dos primeros elementos (normas y plano)					

Nota: 19 / 24