

GUÍA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA: APLICACIÓN PRÁCTICA DEL MODELO PEDAGÓGICO ITSCO

GUÍA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA:
APLICACIÓN PRÁCTICA DEL MODELO PEDAGÓGICO ITSCO



GLORIA SOLER BURGÚES



**GUÍA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA:
APLICACIÓN PRÁCTICA DEL MODELO
PEDAGÓGICO ITSCO**

*Para docentes de formación tecnológica,
profesional y educación superior.*

**EDITORIAL
DON BOSCO**

Autora: Gloria Soler Burgués

Editado por el Instituto Tecnológico Superior Cordillera (ITSCO), Quito, Ecuador.

GUÍA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA: APLICACIÓN PRÁCTICA DEL MODELO PEDAGÓGICO ITSCO.

Para docentes de formación tecnológica, profesional y educación superior.

Autora: Gloria Soler Burgués.

Con el asesoramiento experto de: Josep Alsina Masmitjà y José Andrés Cortés Valiente.

Con las aportaciones de: Rafael Bisquerra Alzina y Miquel Martínez Martín.

Copyright ©: Gloria Soler Burgués.

Copyright © de la edición: Instituto Tecnológico Superior Cordillera (ITSCO).

Primera edición: Julio 2019.

Cómo citar esta publicación:

Soler, G. (2019). *Guía de innovación educativa: Aplicación práctica del Modelo Pedagógico ITSCO. Para docentes de formación tecnológica, profesional y educación superior.* (1ª ed.). Quito: ITSCO.

ISBN: 978-9942-8756-7-9

Diseño y maquetación: Editorial Don Bosco - Imprenta LNS Cuenca - 2831745

Impreso en Ecuador

Editado por Instituto Tecnológico Superior Cordillera (ITSCO)

Reservados todos los derechos. Salvo excepción prevista por la ley, no se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros) sin autorización previa y por escrito de los titulares del copyright. La infracción de dichos derechos conlleva sanciones legales y puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.

11	■	Agradecimientos
13	■	PRESENTACIÓN DE LA GUÍA
13	■	<i>De la Guía y sus finalidades</i>
14	■	<i>La Guía y el Modelo pedagógico ITSCO</i>
17	■	<i>Contexto de aplicación</i>
17	■	<i>Estructura</i>
22	■	INTRODUCCIÓN AL MARCO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA DE ESTA GUÍA.
24	■	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.
		PRIMERA PARTE
25	■	PLANIFICACIÓN DOCENTE Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN APLICACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO ITSCO.
27	■	CAPÍTULO 1. PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DESDE EL ENFOQUE DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE.
30	■	1.1. Cómo formular resultados de aprendizaje.
43	■	1.2. Planificar la evaluación de resultados de aprendizaje.
46	■	1.3. La coordinación entre resultados de aprendizajes, actividades de formación y sistemas de evaluación.
48	■	1.4. Algunos recursos prácticos de aplicación.
57	■	CAPÍTULO 2. LA MIRADA PEDAGÓGICA Y ESTRATÉGICA DE LA PLANIFICACIÓN DOCENTE.
58	■	2.1. La planificación docente centrada en el aprendizaje.
61	■	2.2. El pensamiento estratégico aplicado a la planificación docente.
64	■	2.3. Principios de actuación.
67	■	CAPÍTULO 3. REPLANTEAMIENTOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.
68	■	3.1. La evaluación como parte integrada del proceso de enseñanza-aprendizaje.
70	■	3.2. Reconceptualización de la evaluación desde sus finalidades y funciones.

- 73 ■ 3.3. La potencialidad de una evaluación formativa y de carácter compartido.
 84 ■ 3.4. Dimensión metodológica de evaluación y algunos procedimientos con énfasis en el aprendizaje.
 103 ■ 3.5. Principios de actuación para la mejora del proceso de evaluación.

107 ■ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SEGUNDA PARTE

112 ■ INNOVACIÓN METODOLÓGICA Y TECNOLÓGICA EN EL MODELO PEDAGÓGICO ITSCO

113 ■ CAPÍTULO 4. DIVERSIFICACIÓN DE METODOLOGÍAS DOCENTES PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ALUMNADO.

- 122 ■ 4.1. Fichas prácticas de actividades y dinámicas de educación emocional para trabajar la *Pedagogía del amor*.
 149 ■ 4.2. Fichas prácticas de estrategias de educación ética y en valores para desarrollar el *Saber ser*.
 164 ■ 4.3. Metodologías de enseñanza-aprendizaje para el *Desempeño*.
 164 ■ 4.3.1. Ficha descriptiva del Aprendizaje Basado en Proyectos
 167 ■ 4.3.2. Ficha descriptiva del Aprendizaje Cooperativo.
 171 ■ 4.3.3. Breve relación de otras metodologías activas.

177 ■ CAPÍTULO 5. LA INTEGRACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE.

188 ■ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

TERCERA PARTE

191 ■ PROCESOS EDUCATIVOS Y PRÁCTICA DOCENTE DESDE EL MODELO PEDAGÓGICO ITSCO.

192 ■ CAPÍTULO 6. GESTIÓN DE ENTORNOS DE APRENDIZAJE Y LIDERAZGO DOCENTE APLICANDO LA *PEDAGOGÍA DEL AMOR*

201 ■ CAPÍTULO 7. COLABORACIÓN DEL PROFESORADO Y PRÁCTICAS DE TRABAJO EN EQUIPO PARA LA MEJORA DE LA EFICACIA COLECTIVA DOCENTE.

213 ■ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

216 ■ Apéndice: Unas notas sobre la autora de la Guía.

Índice de cuadros, figuras y tablas.

Introducción

- 21 ■ Cuadro 0.1: Criterios de mejores prácticas profesionales.
 24 ■ Cuadro 0.2: Postulados de la innovación en el ámbito educativo.

Capítulo 1

- 31 ■ Cuadro 1.1. Consideraciones sobre la correcta formulación de resultados de aprendizaje
 32 ■ Cuadro 1.2. Plano cognitivo del aprendizaje en la Taxonomía de Bloom.
 35 ■ Cuadro 1.3. Valores institucionales del ITSCO
 36 ■ Cuadro 1.4. Categorías del plano afectivo y verbos asociados de la taxonomía de Krathwohl, Bloom y Masia (1964).
 39 ■ Cuadro 1.5. Ejemplos de resultados de aprendizaje de desarrollo personal asociados a los valores organizacionales del ITSCO.
 40 ■ Cuadro 1.6. Niveles de aprendizaje del dominio psicomotor de Dave (1970)
 42 ■ Cuadro 1.7. Buenas prácticas en la formulación de resultados de aprendizaje
 44 ■ Cuadro 1.8. Ejemplo para planificar la evaluación de un resultado de aprendizaje

Capítulo 2

- 58 ■ Cuadro 2.1. Consideraciones a tener en cuenta para planificar desde una perspectiva pedagógica centrada en el aprendizaje.
 59 ■ Cuadro 2.2. Ideas fuerza de la planificación orientada al aprendizaje.
 60 ■ Cuadro 2.3. Cuestiones clave del proceso de planificación en el marco del Modelo pedagógico ITSCO.

Capítulo 3

- 69 ■ Cuadro 3.1. Factores que pueden obstaculizar una evaluación orientada al aprendizaje.
 72 ■ Cuadro 3.2. Descripción de Neus Sanmartí (2010) de las finalidades de la evaluación
 76 ■ Cuadro 3.3. Claves de evaluación orientada al aprendizaje en educación superior.
 78 ■ Cuadro 3.4. Elementos clave de la evaluación formativa

82	■ Cuadro 3.5. Beneficios de la evaluación formativa.
83	■ Cuadro 3.6. Beneficios de la evaluación formativa y compartida en educación superior.
84	■ Cuadro 3.7. Estrategias clave de la evaluación formativa.
86	■ Cuadro 3.8. La Pirámide de Miller ampliada de acuerdo con Tejada y Ruiz (2016)
105	■ Cuadro 3.9. Métodos de evaluación auténtica.
Capítulo 4	
115	■ Cuadro 4.1. Factores clave sobre la mejora de procesos de aprendizaje desde la metodología docente.
120	■ Cuadro 4.2. Principios de selección y desarrollo de metodologías didácticas.
Capítulo 5	
186	■ Cuadro 5.1. Decálogo de principios para el buen uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
187	■ Cuadro 5.2. Conclusión sobre la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Capítulo 6	
196	■ Cuadro 6.1. Una síntesis de la evolución del liderazgo educativo
199	■ Cuadro 6.2. Desarrollo del liderazgo docente.
Índice de figuras	
Introducción	
16	■ Figura 0.1 Representación gráfica del modelo pedagógico ITSCO: una visión integral.
18	■ Figura 0.2. Malla curricular del ITSCO (I).
20	■ Figura 0.3. Mapa estructural de la Guía de innovación educativa: Aplicación práctica del Modelo Pedagógico ITSCO.

Capítulo 1	
32	■ Figura 1.1. Dirección del plano cognitivo de acuerdo con la taxonomía de Bloom.
47	■ Figura 1.2. Triangulación entre RA, actividades formativas y métodos de evaluación.
53	■ Figura 1.3. Pasos para definir y evaluar los resultados del aprendizaje del título o programa.
54	■ Figura 1.4. Pasos para definir y evaluar los resultados del aprendizaje de la asignatura.
Capítulo 2	
65	■ Figura 2.1. Principios de actuación para la planificación docente.
Capítulo 3	
71	■ Figura 3.1. Finalidades de la evaluación.
86	■ Figura 3.2. Pirámide de Miller ampliada con métodos y dispositivos de evaluación.
103	■ Figura 3.3. Principios de evaluación orientada al aprendizaje.
105	■ Figura 3.4. Las cinco dimensiones de la evaluación auténtica.
106	■ Figura 3.5. Diagrama de Nicol que integra diez pautas para la evaluación formativa y la retroalimentación en una lógica bidimensional.
Capítulo 4	
122	■ Figura 4.1. Bloques de competencias emocionales del GROP.
Capítulo 5	
178	■ Figura 5.1. Características fundamentales de las TIC.
178	■ Figura 5.2. Principales impactos de la introducción de las TIC en el ámbito educativo y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
179	■ Figura 5.3. Características de los nuevos entornos virtuales.
182	■ Figura 5.4. La competencia digital y el aprendizaje a lo largo de la vida.
184	■ Figura 5.5. Representación del Modelo TPACK.

AGRADECIMIENTOS

Índice de tablas

Capítulo 1

- 33 ■ Tabla 1.1. Verbos correspondientes a las distintas categorías del plano cognitivo de la clasificación de Bloom.
- 34 ■ Tabla 1.2. Verbos para formular resultados de aprendizaje del plano subjetivo.
- 41 ■ Tabla 1.3. Verbos para formular resultados de aprendizaje del plano psicomotor.
- 47 ■ Tabla 1.4. Relación entre resultados de aprendizaje, actividades de enseñanza y evaluación
- 54 ■ Tabla 1.5. Ejemplo 1 de correspondencia entre resultados del aprendizaje, actividades formativas y sistemas de evaluación.
- 56 ■ Tabla 1.6. Ejemplo 2 de correspondencia entre resultados del aprendizaje, actividades formativas y sistemas de evaluación.

Capítulo 3

- 75 ■ Tabla 3.1. Enfoques y conceptos asociados a la evaluación formativa.
- 79 ■ Tabla 3.2. Enfoques relacionados con la participación del alumnado en el proceso de evaluación.
- 82 ■ Tabla 3.3. Estrategias para la evaluación formativa.

Capítulo 4

- 118 ■ Tabla 4.1. Coincidencias en las variables definitorias de los métodos activos para la formación integral.
- 119 ■ Tabla 4.2. Características diferenciales de los métodos de enseñanza relacionadas con la secuenciación didáctica.
- 150 ■ Tabla 4.3. Dimensiones de la personalidad moral.
- 171 ■ Tabla 4.5. Breve descripción de otras metodologías activas

Desde la coordinación de la presente publicación, se desea agradecer a Cristóbal Flores Cisneros, fundador del Instituto Tecnológico Superior Cordillera (ITSCO), sus valiosas aportaciones, incluidas en el *Modelo de educación por perfiles de desempeño*, que han sido referencia clave para la elaboración del *Manual del Modelo pedagógico ITSCO*, marco de fundamentación teórica y científica de esta Guía de aplicación práctica.

Del mismo modo, y de forma muy especial, se quiere agradecer a los impulsores de la presente publicación, Ernesto Flores Córdova¹, Rector del ITSCO, David Flores Torres, Responsable de contraloría y, José Andrés Cortés Valiente, Director de Acreditación y Calidad académica, su inestimable apoyo y su colaboración permanente en el desarrollo de esta Guía.

Asimismo, se agradece al grupo de expertos de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona su buena orientación en el proceso de elaboración de la Guía. De forma específica, se agradece a Josep Alsina Masmitjà, su asesoramiento y la aportación de su saber en la validación de la presente Guía. También se agradece a Rafael Bisquerra Alzina y a Miquel Martínez Martín sus aportaciones y sus orientaciones que han sido esenciales para completar de forma definitiva esta publicación.

Muchas gracias a todos por su inestimable cooperación e implicación.

Gloria Soler Burgués

Coordinadora y autora de la Guía

¹ A fecha junio 2019 el Rector del ITSCO era el Ing. Ernesto Flores Córdova



PRESENTACIÓN DE LA GUÍA

De la Guía y sus finalidades

La Guía y el Modelo pedagógico ITSCO

Contextualización y estructura de la Guía

■ **De la Guía y sus finalidades**

Esta Guía de innovación educativa se configura como la aplicación práctica del *Manual del Modelo Pedagógico ITSCO* (2019), cuyo punto de partida se halla en la obra de Cristóbal Flores y Ernesto Flores (2016), *Modelo de educación por perfiles de desempeño* (2016), del Instituto Tecnológico Superior Cordillera (ITSCO) de Quito, en Ecuador. Es en esta institución, donde nace y se desarrolla este Modelo pedagógico que, de acuerdo con Flores y Flores (2016):

Cumple con el mandato constitucional ecuatoriano, sirviendo al fin supremo de la educación con la formación de ciudadanos y ciudadanas con categoría de seres cabales, buenos como personas y buenos como profesionales, aptos para insertarse y desempeñarse bien en el mundo social y de la producción, el desarrollo y el bienestar. (p.95).

La presente Guía recoge los frutos de un trabajo de investigación, compilación y desarrollo fundamentado en el Manual del Modelo Pedagógico ITSCO (Soler, Flores, Flores Y Cortés, 2019) y en las aportaciones más significativas de la investigación psicopedagógica y socioeducativa a escala internacional.

A su vez, la Guía ha contado con el asesoramiento experto de Josep Alsina Masmitjà, vicedecano y profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona (UB) aportado su conocimiento experto para lograr la máxima calidad y la adecuada fundamentación de todos los contenidos de esta publicación.

La Guía también ha recogido los aportes del profesor Rafael Bisquera Alzina, doctor en Ciencias de la Educación, catedrático de Orientación Psicopedagógica, fundador y primer director del Grupo de investigación en orientación psicopedagógica (GROP) de la Universidad de Barcelona (UB). Asimismo, se ha podido contar con las aportaciones del profesor Miquel Mar-

tínez Marín, doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, catedrático de Teoría de la Educación y miembro del Grupo de Investigación de Educación en Valores y Desarrollo Moral (GREM) de la UB.

Del mismo modo, y desde el ITSCO, la Guía ha sido supervisada por el Dr. José Andrés Cortés Valiente, Director de Acreditación y Calidad Académica Instituto Tecnológico Superior Cordillera (ITSCO) quien, además, ha colaborado en el proceso de elaboración con su asesoramiento experto.

Con los asesoramientos y revisiones mencionados, y con la finalidad de ser un instrumento funcional para docentes, la Guía cuenta con un equilibrio constante entre teoría y práctica, integrando enfoques y miradas de carácter interdisciplinar principalmente de los campos de la pedagogía y la psicopedagogía.

El resultado obtenido se materializa en la presente publicación, que incluye los aportes más sustanciales que pueden servir de apoyo y orientación para que todo y toda docente de educación superior y, en especial, los y las docentes del ITSCO, puedan afrontar, de la mejor forma posible y en clave de innovación pedagógica, los retos educativos que plantea el siglo XXI.

En virtud de lo expuesto, la finalidad principal de esta Guía es contribuir a mejorar los procesos educativos desde el desarrollo de la práctica docente en el marco del Modelo pedagógico ITSCO.

Así, el profesorado puede hallar en el Modelo Pedagógico ITSCO un constructo integrado que asume la complejidad de una educación de calidad y de carácter humanista, orientada a los resultados de aprendizaje del alumnado, centrada en las personas y en su pleno desarrollo. A partir de aquí, la Guía de Innovación Educativa y de Aplicación Práctica asume el reto de facilitar pautas de actuación, estrategias, recursos y herramientas, para operativizar el Modelo pedagógico ITSCO en el desarrollo de las principales funciones docentes del profesorado de educación superior.

La Guía y el Modelo pedagógico ITSCO

A partir de aquí, hay que señalar que el Modelo Pedagógico ITSCO se define y se proyecta como un modelo adaptado de lleno al siglo XXI, que

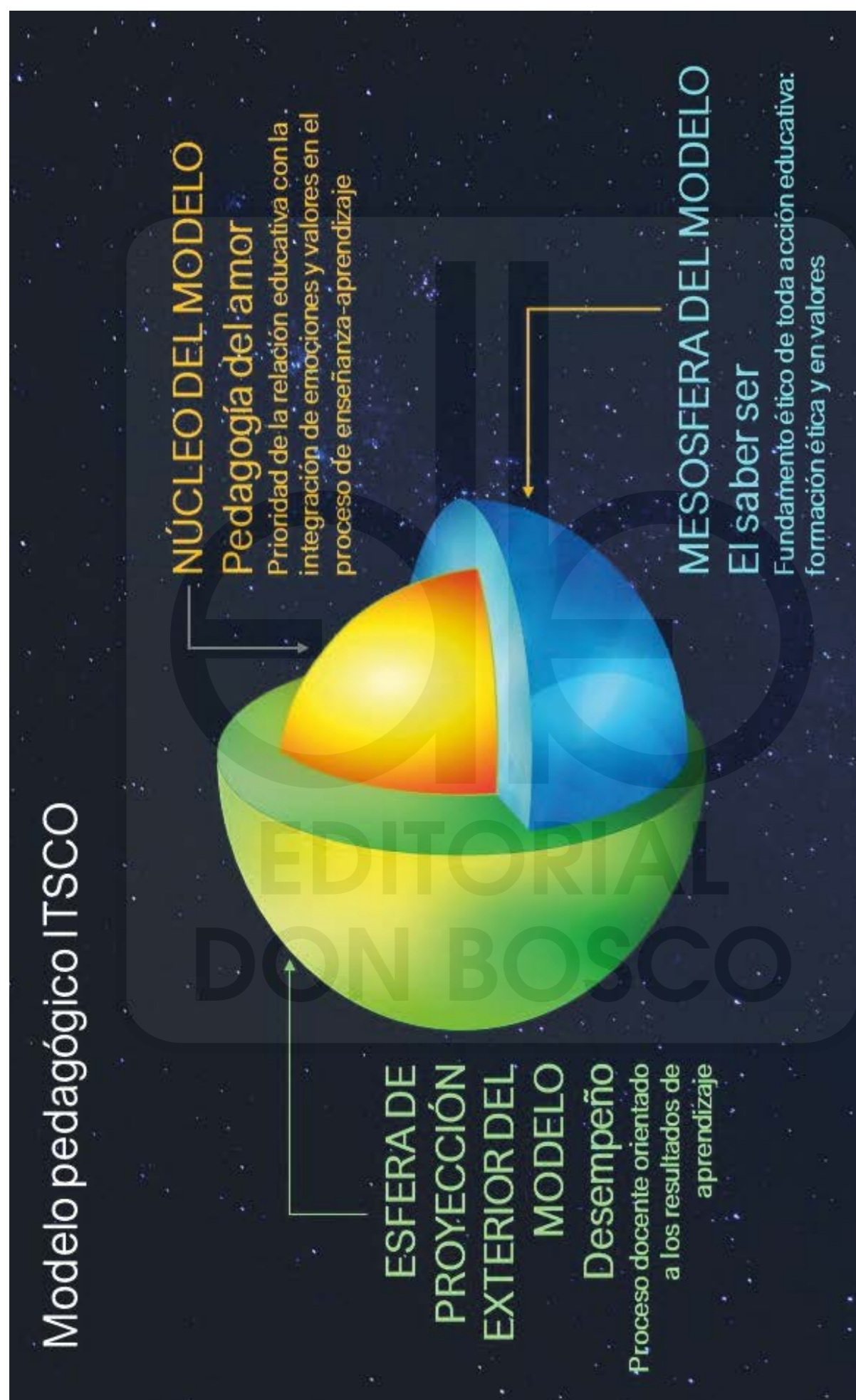
aporta los fundamentos para el logro de la excelencia educativa, con orientación a los mejores resultados de aprendizaje y a la máxima implicación de los y las profesionales de la educación.

Así, el Modelo Pedagógico ITSCO se configura como un sistema completo que aporta respuestas a las inquietudes y retos del docente de educación superior. No obstante, los planteamientos del Modelo son aplicables a todas las etapas educativas, por lo que todo docente puede hallar en él un punto de referencia para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El Modelo integra tres esferas interconectadas entre sí que se alimentan y retroalimentan de forma constante. Estas esferas se representan en la figura del Modelo Pedagógico ITSCO que adopta la metáfora gráfica de un planeta constituido por el núcleo de la *Pedagogía del amor*, la mesosfera del *Saber ser* y la esfera de proyección exterior, que representa la *Metodología del desempeño*. Este es el sistema pedagógico ITSCO cuya representación gráfica se puede observar en la figura que se presenta a continuación. Como se observa en la figura 0.1. de representación gráfica del Modelo Pedagógico ITSCO, el núcleo interior representa la *Pedagogía del amor*. Ésta se concibe como la relación educativa entre docente y alumnado, basada en el amor pedagógico, en la confianza en los estudiantes y, en la responsabilidad ética del docente, que apuesta por la integración de las emociones y la educación emocional en el proceso educativo con una sólida fundamentación ética.

Indisociablemente conectada con el núcleo, se encuentra la mesosfera del *Saber ser*, centrada en la importancia cabal de la formación en valores y del aprendizaje ético en el desarrollo de todo proceso educativo y, de forma específica, en el ámbito de la educación superior.

Para completar el planeta ITSCO y proyectarlo hacia el exterior, siempre desde su conexión con el núcleo y la mesosfera, se halla la esfera de proyección exterior asociada a la *Metodología del desempeño*. Ésta se orienta a la consecución de una formación que integra emociones y promueve valores para un desarrollo educativo pleno y orientado a resultados de aprendizaje.



■ Figura 0.1 Representación gráfica del Modelo pedagógico ITSCO: una visión integral. Elaboración propia a partir de Flores y Flores, 2016.

Así, la implementación del constructo teórico del Modelo Pedagógico ITSCO requiere poder contar con la presente Guía de aplicación práctica. Especialmente diseñada y elaborada para apoyar el desarrollo de la extraordinaria, a la vez que compleja, profesión docente.

Por lo tanto, en esta Guía se aportan claves teóricas para sustentar la práctica docente y, a su vez, se despliegan toda una serie de herramientas, estrategias y recursos prácticos para hacer operativos los planteamientos del Modelo Pedagógico ITSCO y de sus tres esferas: la *Pedagogía del amor*, el *Saber ser* y la *Metodología del desempeño*.

■ Contextualización y estructura de la Guía

Tanto el Modelo Pedagógico ITSCO como la presente Guía de aplicación práctica, se inscriben plenamente en el sistema educativo ecuatoriano y, de forma específica, en el ámbito de la educación superior, por lo que se adecuan a lo establecido en el artículo 350 de la Constitución de la República del Ecuador:

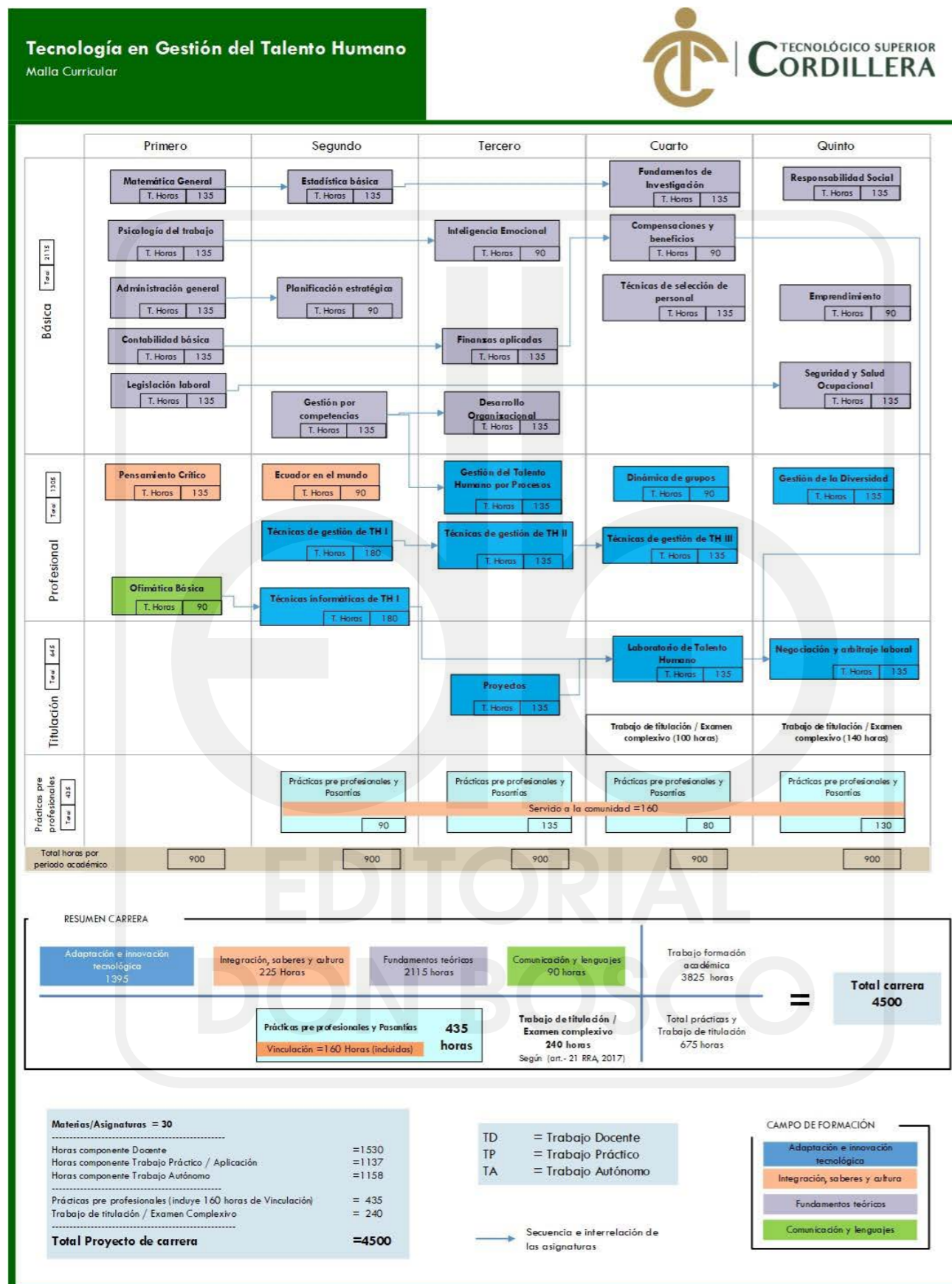
El sistema de educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo (Art. 350, Constitución de la República del Ecuador).

Por consiguiente, el Modelo pedagógico ITSCO y su aplicación a la práctica educativa y, por lo tanto, al desarrollo de las principales funciones docentes que se recogen en esta Guía, siguen con precisión y rigor la normativa educativa de educación superior vigente en el Ecuador que se regula en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y en sus reglamentos de desarrollo.

Asimismo, la Guía se contextualiza plenamente en el ITSCO, una institución en la que se imparten carreras tecnológicas en cinco periodos ordinarios que son equivalentes a cinco semestres. Cada carrera tiene una duración de 4500 horas con 30 asignaturas

A modo de ejemplo, en las figuras 0.2 y 0.3 se puede observar la estructura curricular de una carrera donde queda sintetizado el sistema de organización académica del ITSCO.

Tal y cómo se aprecia en las figuras anteriores, la estructura curricular de cada asignatura divide su carga académica en tres tipos de componentes de aprendizaje: por este motivo, los y las docentes deben planificar las diferentes actividades que la componen, teniendo presente, que las actividades del componente de docencia y de trabajo práctico colaborativo se imparten de forma presencial en interacción directa con los estudiantes. Mientras que las horas trabajo autónomo se pueden realizar fuera del aula.



A nivel general, en el ITSCO, todas las carreras cuentan, como se ha señalado, con 30 asignaturas cada una. De estas, 23 son específicas y se dividen en las tres unidades establecidas por el Consejo de Educación Superior de Ecuador² (CES): Básica, Profesional y Unidad de Titulación. Las otras 7 asignaturas de cada carrera son transversales y tienen el mismo diseño e impartición en todas las carreras de la institución. Estas 7 materias transversales son:

- Ofimática
- Proyectos
- Ecuador en el Mundo
- Pensamiento Crítico
- Inteligencia Emocional
- Fundamentos de Investigación
- Emprendimiento

Como se ha señalado, el Modelo Pedagógico ITSCO y su Guía de aplicación práctica se ajustan a la realidad educativa de Ecuador y se contextualizan en los entornos educativos de formación superior que se desarrollan en el Instituto Superior Tecnológico Cordillera (ITSCO).

A partir de aquí, como se puede apreciar en el mapa de la figura 0.4, la Guía se contextualiza en el sistema de educación superior del Ecuador y, de forma específica, en el Instituto Tecnológico Superior Cordillera (ITSCO), que cuenta con su propio Modelo Pedagógico para dar respuesta al desarrollo de las principales áreas de responsabilidad profesional docente.

Desde este contexto, la Guía se estructura en tres partes fundamentales que corresponden con las tres principales áreas de responsabilidad profesional docente (véase figura 0.4). Como se verá, las tres grandes áreas de responsabilidad docente que articulan la Guía son:

1. Área de funciones estratégicas, de planificación y evaluación orientada a los resultados de aprendizaje;
2. Área de funciones metodológicas, de innovación y mejora de métodos didácticos e integración de nuevas tecnologías para mejorar procesos de enseñanza-aprendizaje y consecución de resultados de aprendizaje;
3. Área de funciones de implementación, centrada en la impartición, la gestión de entornos de aprendizaje y el liderazgo docente del grupo de estudiantes, así como la colaboración del profesorado y su implicación con la institución educativa.

² Según la Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador, el Consejo de Educación Superior es una entidad autónoma del gobierno ecuatoriano, de derecho público, con personería jurídica. Su sigla es CES y su función es ser el organismo planificador, regulador y coordinador del Sistema Nacional de Educación Superior de la República del Ecuador

Figura 0.2. Malla curricular del ITSCO (I). Recuperada del ITSCO 2019.

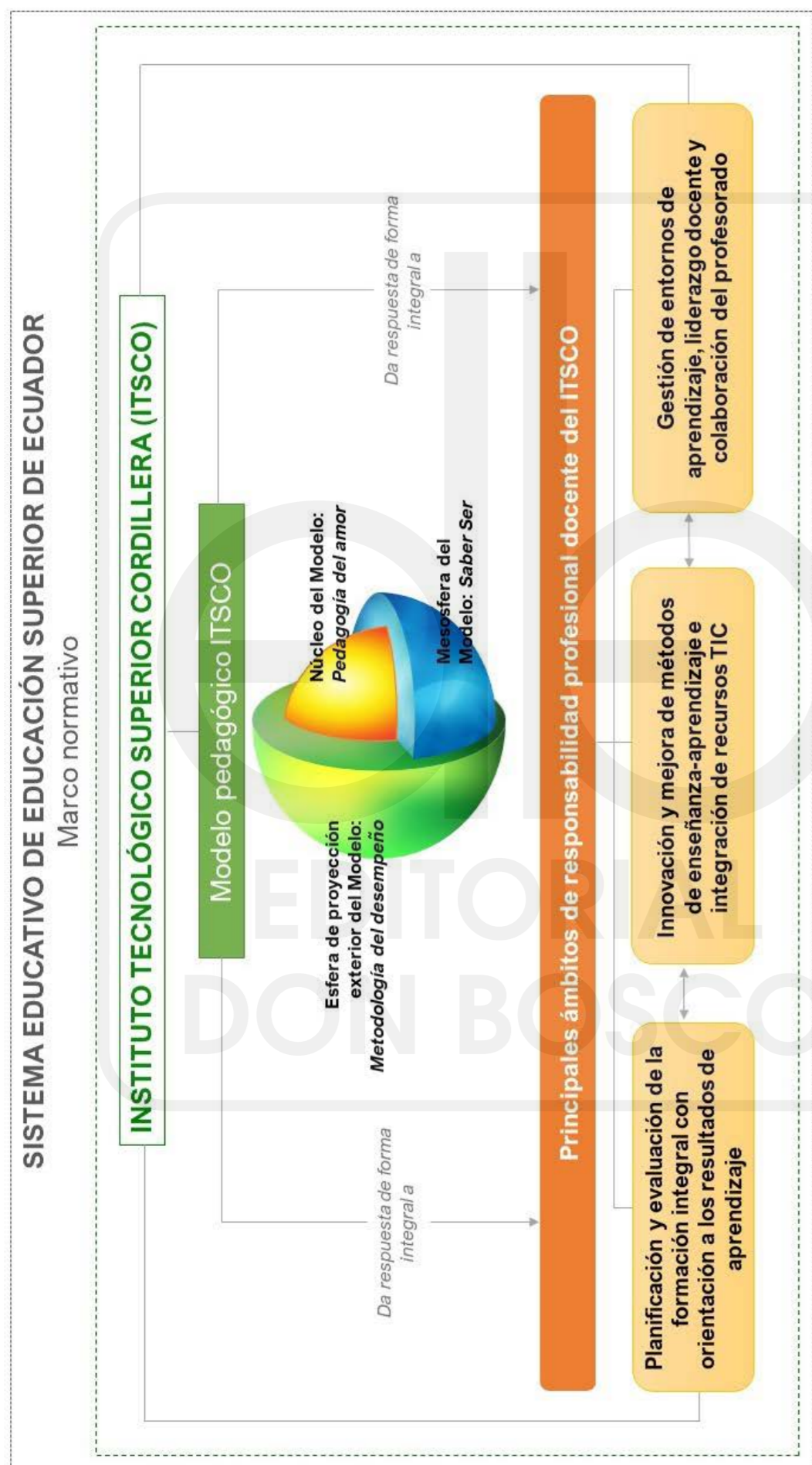


Figura 0.3. Mapa estructural de la Guía de innovación educativa: Aplicación práctica del Modelo Pedagógico ITSCO. Elaboración propia

Como se observa en figura anterior, cada uno de los ámbitos profesionales del docente encuentra respuestas de actuación práctica en el Modelo pedagógico ITSCO. Por esta razón, la Guía parte de cada una de estas responsabilidades profesionales docentes y aporta, para cada una de ellas, las orientaciones que pueden guiar al profesorado en la aplicación del Modelo pedagógico ITSCO.

De este modo, **la primera parte de la Guía** se centra en la planificación docente y la evaluación orientada al aprendizaje. Se abunda en el enfoque de resultados de aprendizaje, en la perspectiva pedagógica y estratégica de la planificación y en los replanteamientos que requiere la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La segunda parte, se centra en el área de responsabilidad metodológica de la acción docente. Aporta un despliegue conceptual y descriptivo de la innovación metodológica y tecnológica para la mejora de los resultados de aprendizaje con herramientas y aplicaciones prácticas vinculadas a las tres esferas del Modelo Pedagógico ITSCO.

La tercera y última parte, se centra en el área de implementación de la acción docente y, por lo tanto, focaliza el desarrollo y la experimentación de los procesos educativos. Por ello, se profundiza en la gestión del alumnado, en el liderazgo del profesorado y en la colaboración docente, desde la óptica que plantea el Modelo Pedagógico ITSCO.

Las orientaciones y los principios que se proponen en estas áreas de acción docente suponen avances hacia la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la medida en que se alinean con los planteamientos de la UNESCO, en el marco de su Programa MOST³ (*Management of Social Transformations*), en el que se establecen las características que tienen que cumplir las mejores prácticas de una acción profesional.

De esta forma, las orientaciones conceptuales y principios de actuación cumplen con los criterios que se exponen en el cuadro 0.1:

Cuadro 0.1: Criterios de mejores prácticas profesionales.

CRITERIOS DE MEJORES PRÁCTICAS DE ACCIÓN PROFESIONAL	
➔	Tienen un carácter innovador, al aportar nuevas perspectivas o planteamientos creativos.
➔	Se proponen desde el criterio de efectividad, en tanto que se muestran como propuestas de impacto positivo en el proceso de aprendizaje.
➔	Son sostenibles, al poderse mantener en el tiempo y producir efectos duraderos.
➔	Son transferibles y adaptables, al poderlas aplicar y replicar en situaciones y contextos diversos.

■ Fuente cuadro 0.1. Elaboración propia a partir de los criterios establecidos en el Programa MOST de la Unesco en <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/most-programme/>

³ Véase la página web del Programa MOST de la Unesco en el enlace siguiente: <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/most-programme/>

Con todo ello, esta Guía pretende servir a la mejora de una acción docente basada en la *Pedagogía del amor*, en el *Saber ser* y en la *Metodología del desempeño*, para la consecución de la calidad educativa y la calidad humana en la formación integral del alumnado que plantea el Modelo Pedagógico ITSCO.

■ INTRODUCCIÓN AL MARCO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA DE ESTA GUÍA

El dinamismo y la flexibilidad del Modelo Pedagógico ITSCO se manifiestan en su capacidad para la innovación educativa. Esto significa, que desde esta institución de educación superior se asume que el cambio hacia la mejora es parte connatural de toda acción educativa contextualizada en el siglo XXI.

Así, en el ITSCO, la innovación se plantea como un proceso activo y colectivo que se desarrolla en el seno de la organización educativa. Se fundamenta en valores comunes y se centra en las personas, verdaderas protagonistas del cambio. De este modo, se modela la transformación, modificación o renovación de objetos, procedimientos, estrategias, recursos, herramientas y técnicas que están al servicio de la práctica pedagógica.

En este sentido, es imprescindible no permitir una desconexión entre los sujetos y los objetos de la innovación. O planteado de otra forma, la innovación sólo tendrá sentido si representa un auténtico progreso para las personas implicadas en el proceso educativo, es decir, si realmente representa una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y de sus resultados.

El proceso de innovación, tal y como se está considerando, tendrá que ser el fruto de una reflexión colectiva de los y las docentes. Dicha reflexión compartida será la que asiente las bases del cambio, y la que dé respuesta a qué, por qué y para qué cambiar. Con ello, se podrán superar los posibles obstáculos o barreras asociadas al cambio y, por consiguiente, será posible contar con la fuente de energía necesaria para su implementación, que difícilmente llegará a buen puerto, si no se desarrolla desde el trabajo colaborativo docente y con la implicación del profesorado.

Ante lo expuesto, se evidencia que toda innovación supone un cambio intencional que se orienta hacia la mejora. Es decir, en un proceso de innovación, el cambio se promueve de forma voluntaria e intencionada desde los agentes que lo impulsan. Dicho impulso, halla su fuerza en la expectativa de mejora, es decir, en la firme creencia de que con el cambio se podrán generar efectos positivos que los propios agentes definen como mejoras.

A partir de aquí, se puede apreciar el carácter eminentemente subjetivo, relativo y variable de la innovación y, de ahí, la necesidad de poder contar con un marco de referencia común, como el que aporta esta Guía de aplicación práctica del *Manual del Modelo pedagógico ITSCO* (2019).

Y es que lo que para unos puede ser una mejora para otros puede ser otra cosa, y lo que en un contexto determinado se puede considerar como innovador, en otro ámbito se puede entender como una tradición, a lo que hay que añadir, que lo que hoy puede revestir un carácter innovador, mañana puede verse como una práctica habitual y normalizada (De la Barrera, 2005).

Todo ello, muestra la complejidad del proceso de innovación y de ahí que, en la revisión de la literatura existente sobre la materia, y de forma específica, sobre innovación educativa, existan

dificultades para lograr establecer un marco teórico y conceptual debidamente consensuado (De la Barrera, 2005; Soler, 2017).

No obstante, más que analizar la gran diversidad de definiciones y aproximaciones existentes, lo que aquí interesa es partir de una concepción de la innovación pedagógica que en sintonía con el Modelo pedagógico ITSCO, sea suficientemente amplia, flexible y operativa, que priorice a las personas, que se oriente a la mejora efectiva y comprobable del proceso de enseñanza-aprendizaje y, que contribuya a establecer cambios metodológicos y tecnológicos con efecto positivo en la acción educativa y en el logro de resultados de aprendizaje.

A tenor de lo que se acaba de señalar, se establece una conceptualización de la innovación basada en la definición de Inbar (1996) que aporta una visión general y sintetizada que da respuesta a qué es la innovación.

Partiendo de esta definición, y ya entrando en el ámbito educativo, se plantean las dimensiones de Fullan y Stiegelbauer (1991), que se pueden considerar clave en todo proceso de innovación educativa. Para completarlo, se exponen los supuestos básicos que habría que tener en cuenta para impulsar un cambio innovador de tipo metodológico o tecnológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, se toma como punto de partida la conceptualización de Inbar (1996), citado por De la Barrera (2005), y que aporta una definición amplia, general y completa de innovación que puede ser definida como:

La inducción hacia cambios funcionales novedosos. Es el volver a trabajar sobre campos de acción conocidos para aplicarlos a nuevas circunstancias, y la creación de nuevas formas de percibir y acercarse a los problemas. En parte, la innovación puede ser explicada como el aprovechamiento creativo de oportunidades y posibilidades, de tal forma que favorecen la improvisación. En mayor medida, la innovación es el resultado de acciones preestablecidas; se orienta hacia una adaptación flexible, hacia la experimentación, y el cambio guiado. (p.37)

Con esta definición, se cuenta con el andamiaje del concepto de innovación que está directamente vinculado con el desarrollo de la creatividad en su sentido más amplio y que sirve de marco de referencia de esta Guía.

Esto implica la activación de procesos creativos que son fruto, entre otros factores, del pensamiento divergente lo que, de acuerdo con los aportes de Guilford (1986), dependerá de la sensibilidad hacia los problemas, la fluidez⁴, la flexibilidad⁵ y la originalidad⁶.

⁴ Siguiendo a Guilford (1986) citado por Ruiz (2010), la fluidez "es la cantidad de respuestas o soluciones que da una persona a un problema concreto. Por lo que será la habilidad de producir el mayor número de respuestas en un tiempo determinado a partir de unos estímulos, ya sean estos verbales o figurativos". (p.75)

⁵ De acuerdo Guilford (1986) citado por Ruiz (2010) la flexibilidad "se opone a la rigidez, a la inmovilidad y a la imposibilidad de ofrecer otros puntos de vista y alternativas. Es la habilidad para producir ideas clasificables en categorías diferentes y cambiar de una línea de pensamiento a otra". (p.75)

⁶ Como plantea Guilford (1986) y citado también por Ruiz (2010), "la originalidad vendría a ser lo único, lo irreplicable. La originalidad implica algo que sea distinto a lo ya visto, que no tiene precedentes, cuanto más alejado esté de las líneas ya trazadas más creatividad se le atribuirá. Está vendrá dada teniendo en cuenta un grupo y un momento determinado. (p.75)

Esta aproximación a la innovación introduce una concepción generalista que es plenamente aplicable a cualquier contexto, también el educativo, como es el caso del ITSCO. De este modo, abundando ya en la innovación educativa, De la Barrera (2005) cita las aportaciones de Fullan y Stiegelbauer (1991) quienes identifican las dimensiones fundamentales de la innovación en el ámbito de la educación:

La innovación es multidimensional. Existen por lo menos tres componentes o dimensiones presentes en cualquier nuevo programa o política: 1) la posibilidad de usar materiales nuevos o actualizados (por ej., recursos relacionados directamente con la enseñanza, como materiales curriculares o tecnologías); 2) la posibilidad de utilizar nuevos abordajes de enseñanza (por ej., nuevas estrategias o actividades de enseñanza); 3) la posibilidad de alterar las creencias (por ej., concepciones y teorías pedagógicas que subyacen en algunos nuevos programas o políticas) (Fullan y Stiegelbauer, 1991, p. 37). (p.37)

En línea con los aportes señalados, se puede completar la conceptualización de la innovación educativa con la síntesis de los postulados que propone Soler (2017) a raíz de su revisión de diversas definiciones de innovación educativa y que se presentan en el cuadro 0.2.

Cuadro 0.2. Postulados de la innovación en el ámbito educativo.

La innovación educativa implica:

Introducir elementos nuevos que generen cambios en la forma de llevar a cabo determinadas acciones.

Introducir modificaciones en una realidad que se pretende cambiar.

Tener la voluntad de mejorar determinadas prácticas o actuaciones que aporten beneficios educativos y calidad educativa.

Explorar nuevas soluciones para resolver problemas, fallos o carencias.

Articular un proceso deliberado y sistematizado para lograr resultados distintos y de forma sostenible.

Que la mejora obtenida sea evaluable y cuantificable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De la Barrera, S. (2005). *Innovación en instituciones educativas: un estudio de caso*. (Tesis doctoral). Universidad de San Andrés, Buenos Aires.

Ruíz, S. (2010). *Práctica educativa y creatividad en educación infantil*. (Tesis doctoral) Universidad de Málaga, Málaga. Recuperada de https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4618/TDR_RUIZ_GUTIERREZ.pdf

Soler, D. (2017). El lideratge de la innovació educativa per implementar l'AICLE als centres educatius: Estudi de casos (Tesis doctoral). Universitat Ramon Llull, Barcelona. Recuperada de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/404793>

PRIMERA PARTE

■ PLANIFICACIÓN DOCENTE Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN APLICACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO ITSCO.

Con la finalidad de obtener una visión operativa del Modelo Pedagógico ITSCO, que guíe el diseño y activación del proceso educativo en un marco de innovación orientado a la calidad educativa, se hace necesario profundizar en la planificación docente y en la evaluación de los aprendizajes del alumnado.

Por consiguiente, en esta primera parte de la Guía, estructurada en tres capítulos, se aportan descripciones conceptuales, orientaciones, sugerencias, principios de actuación y algunos ejemplos y recursos prácticos que, desde una perspectiva más propositiva que declarativa, permiten guiar los procesos de planificación y evaluación en el marco del Modelo pedagógico ITSCO.

En esta línea, en el primer capítulo se profundiza en la planificación y evaluación desde el enfoque resultados de aprendizaje que se sigue en el Modelo pedagógico ITSCO. En el segundo capítulo, se acentúa la necesidad de trabajar el carácter pedagógico y estratégico de la planificación docente, conectando este ámbito de responsabilidad del profesorado con los fundamentos del Modelo pedagógico ITSCO. En el último capítulo, se analizan los replanteamientos asociados a la evaluación para su aplicación práctica de conformidad con las bases del Modelo y sus tres esferas.

Como se podrá apreciar, tanto planificar como evaluar tienen que ir necesariamente de la mano. Más aún, considerando el enfoque de resultados de aprendizaje que sigue el Modelo pedagógico ITSCO y, de forma específica, su esfera de proyección exterior o *Metodología del desempeño*. Por ello, en aplicación del Modelo pedagógico ITSCO, el profesorado que emprende la acción de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, deberá formular adecuadamente los resultados de aprendizaje que espera que logre el alumnado. A su vez, tendrá que diseñar las actividades formativas orientadas a la consecución de los resultados de aprendizaje previstos y, en paralelo, tendrá que definir los métodos, criterios y mecanismos de evaluación que va a utilizar tanto para regular los aprendizajes, como para acreditar su nivel de desempeño.

De este modo, tanto la planificación como la evaluación de los resultados de aprendizaje tendrán que considerar la finalidad por excelencia del Modelo pedagógico ITSCO, a saber, la formación integral del alumnado. Por ello, como se desarrolla en esta primera parte de la Guía, los resultados de aprendizaje tendrán en cuenta tanto la dimensión cognitiva de los contenidos como las dimensiones procedimentales, actitudinales y de desarrollo personal o de valores. Así, toda la acción formativa se trabaja desde una perspectiva integral orientada al desempeño pleno del alumnado.

Por lo tanto, para aplicar el Modelo pedagógico ITSCO, habrá que coordinar y conectar los procesos de planificación y de evaluación que estarán orientados a la consecución de resultados de aprendizaje. Estos resultados de aprendizaje se definirán y evaluarán en aplicación de la *Metodo-*

*dología del desempeño*⁷ y para cumplir con la finalidad del Modelo pedagógico ITSCO, a saber, la formación integral de los y las estudiantes. Pero, además, como se pone de manifiesto en esta parte de la Guía, habrá que planificar y evaluar considerando los planteamientos de las otras esferas que integran el Modelo pedagógico ITSCO⁸, a saber, la *Pedagogía del amor* y el *Saber ser*.

Cabe recordar que, siguiendo el Manual del Modelo pedagógico ITSCO, la *Pedagogía del amor* se constituye en el núcleo del Modelo y se define como *una forma de concebir, construir, configurar y desarrollar la relación educativa entre docentes y alumnado, que se cultiva desde el amor pedagógico, la actitud de confianza y la ética de la responsabilidad*. Asimismo, *se proyecta en el alumnado desde los aportes de la inteligencia emocional y de la educación emocional*. En este sentido, para planificar y evaluar de acuerdo con la *Pedagogía del amor* es necesario centrarse en el alumnado, en sus necesidades de aprendizaje, prever las posibles adaptaciones que se puedan requerir y, en definitiva, focalizar y trabajar la planificación y la evaluación para regular y lograr los aprendizajes de los y las estudiantes.

Por otro lado, siguiendo el Manual del Modelo pedagógico ITSCO, el *Saber ser* implica *orientar toda la acción educativa al desarrollo pleno e integral de la persona incidiendo tanto en su capacitación científica y tecnológica como en su formación ética, consideradas ambas como elementos indisolubles de una acción educativa de calidad*. Por lo tanto, es necesario que la planificación docente y la evaluación de los aprendizajes se realice desde una base ética del profesorado e incorpore el desarrollo personal del alumnado como resultados de aprendizaje clave que hay que definir y evaluar, contribuyendo de este modo a la formación integral de alumnos y alumnas.

En suma, como se desarrolla en los capítulos de esta primera parte de la Guía, planificar y evaluar desde el Modelo pedagógico ITSCO supone integrar las tres esferas en estos ámbitos de responsabilidad docente de acuerdo con los planteamientos siguientes:

- considerando la centralidad del alumnado y de sus aprendizajes, activando y potenciado el amor pedagógico, la confianza en su potencial de desarrollo y la responsabilidad ética del profesorado, para sintonizar con la *Pedagogía del amor*;
- trabajando el *Saber ser* con la integración y evaluación de valores en los procesos formativos, para la consecución del desarrollo personal del alumnado; y
 - articulando los planes y los procesos de evaluación para contribuir a la formación integral del alumnado desde el enfoque de resultados de aprendizaje que sostiene la *Metodología del desempeño*.

Por todo lo expuesto, esta primera parte de la Guía se estructura en tres capítulos que corresponden con los objetivos fundamentales que se exponen a continuación:

⁷ La definición de la *Metodología del desempeño* se establece en el Manual del Modelo pedagógico ITSCO (Soler, Flores, Flores y Cortés, 2019) en los siguientes términos: *La Metodología del desempeño se puede definir como todo un proceso de orientación y actuación educativa del profesorado suficientemente amplio, global y abierto, que permite abastecer y transformar el desempeño personal y profesional de los estudiantes, entendido como la respuesta del alumnado ante el proceso educativo, esto es, como los resultados de aprendizaje que se obtienen de un proceso educativo centrado en su desarrollo integral y continuo*

⁸ Véase: Soler, G., Flores, E., Flores, D. y Cortés, J.A. (2019). *Manual del modelo pedagógico ITSCO: Fundamentación teórica y científica del modelo de educación superior integrador de emociones y valores orientado a resultados de aprendizaje del Instituto Tecnológico Superior Cordillera (ITSCO)* (1ª ed.). Quito: ITSCO.

Capítulos de la primera parte de la Guía	Objetivos generales
CAPÍTULO 1. PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DESDE EL ENFOQUE DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE.	Aportar orientaciones sobre cómo planificar y evaluar resultados de aprendizaje en el marco del Modelo pedagógico ITSCO.
CAPÍTULO 2. LA MIRADA PEDAGÓGICA Y ESTRATÉGICA DE LA PLANIFICACIÓN DOCENTE.	Describir el marco conceptual y los principios de actuación de la planificación docente desde la perspectiva pedagógica y estratégica que sostiene el Modelo pedagógico ITSCO.
CAPÍTULO 3. REPLANTEAMIENTOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.	Analizar el proceso de evaluación para llevar a la práctica una evaluación más formativa y enfocada a resultados de aprendizaje en sintonía con el Modelo pedagógico ITSCO.

CAPÍTULO 1

PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DESDE EL ENFOQUE DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE.

El Modelo pedagógico ITSCO halla en el enfoque de resultados uno de sus fundamentos clave. De forma específica, y como consta en el Manual del Modelo pedagógico ITSCO⁹ (2019), la esfera de proyección exterior del Modelo, la *Metodología del desempeño*, sigue los planteamientos de este enfoque. La principal fuente de referencia, tanto en el Manual del Modelo pedagógico ITSCO (2019), como en esta publicación, es la *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*, publicada en 2013 por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación¹⁰ (ANECA) de España.

En la actualidad, diversas instituciones de educación superior, tanto españolas como de América Latina y, entre ellas, el ITSCO, han adoptado la mencionada Guía ANECA (2013) y el enfoque de resultados de aprendizaje que propone, como punto de referencia para llevar a cabo los procesos de planificación docente y de evaluación de los aprendizajes. Este enfoque implica un replanteamiento de estos procesos, que asumen una perspectiva más orientada hacia el alumnado y sus aprendizajes, a la vez que se redefine el rol del profesorado y del estudiantado.

En esta línea, destacan las aportaciones de De la Fuente, Ros, Ferrer, Muñoz, Cavas y Ros (2014) de la Universidad Politécnica de Cartagena, cuando afirman que “el fin de cualquier proceso formativo es que los estudiantes aprendan. En este sentido, en los últimos años ha resurgido la necesidad, y la voluntad, de cambiar del paradigma de la enseñanza al paradigma del aprendizaje” (p. 1863). Por lo tanto, el estudiante tiene que “aprender a aprender, e incorporar esta autonomía como

⁹ Véase el quinto capítulo del *Manual pedagógico ITSCO* de Soler, Flores, Flores y Cortés de 2019.

¹⁰ La ANECA es un organismo de carácter autónomo, en forma de fundación estatal que fue creada por el Consejo de Ministros del Gobierno de España el 19 de julio de 2002, en cumplimiento de lo establecido en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades (LOU), en sus artículos 31 y 32.

una competencia personal o habilidad a adquirir a lo largo de sus estudios” (p. 1863). Por otro lado, el profesorado “pasa a ser un facilitador del aprendizaje, ayudando al estudiante a adquirir un mayor nivel de complejidad en el uso del conocimiento, o una mayor autonomía cognitiva delante del aprendizaje” (p. 1863).

En sintonía con lo apuntado, uno de los autores de referencia de la Guía ANECA (2013), Declan Kennedy (2007), plantea lo siguiente:

Las tendencias internacionales en educación muestran un cambio del enfoque “centrado en el profesor” a un enfoque “centrado en el estudiante”. Este modelo alternativo se centra en lo que los estudiantes deben ser capaces de hacer al término del módulo o programa. De ahí que este enfoque se refiere comúnmente a un enfoque basado en resultados/logros.

Se utilizan afirmaciones denominadas resultados de aprendizaje esperados/previstos, en su forma abreviada resultados de aprendizaje, para expresar lo que se espera que los estudiantes puedan hacer al término de un período de aprendizaje (p.16)

De este modo, este planteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva lograr que el alumnado adquiera la capacidad para “seguir adquiriendo conocimientos y desarrollarse con criterio a lo largo de la vida para ajustarse a las nuevas circunstancias” (De la Fuente et al., 2014, p. 1863).

Los resultados de aprendizaje, como afirman Kennedy y McCarthy (2016), pueden “ayudarnos a ser mejores docentes focalizando nuestras mentes y nuestras prácticas en los resultados de aprendizaje que deseamos que nuestros estudiantes alcancen” (p.11). A su vez, “nos guían en nuestro proceso de enseñanza indicándonos como pueden los estudiantes lograr estos resultados de aprendizaje” (p.11).

Ya no se trata de ver al estudiante como un recolector de conocimientos que acumula información, sino que ahora, el alumnado debe “ser capaz de transformar la información en conocimientos en los que basar su futura actuación profesional y permitan, además, juzgarla, valorarla y utilizarla para transformar la realidad” (De la Fuente et al., 2014, p. 1863).

A partir de aquí, cabe recordar la definición de resultados de aprendizaje que se establece en el Manual del Modelo pedagógico ITSCO (2019). En el Manual se recoge la propuesta de la Guía ANECA (2013), que sigue lo dispuesto en el *Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior* (2005), al definir los resultados de aprendizaje como: “declaraciones de lo que se espera que un estudiante conozca, comprenda y/o sea capaz de hacer al final de un periodo de aprendizaje” (ANECA, 2013, p.16).

Los resultados del aprendizaje son declaraciones de lo que se espera que un estudiante conozca, comprenda y/o sea capaz de hacer al final de un periodo de aprendizaje.

A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, p. 29.
(Citado en ANECA, 2013, p.16)

Por lo tanto, de acuerdo con Kennedy (2007):

Los resultados de aprendizaje se centran más en lo que el estudiante ha aprendido y no solamente en el contenido de lo que se le ha enseñado.

Los resultados de aprendizaje se centran en lo que el estudiante puede demostrar al término de una actividad de aprendizaje. (p.19)

Así, como se hace constar en la Manual del Modelo pedagógico ITSCO (2019):

La Comisión Europea, en su documento *Using Learning Outcomes*, señala que su uso tiene un impacto en la educación, las prácticas formativas y las políticas, acentuando el aprendizaje del estudiante al hacerlo explícito. Los resultados del aprendizaje representan uno de los componentes básicos para la transparencia de los sistemas de educación superior y para poder realizar el reconocimiento de las cualificaciones de los profesionales. (ANECA, 2013, p.11)

Como se expone en la Guía ANECA (2013), los resultados de aprendizaje “son herramientas importantes de clarificación de los frutos del aprendizaje para el estudiante, los ciudadanos, los empleadores y los propios educadores” (Adam, 2004, citado en ANECA, 2013, p. 16). Desde el Manual del Modelo pedagógico ITSCO y desde esta publicación, se sostiene el planteamiento de la Guía ANECA (2013) al afirmar que los resultados de aprendizaje son una “herramienta muy útil de planificación y organización del aprendizaje, ya que hace evidentes los resultados previstos de las enseñanzas y permite que éstos sean fácilmente comprensibles para profesores, estudiantes, empleadores y otros agentes” (ANECA, 2013, p.16) del sistema de educación superior.

Por lo tanto, de acuerdo con la Guía ANECA (2013), los resultados del aprendizaje actúan:

- Como elemento director en el diseño y en el proceso de enseñanza–aprendizaje.
- Como elemento descriptor de lo que se pretende llevar a cabo en un plan de estudios.
- Como facilitador para la elaboración de otros elementos del diseño curricular, como son las actividades formativas y el sistema de evaluación.
- Como elemento de engarce y análisis con otros planes de estudios. (p.17)

Ante lo expuesto, y dado que en el Manual del Modelo pedagógico ITSCO¹¹ (2019) se describen los atributos específicos, limitaciones y ventajas del enfoque de resultados de aprendizaje, en esta Guía de aplicación práctica del Modelo, se trata de aportar orientaciones prácticas sobre cómo formular y evaluar los mencionados resultados de aprendizaje para lograr el desempeño de los y las estudiantes en clave de formación integral.

11 Véase capítulo quinto del Manual del Modelo pedagógico ITSCO de Soler, Flores, Flores y Cortés, 2019.

1.1. CÓMO FORMULAR RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Como premisa previa, conviene tener en cuenta la diferencia entre objetivos y resultados de aprendizaje.

La diferencia entre objetivos de la asignatura o materia y los resultados de aprendizaje.

En primer lugar, hay que recordar la diferencia entre plantear objetivos de una asignatura y formular resultados de aprendizaje. En este sentido, como se especifica en la Guía ANECA (2013):

Los objetivos de una asignatura/enseñanza están directamente relacionados con las intenciones del profesor. Suelen ser declaraciones generales que indican los contenidos fundamentales, el enfoque, la dirección y los propósitos que hay detrás de la asignatura o el programa, desde el punto de vista del profesor. (p.18)

Como se aprecia, los objetivos se centran en la intencionalidad del profesorado y su evaluación puede ser más difícil de plantear. Por su lado, los resultados de aprendizaje se centran en el alumnado y en sus logros y, además, son medibles y evaluables. De acuerdo con esto, en la Guía ANECA (2013) se establece que los resultados de aprendizaje a diferencia de los objetivos:

Están directamente relacionados con el estudiante y con sus logros. Son evaluables y con frecuencia observables (o lo son sus consecuencias, por ejemplo, a través de lo que un estudiante sabe y puede demostrar mediante actividades que exigen determinados conocimientos). En cambio, los objetivos, al ser propósitos o intenciones son menos susceptibles de ser medidos. (p.19)

En definitiva, mientras en los objetivos el principal sujeto de la acción es el profesorado, en los resultados de aprendizaje el papel protagonista lo tiene el alumnado (ANECA, 2013).

Tras el planteamiento de esta consideración previa, ya se puede proceder a profundizar en las orientaciones prácticas sobre la formulación de resultados de aprendizaje que son de aplicación tanto para la definición de resultados de aprendizaje de un programa o título completo como para una asignatura o materia.

■ *Formulación de resultados de aprendizaje*

De acuerdo con la Guía ANECA (2013), para garantizar su efectividad es imprescindible que los resultados de aprendizaje se planteen con la debida precisión y sin ambigüedades. Tiene que ser comprensibles y unívocos para profesores, para estudiantes y para la comunidad educativa y todos los sectores económicos y sociales.

En el cuadro siguiente se recogen las recomendaciones de la Guía ANECA (2013) para redactar resultados de aprendizaje de forma adecuada.

Cuadro 1.1. Consideraciones sobre la correcta formulación de resultados de aprendizaje

Los resultados del aprendizaje se definen a través de declaraciones o frases que contienen un verbo que expresa una acción, un contenido u objeto sobre el que el estudiante tiene que actuar y un contexto o condiciones en las que se producirá la ejecución. Se pueden utilizar diferentes verbos para demostrar diferentes niveles de aprendizaje. Así, dependiendo de la complejidad de la materia, el grado de profundización requerido o el nivel de autonomía exigido para el estudiante, los verbos que se utilicen para escribir los resultados del aprendizaje serán unos u otros. En principio, verbos como *describir*, *explicar* o *enumerar* se relacionan con niveles básicos del aprendizaje, mientras que verbos como *interpretar*, *estimar* o *evaluar* van ligados a niveles más avanzados de la enseñanza; sin embargo, verbos como *explicar* o *evaluar* harán referencia a aprendizajes más o menos importantes en función de que el estudiante esté creando la respuesta ex novo o, simplemente, reproduciendo algo que ha leído o escuchado.

Dado que una de las características más importantes de los resultados del aprendizaje es que sean evaluables, es significativo que el verbo que se elija para describirlos no sea ambiguo o indeterminado. Así, es preferible que verbos como *comprender*, *saber*, *conocer* o *familiarizarse con*, se eviten a la hora de identificar resultados del aprendizaje, ya que determinar el nivel de comprensión de una materia o establecer la cantidad requerida de conocimiento de algo resulta ambiguo y difícil de evaluar. Sin embargo, los conocimientos son importantes en la enseñanza superior, por lo que, más que descartarlos, podemos vernos obligados a evaluarlos indirectamente, pidiendo al estudiante que haga algo que exige un determinado conocimiento. Así, “realizar un informe”, por ejemplo, exige conocer cuál es la información más relevante, seleccionarla, valorarla y plasmar el juicio en unas conclusiones o recomendaciones.

■ Fuente cuadro 1.1. ANECA, 2013, p. 25-26.

Ante las recomendaciones expuestas en el cuadro 1.1., tanto desde el Manual del Modelo pedagógico ITSCO (2019), como desde la Guía ANECA (2013), se propone que para mejorar la formulación de los resultados de aprendizaje se utilice como herramienta de referencia la Taxonomía de Bloom, planteada por Bloom, Englehart, Furst, Hill y Krathwohl en 1956. La Taxonomía de Bloom, se puede utilizar para definir resultados de aprendizaje porque ofrece una jerarquización de niveles de complejidad del aprendizaje y una lista de verbos de acción asociados a cada nivel de ayudan a mejorar la formulación de resultados de aprendizaje.

Aunque existen otras clasificaciones y taxonomías¹² que pueden ser igualmente útiles para formular resultados de aprendizaje, en esta Guía se sigue la propuesta de la ANECA (2013) de utilizar la Taxonomía de Bloom que, como se verá, integra el plano cognitivo, subjetivo y psicomotor del aprendizaje lo que se ajusta plenamente con el Modelo pedagógico ITSCO y su finalidad de formación integral del alumnado.

¹² Como se indica en la Guía ANECA (2013), existen otras clasificaciones como, por ejemplo: la taxonomía SOLO (Biggs y Collis, 1982) o la revisión de taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001) que pueden ser muy útiles para plantear y formular resultados de aprendizaje. Asimismo, cabe señalar como aclara Clemente (2010), que “el objetivo fundamental de las taxonomías (*conjunto de principios de clasificación o estructura*) de los objetivos educativos es la racionalización y sistematización del proceso educativo posibilitando así la estructuración coherente de los distintos niveles de aprendizaje” (p.159).

Resultados de aprendizaje en el plano cognitivo

Como se describe en la publicación de ANECA (2013), “el plano cognitivo es el relacionado con el proceso de pensamiento y fue el más desarrollado por Bloom. Sus investigaciones se centraron en elaborar una clasificación de los distintos niveles cognitivos durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes” (p.26) que se recogen en el cuadro 1.2 y se ilustran en la figura 1.1.

Cuadro 1.2. Plano cognitivo del aprendizaje en la Taxonomía de Bloom.

En el plano cognitivo, el aprendizaje que realiza un estudiante evoluciona en función de seis categorías que se suceden unas a otras de manera jerárquica: el conocimiento, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación.

- 1. Conocimiento:** el estudiante recuerda y memoriza la información, sin que necesariamente ello implique su comprensión.
- 2. Comprensión:** el estudiante entiende la información.
- 3. Aplicación:** el estudiante utiliza lo aprendido en nuevas situaciones, es decir, resuelve problemas manejando las ideas y los conceptos aprendidos.
- 4. Análisis:** el estudiante es capaz de distinguir y separar la información aprendida en sus principios o elementos, buscando interrelaciones.
- 5. Síntesis:** el estudiante puede crear algo nuevo mediante la suma y el compendio de las partes y su análisis.
- 6. Evaluación:** el estudiante puede emitir juicios estimando, apreciando y calculando el valor de algo.

Fuente cuadro 1.2. ANECA, 2013, p. 27.

Esta categorización se puede visualizar en la figura 1.1. que ilustra los distintos niveles de aprendizaje desde el plano cognitivo

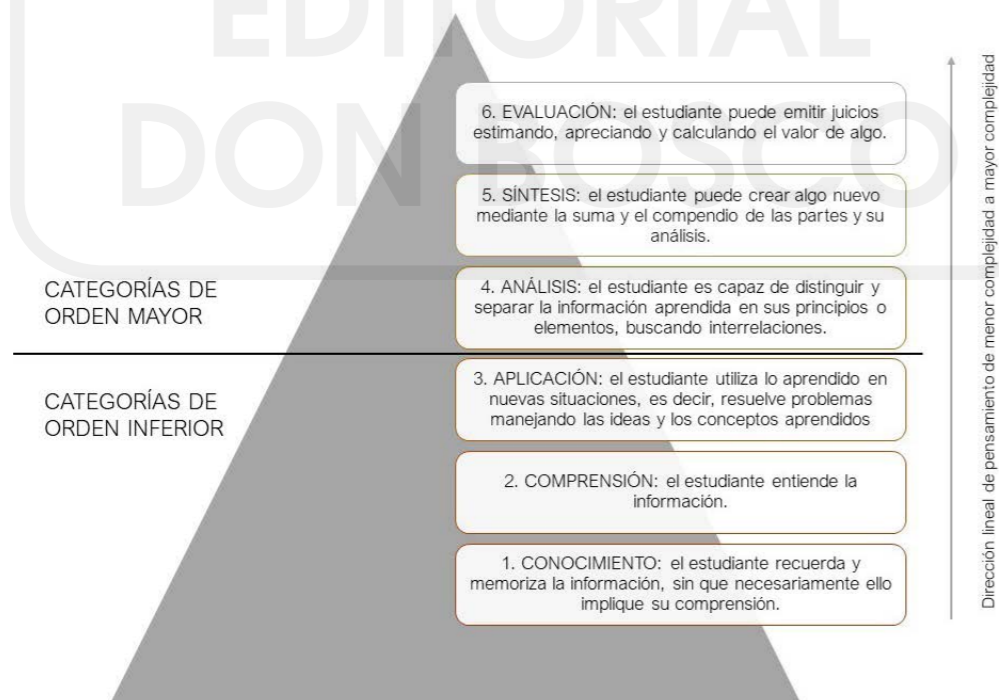


Figura 1.1. Dirección del plano cognitivo de acuerdo con la taxonomía de Bloom. Recuperada de ANECA, 2013, p. 27.

Como se establece en la Guía ANECA (2013), cada categoría se asocia con una serie de verbos de acción que pueden ser muy útiles para formular resultados de aprendizaje en el plano cognitivo. En la tabla que se presenta a continuación, se exponen una serie de verbos para cada categoría de la Taxonomía de Bloom. Esta tabla recoge la traducción de la compilación de Kennedy (2007), tal y como se recoge en la Guía ANECA (2013).

Tabla 1.1.

Verbos correspondientes a las distintas categorías del plano cognitivo de la clasificación de Bloom.

Niveles del plano cognitivo	Verbos de acción
1. CONOCIMIENTO	citar, decir, definir, describir, duplicar, encontrar, enumerar, enunciar, examinar, identificar, listar, marcar, memorizar, mostrar, nombrar, ordenar, organizar, presentar, recopilar, recordar, relatar, repetir, reproducir, resumir, tabular. <i>Ejemplo: Enumerar las energías renovables en el medio Forestal y Natural.</i>
2. COMPRENSIÓN	asociar, cambiar, clarificar, clasificar, construir, contrastar, convertir, deducir, defender, descodificar, describir, diferenciar, discriminar, discutir, distinguir, estimar, explicar, expresar, extender, generalizar, identificar, ilustrar, indicar, informar, interpretar, modificar, parafrasear, predecir, reconocer, reescribir, resolver, revisar, seleccionar, situar, traducir. <i>Ejemplo: Explicar los procesos fisiopatológicos y sus manifestaciones y los factores de riesgo que determinan los estados de salud y enfermedad en las diferentes etapas del ciclo vital.</i>
3. APLICACIÓN	adaptar, aplicar, bosquejar, calcular, cambiar, completar, computar, construir, demostrar, desarrollar, descubrir, elegir, emplear, encontrar, examinar, experimentar, ilustrar, interpretar, manipular, modificar, mostrar, operar, organizar, practicar, predecir, preparar, producir, programar, relatar, seleccionar, solucionar, transferir, utilizar, valorar. <i>Ejemplo: Aplicar los conocimientos bioquímicos al ojo y al proceso de la visión.</i>
4. ANÁLISIS	analizar, calcular, categorizar, clasificar, comparar, conectar, contrastar, criticar, cuestionar, debatir, deducir, desglosar, determinar, diferenciar, discriminar, distinguir, dividir, subdividir, examinar, experimentar, identificar, ilustrar, inferir, inspeccionar, investigar, mostrar, ordenar, organizar, relatar, resumir, separar, testar, valorar. <i>Ejemplo: Identificar la información más significativa y relevante de un informe técnico.</i>

5. SÍNTESIS	argumentar, categorizar, combinar, compilar, componer, construir, crear, desarrollar, diseñar, establecer, explicar, formular, generalizar, generar, hacer, instalar, integrar, inventar, manejar, modificar, organizar, originar, planificar, preparar, proponer, reconstruir, recopilar, reescribir, relatar, reordenar, reorganizar, reunir, revisar, sintetizar, trazar. Interpretar la información disponible del terreno y toda aquella relacionada geográfica y económicamente con él y tomar decisiones pertinentes, basándose en ella.
6. EVALUACIÓN	adjuntar, apoyar, apreciar, argumentar, comparar, concluir, contrastar, convencer, corregir, criticar, decidir, defender, determinar, discriminar, elegir, estimar, estipular, evaluar, explicar, interpretar, justificar, juzgar, medir, predecir, puntuar, recomendar, relatar, resolver, resumir, revisar, validar, valorar. <i>Ejemplo: Determinar el pronóstico de los trastornos de la comunicación y el lenguaje desde una perspectiva multidisciplinar.</i>

Nota: Recuperada de ANECA, 2013, p.28. Como se establece en la Guía ANECA (2013): "Los verbos no son exclusivos de cada categoría. Algunos aparecen en más de una, siendo el contexto, es decir, el resto de la formulación y el trabajo realizado en el aula lo que determinará a qué categoría pertenece cada resultado del aprendizaje descrito. Tomemos como ejemplo "discriminar", que aparece en 3 niveles de la jerarquía: en el nivel Comprensión, se referirá a una diferenciación puramente teórica, a partir de alternativas que se le dan al estudiante, mientras que en el de Análisis tendrá que ver con la capacidad para diferenciar de forma activa y, finalmente, en Evaluación, irá asociado a la asignación de valor." (p.29).

Resultados de aprendizaje en el plano subjetivo

Por otro lado, "el plano subjetivo se refiere al componente emocional del aprendizaje, es decir, aquello relativo a las actitudes, los valores y la ética" (ANECA, 2013, p.26). Como se afirma en la misma publicación, "el aprendizaje de un estudiante requiere, no sólo adquirir conocimientos, sino también la asimilación de una serie de actitudes y valores" (p.29).

Esta premisa coincide plenamente con los planteamientos del Modelo pedagógico ITSCO. Por esta razón, es necesario hacer especial énfasis en la importancia de este plano, considerando que la finalidad del Modelo ITSCO es la formación integral del alumnado lo que significa que en los procesos de formación científica y tecnológica es necesario integrar emociones y valores.

De este modo, en el ITSCO, hay que tener en cuenta, por un lado, la asignatura de inteligencia emocional, que es transversal a todas las carreras y que se configura como una de las formas de proyectar la *Pedagogía del amor* en el alumnado. Por otro lado, hay que atender a los valores organizacionales, que se trabajan en todas las asignaturas o materias que se llevan a cabo en la institución fomentando el *Saber ser*. Tanto en un caso como en otro, es necesario considerar el plano subjetivo del aprendizaje de la Taxonomía de Bloom, ya que como se ha señalado, aporta referencias útiles para la formulación de resultados de aprendizaje vinculados con emociones, actitudes y valores.

Así, en relación con los valores y, por lo tanto, vinculado con la esfera del *Saber ser*, tal como se expone en el Manual del Modelo Pedagógico ITSCO (2019), para desarrollar procesos de formación en valores hay que tener en cuenta la *Guía de Evaluación Comportamental de los Valores Organizacionales* de Flores y Cortés (2014). Entre otros aspectos, la publicación recoge los valores institucionales del ITSCO que son el resultado de una serie de procesos participativos de la comunidad educativa y que se fundamentan en el Modelo triaxial de valores de Simon Dolan, incluyendo los valores económico-pragmáticos, los valores ético-sociales y, los valores de desarrollo-emocionales¹³. Además, la *Guía* (2014) también despliega toda una serie de formularios y rúbricas para su evaluación que son una referencia clave para evaluar los valores institucionales que se presentan en el cuadro siguiente. En el cuadro 1.3. se exponen los valores institucionales¹⁴ y su descripción consensuada por la comunidad educativa del ITSCO.

Cuadro 1.3. Valores institucionales del ITSCO

- **RESPECTO:** Aceptar las diferencias individuales y grupales sin querer imponer nuestra opinión como la única válida.
- **INTEGRIDAD:** Cumplir con lo que decimos que vamos a hacer obrando con sinceridad, transparencia y calidad humana.
- **SERVICIO:** Satisfacer las necesidades de los demás sin esperar una recompensa a cambio y dentro del tiempo establecido.
- **TRABAJO EN EQUIPO:** Planificar y desarrollar soluciones con el resto de compañeros de la organización que garanticen el cumplimiento de objetivos comunes.
- **INNOVACIÓN:** Generar de forma creativa propuestas de mejora para la gestión académica, organizacional y tecnológica que conduzcan al crecimiento y desarrollo institucional.
- **EFICIENCIA:** Hacer bien las cosas a la primera.
- **SOLIDARIDAD:** Entender las necesidades y los problemas de los demás facilitando la ayuda para solucionarlos.
- **LEALTAD:** Reconocer y cumplir el compromiso que mantenemos con las personas, la comunidad y la institución.
- **EQUIDAD:** Dar un trato justo sin discriminación de género, raza, religión, ideología, orientación sexual, condición socioeconómica y capacidades especiales.
- **AMOR:** Es el compromiso ético de brindar ayuda de forma incondicional a los que nos rodean con el objetivo de potenciar su desarrollo profesional, bienestar y felicidad personal, a través de una auténtica preocupación por el otro. Siempre se tiene presente que los DEMAS, REALMENTE NOS IMPORTAN

■ Fuente cuadro 1.3. Guía de evaluación comportamental de valores organizacionales del ITSCO, Flores y Cortés, 2014, p.5

¹³ Cabe señalar que, como consta en el Manual pedagógico ITSCO (2019), en la actualidad, se ha abierto un nuevo proceso de participación de la comunidad educativa del ITSCO para ampliar a diez los valores actuales y, equilibrar así, el número de valores del ITSCO de cada uno de los ejes del modelo triaxial de Dolan, a saber, los valores económico-pragmáticos, los valores ético-sociales y, los valores de desarrollo-emocionales, agregando un nuevo valor a este último eje denominado de desarrollo-emocional. En este sentido, está en proceso abierto la definición definitiva del décimo valor organizacional que se ha propuesto que sea el *Amor*.

¹⁴ El AMOR ha sido considerado por la comunidad ITSCO en julio 2019 como un nuevo valor institucional de corte emocional según la Taxonomía de Simon Dolan. Por tanto, es el décimo valor organizacional que habrá que proceder a tanto para el área de gestión como académica

Como se ha señalado, estos valores organizacionales se trabajan desde todas las asignaturas y materias de la institución. Por ello, es necesario poderlos definir en términos de resultados de aprendizaje al elegir los valores que se trabajarán en cada asignatura. Y además de formularlos como resultados de aprendizaje, también habrá que programar las actividades de formación y los métodos de evaluación necesarios para su efectivo desempeño. De entre estos métodos de evaluación cabe considerar las rúbricas que constan en la ya mencionada *Guía de Evaluación Comportamental de los Valores Organizacionales* de Flores y Cortés (2014).

Ante lo expuesto, y como se expone en la Guía ANECA (2013), Bloom y su equipo identificaron hasta “cinco categorías para describir cómo evoluciona el aprendizaje en el plano subjetivo: disposición o recepción de los fenómenos, reacción o respuesta, valoración, organización y caracterización” (p. 29). De forma específica, y como aclara Clemente (2010), el plano subjetivo también puede ser denominado plano o dominio afectivo y fue desarrollado por Krathwohl, Bloom y Masia en 1964 (Krathwohl et al. 1973, citado en Clemente, 2010, p. 162). Pese a la dificultad que a priori pueda plantear formular y evaluar objetivos de aprendizaje de este dominio, es imperativo darle máxima importancia, sobre todo en aplicación del Modelo pedagógico ITSCO.

Como se podrá apreciar en el cuadro 1.4., las categorías del plano subjetivo o afectivo se vinculan con diversas competencias emocionales y con la formación en valores, en ambos casos, esenciales en la aplicación del Modelo pedagógico ITSCO y para trabajar la *Pedagogía del amor* y la *Saber ser* en las aulas y en los entornos de aprendizaje.

Cuadro 1.4. Categorías del plano afectivo y verbos asociados de la taxonomía de Krathwohl, Bloom y Masia (1964).

Nivel 1: Recepción de fenómenos.

En este nivel se pretende sensibilizar al alumno en la existencia de ciertos fenómenos y estímulos. Es decir, se busca que el alumno quiera recibir fenómenos y participar en ellos (lecciones, charlas, etc.). Es, evidentemente, el primer paso crucial si se espera que el alumno aprenda lo que el profesor desea enseñar.

Este nivel se ha dividido en tres categorías para indicar los tres grandes grados de interés que existen cuando el alumno asiste a un fenómeno. Tales subcategorías son continuas, sin un punto claro de división entre ellas.

El grado de interés varía entre una posición extremadamente pasiva por parte del alumno, en la que el profesor tiene la responsabilidad de capturar la atención del alumno, hasta un punto en el cual el estudiante dirige su atención hacia estímulos elegidos previamente, a un nivel, como mínimo, semiconsciente:

- **Percatarse:** Se trata prácticamente de un comportamiento cognitivo, pero al contrario que el conocimiento (nivel inferior en la taxonomía cognitiva) no se relaciona con la memoria sino con tener en cuenta una situación, un fenómeno, un estado de cosas, etc. No implica atención, se trata simplemente de darse cuenta de algo, sin discriminación o reconocimiento.

- **Deseo de recepción.** Todavía este escalón pertenece a lo cognitivo. En este nivel se representa la permisividad de tolerar los estímulos, es decir, no evitarlos. Sigue tratándose de neutralidad ante ellos. En el mejor de los casos, el alumno desea tener noticias de ciertos fenómenos y prestarles su atención.
- **Atención controlada o selectiva.** En este momento aparece un nuevo fenómeno en el alumno, la diferenciación de ciertos estímulos a un nivel consciente (o semiconsciente). Existe un control por parte del alumno de la atención, de forma que los estímulos favorecidos son seleccionados frente a estímulos que puedan distraer o competir por su atención (denominado *inhibición*).

Ejemplo de verbos: seguir, mantener, localizar, apuntar a, seleccionar, preguntar, etc.

Ejemplo de comportamiento: “El estudiante escucha y recuerda el nombre de ciertas personas”.

Nivel 2: Respuesta a fenómenos. En este nivel se trata con respuestas del alumno que van más allá de la mera atención a un fenómeno. El estudiante está lo suficientemente motivado, de modo que no sólo desea atender, sino que, se puede decir, atiende activamente. El alumno se compromete por sí mismo en pequeña medida con el fenómeno en el que está envuelto. Se trata de un nivel muy bajo de compromiso, no se trata de una cierta actitud por su parte ni tampoco de una valoración. Se trata de que el alumno está haciendo algo más que meramente percibir el fenómeno. Esta categoría se puede identificar con lo que, comúnmente, se denomina por los profesores “mostrar interés” por parte del alumno.

Ejemplo de verbos: responder, asistir, ayudar, discutir, presentar, recitar, informar, decir, obedecer, etc.

Ejemplo de comportamiento: “El estudiante participa en discusiones en una clase”.

Nivel 3: Valoración. Es la única categoría donde se usa un término ampliamente usado en las expresiones de objetivos. Se trata del significado común: una cosa, fenómeno o comportamiento vale la pena. Este concepto abstracto de valor puede ser el resultado de la valoración llevada a cabo por el individuo, pero también puede ser un producto social que ha sido lentamente interiorizado o aceptado, llegando a ser usado por el propio estudiante como su criterio de valoración. El comportamiento del alumno en este punto es lo suficientemente consistente como para considerar que posee tal valor.

La consciencia del individuo se ha desarrollado hasta el punto de tomar control activo de su comportamiento. Además, tal actitud no ha sido motivada por obediencia, sino por el compromiso del alumno al valor subyacente que guía su comportamiento. Tal actitud puede tener tres niveles:

- **Aceptación de un valor.** En este nivel, el alumno considera que un cierto fenómeno, comportamiento, objeto, etc., vale la pena. No obstante, tal merecimiento se da con un grado mínimo de convicción, es decir, existe la posibilidad de que el estudiante reconsidere su posición.

• **Preferencia por un valor.** Los comportamientos en este nivel implican no sólo la aceptación de un valor hasta el punto de desear ser identificado con él, sino que el individuo está lo suficientemente comprometido con tal valor como para que lo busque y lo quiera.

• **Compromiso.** “Creer” a este nivel conlleva un alto grado de convicción. La lealtad a una posición, un grupo o una causa estarían incluidas también en este punto de la clasificación. La persona con comportamientos en este nivel es percibida claramente por los demás como poseedora del valor en cuestión. Además, dependiendo de su personalidad, actuará de modo que aquello en lo que cree se desarrolle, crezca y se extienda; trata de convencer a otros y convertirlos a su causa.

Ejemplo de verbos: explicar, seguir, formar, invitar, justificar, demostrar, compartir, proponer, trabajar, estudiar, etc.

Ejemplo de comportamiento: “El estudiante propone un plan de mejora social y perseguirlo con compromiso”.

Nivel 4: Organización. A medida que el estudiante interioriza los valores, encuentra situaciones en las que puede ser relevante más de un valor. Por tanto, aparece la necesidad de organizar sus valores en un sistema, determinar las interrelaciones entre ellos y establecer los valores permanentes. Tal sistema se construye de modo gradual, estando sujeto a cambios a medida que son incorporados nuevos valores.

Esta categoría está subdividida en dos niveles, dado que un prerrequisito para interrelacionar los valores es la conceptualización del valor en una forma que permita su organización. La conceptualización es, por tanto, la primera tarea en el proceso de organizar. La segunda tarea es la organización por prioridades de un sistema de valores.

Ejemplo de verbos: alterar, ordenar, combinar, comparar, completar, organizar, preparar, adherirse a, sintetizar, identificar (valores).

Ejemplo de comportamiento: “El estudiante reconoce la necesidad de equilibrio entre comportamiento libre y responsable”.

Nivel 5: Caracterización. En este nivel de interiorización, los valores tienen ya un lugar en la jerarquía de valores del individuo, están organizados de algún modo en un sistema consistente y han controlado el comportamiento del individuo durante un tiempo, de modo que éste ha aceptado el comportarse de ese modo. Se llega a este nivel cuando el individuo tiene un sistema de valores que ha marcado su conducta durante un tiempo suficientemente largo como para haber creado un determinado estilo de vida. Raramente, los objetivos educativos alcanzan los niveles 4 y 5 de la clasificación afectiva. La madurez e integración personal requeridas para estos niveles las alcanza generalmente el individuo en etapas avanzadas de su vida. El tiempo y la experiencia deben interactuar con el aprendizaje cognitivo y afectivo antes de que el individuo pueda contestar a las preguntas cruciales de “¿Quién soy yo?”, “¿Para qué estoy aquí?”.

Ejemplo de verbos: revisar, proponer, modificar, actuar, discriminar, practicar, etc.

Ejemplo de comportamiento: “El estudiante revisa los juicios y cambia de comportamiento a la luz de nuevas evidencias”.

■ Fuente cuadro 1.4. Clemente, 2010, pp. 162-164

De forma más sintetizada, y sin entrar en el detalle de las diversas categorías del plano subjetivo, la Guía ANECA (2013), también presenta una lista de verbos que se exponen en la tabla 1.2., y pueden ayudar a formular resultados de aprendizaje en materia de competencias emocionales, actitudes y valores.

Tabla 1.2.

Verbos para formular resultados de aprendizaje del plano subjetivo.

Verbos vinculados con el plano subjetivo	Aceptar, acoger, actuar, adherirse, apoyar, apreciar, asistir, combinar, compartir, completar, comunicar, concordar con, cooperar, cuestionar, defender, demostrar (una creencia en algo), diferenciar, discutir, disputar, elogiar, escuchar, exponer, iniciar, integrar, intentar, justificar, juzgar, ordenar, organizar, participar, practicar, preguntar, relatar, resolver, responder, retar, seguir, sintetizar, tener, unir, valorar.
Posibles ejemplos	<i>Defender la confidencialidad en la relación profesional-cliente. Resolver posibles situaciones de conflicto en la práctica profesional.</i>

Nota. Recuperada de ANECA, 2013, p. 30.

En el cuadro siguiente se muestran algunos ejemplos de resultados de aprendizaje asociados a los valores organizacionales del ITSCO.

Cuadro 1.5. Ejemplos de resultados de aprendizaje de desarrollo personal asociados a los valores organizacionales del ITSCO.

Valor “Respeto”: *Aceptar la diversidad de opiniones como un hecho positivo y constructivo.*
 Valor “Trabajo en equipo”: *Escuchar activamente las propuestas de otras personas en la resolución de los temas que afectan al grupo.*
 Valor “Eficiencia”: *Valorar el recurso tiempo en las actuaciones propias y en las de terceros.*
 Valor “Lealtad”: *Cumplir los acuerdos que se han consensuado con otras personas del grupo de trabajo.*

■ Fuente cuadro 1.5. Elaboración propia a partir de ANECA, 2013 y Flores y Cortés, 2014.

Como se observa, estos resultados de aprendizaje que se proponen a modo de ejemplo, son observables en las conductas y comportamientos del alumnado, se pueden trabajar formativamente y, a su vez, pueden ser evaluados.

Resultados de aprendizaje en el plano psicomotor

Por último, aunque no por ello menos importante, hay que considerar el plano psicomotor, que junto con el cognitivo y el subjetivo, conforman los tres planos de aprendizaje que favorece la formación integral de la persona que sostiene el Modelo pedagógico ITSCO.

Como se establece en la Guía ANECA (2013), el plano psicomotor “engloba las destrezas físicas y las relacionadas con la coordinación” (p. 26). Está vinculado con “el aprendizaje que implica capacidades físicas o actuaciones determinadas como ensamblajes, instalaciones, manipulaciones o destrezas concretas” (p.30). En esta línea y como afirma Clemente (2010):

El dominio psicomotor incluye movimiento físico, coordinación y el uso en áreas relacionadas con habilidades motoras. El desarrollo de estas habilidades requiere práctica y se miden en términos de velocidad, precisión, distancia, procedimientos, o técnicas en ejecución. Actualmente, las habilidades “motoras” se extienden más allá de las destrezas manuales o físicas que tradicionalmente se han considerado, cubriendo y estando relacionadas también, por ejemplo, con técnicas o destrezas en el mundo de las comunicaciones, hablar en público, etc. Si se desea incluir una taxonomía de objetivos educativos lo más amplia posible, es necesario por lo tanto incluir el dominio psicomotor. (p.165).

El plano de aprendizaje psicomotor se puede ubicar en “asignaturas que requieran el uso de experimentación en laboratorios o disciplinas relacionadas con el arte, la música, las ciencias de la salud o la educación física” (ANECA, 2013, p.30). De este modo, como se explica en la Guía ANECA (2013), Bloom también trabajó este plano, pero no de forma directa. Por ello, desde la Guía ANECA (2013) se propone seguir la clasificación de Dave¹⁵ (1967; 1970) por ser una de las que más se utilizan y que puede tener mayor aplicabilidad en la educación superior. La clasificación de Dave identifica 5 categorías de aprendizaje psicomotor: imitación, manipulación, precisión, articulación y naturalización. En el cuadro que sigue se exponen los niveles del dominio psicomotor planteados por Dave (1970) con ejemplos de verbos y comportamientos.

Cuadro 1.6. Niveles de aprendizaje del dominio psicomotor de Dave (1970)

<p>Nivel 1: Imitación. Observar una habilidad e intentar repetirla, o ver un producto acabado e intentar replicarlo de tal modo que la ejecución puede ser de baja calidad.</p> <p>Ejemplo de verbos: duplicar, copiar, imitar, hacer mímica, repetir, etc. <i>Ejemplo de comportamiento: “Observar a un profesor o entrenador y repite la acción, proceso o actividad”.</i></p> <p>Nivel 2: Manipulación. Reproducir la habilidad o un determinado producto de forma reconocible a partir instrucciones o la memoria más que a través de la observación.</p> <p>Ejemplo de verbos: producir, completar, ejecutar, implementar, etc.</p>

¹⁵ Además de la clasificación de Dave presentada públicamente en 1967 y editada en 1970, también se pueden considerar otras dos categorías del plano psicomotor, a saber, la taxonomía de Simpson de 1966 que incluye siete categorías, y la taxonomía de Harrow de 1972 con seis categorías.

Ejemplo de comportamiento: “Crear un trabajo propio tras recibir lecciones o leyendo sobre ello”.

Nivel 3: Precisión. Realizar una cierta habilidad o producir un determinado producto independientemente, con fiabilidad, proporción, y exactitud de tal modo que pocos errores sean aparentes.

Ejemplo de verbos: alcanzar (automáticamente), dominar, refinar, perfeccionar, etc.

Ejemplo de comportamiento: “Realizar cualquier tarea o actividad con experiencia y alta calidad sin asistencia o instrucción siendo capaz de demostrar la actividad a otros estudiantes”.

Nivel 4: Articulación. Coordinar o combinar un conjunto de habilidades o acciones con armonía y consistencia interna para satisfacer un objetivo no estándar.

Ejemplo de verbos: construir, combinar, coordinar, integrar, formular, desarrollar, modificar, adaptar, etc.

Ejemplo de comportamiento: “Producir un video que integre música, drama, color, sonido, etc.”.

Nivel 5: Naturalización. Dominar de forma automatizada e inconsciente una cierta actividad y habilidades o destrezas relacionadas con el nivel estratégico.

Ejemplo de verbos: diseñar, especificar, dirigir, etc.

Ejemplo de comportamiento: “Un jugador profesional juega un partido de baloncesto”

Fuente cuadro 1.6. Clemente, 2010, pp. 165-166.

Del mismo modo, y de forma sintetizada, sin detallar las cinco categorías de Dave (1970), la Guía ANECA (2013) aporta verbos y ejemplos que pueden ayudar a redactar resultados de aprendizaje en este dominio de aprendizaje. Estos verbos y ejemplos se reflejan en la tabla 1.3.

Tabla 1.3.

Verbos para formular resultados de aprendizaje del plano psicomotor

Verbos vinculados con el plano psicomotor	Adaptar, administrar, agarrar, ajustar, aliviar, alterar, arreglar, bosquejar, carentar, calibrar, colocar, combinar, construir, copiar, coreografiar, cuadrar, demostrar, desmantelar, detectar, diferenciar (al tacto), diseccionar, diseñar, distribuir, doblar, edificar, ejecutar, estimar, examinar, fijar, gesticular, grabar, identificar, imitar, manejar, manipular, medir, mezclar, operar, organizar, presentar, reaccionar, refinar, reparar, representar, reunir, triturar, utilizar.
Posibles ejemplos	<i>Colocar un determinado vendaje demostrando dominio de la técnica aprendida. Manipular los distintos elementos siguiendo las buenas prácticas de laboratorio. Demostrar el dominio de la destreza técnica para la actividad artística profesional (p.e., la técnica del grabado).</i>

Nota. Recuperada de ANECA, 2013, p. 31.

Para finalizar este apartado, y siguiendo la publicación de referencia de ANECA (2013), a continuación, se expone un cuadro con las recomendaciones o buenas prácticas que se pueden seguir para formular resultados de aprendizaje.

Cuadro 1.7. Buenas prácticas en la formulación de resultados de aprendizaje

1. Incluir la siguiente frase, o similar, antes de enumerar los resultados del aprendizaje de la asignatura o enseñanza: "Al terminar con éxito esta asignatura/enseñanza, los estudiantes serán capaces de:".
2. Comenzar a escribir el resultado del aprendizaje con un verbo de acción seguido del objeto del verbo y del contexto. Utilizar un único verbo por resultado del aprendizaje. Por ejemplo: el estudiante será capaz de evaluar un caso sencillo de trastorno de lenguaje que no involucre otras dificultades.
3. Evitar considerar únicamente resultados del aprendizaje relacionados con las categorías más bajas de la pirámide de Bloom del plano cognitivo (conocer, comprender). Para un nivel básico de aprendizaje pueden ser pertinentes, pero para asignaturas más avanzadas o para describir los resultados del aprendizaje a nivel del programa, es importante tratar de incluir las categorías superiores (análisis, síntesis, comprensión).
4. Incluir resultados del aprendizaje que incluyan o combinen los tres planos descritos anteriormente (cognitivo, subjetivo y psicomotor) en aquellas disciplinas que así lo requieran.
5. Incluir únicamente aquellos resultados del aprendizaje que el estudiante vaya a ser capaz de alcanzar al término de la asignatura o enseñanza, evitando ser demasiado ambicioso, pero cuidando también de que supongan un reto realista para el estudiante que lo motive en su trabajo. Considerar el tiempo real disponible del periodo de aprendizaje para valorar si se han incluido demasiados resultados del aprendizaje imposibles de alcanzar.
6. Establecer cuidadosamente el nivel de ejecución correspondiente al resultado pertinente para un determinado nivel académico, describiendo los criterios que permitirán calificarlo. La descripción del nivel será especialmente importante en los resultados que formen parte de varias asignaturas en niveles académicos sucesivos.
7. Tener en cuenta que los resultados del aprendizaje deben escribirse de tal forma que sean comprensibles fácilmente por los otros profesores, los estudiantes y la sociedad en general.
8. Considerar cómo se pueden medir y evaluar los resultados del aprendizaje definidos, identificando cómo podemos saber si los estudiantes han alcanzado los resultados del aprendizaje descritos, así como la calidad de su ejecución, lo que permitirá calificarla.
9. Incluir únicamente aquellos resultados del aprendizaje que se consideren elementales para definir el aprendizaje esencial de la asignatura o programa. Evitar que el número de resultados del aprendizaje sea demasiado numeroso y su descripción sea excesivamente general, puesto que en esos casos dejarían de ser una herramienta útil para el desarrollo de la enseñanza. La clave es incluir el número de resultados del aprendizaje que permita a los estudiantes el logro de los objetivos del programa o materia. Un número entre 5 y 10 se considera bastante habitual. En ningún caso se recomienda sobrepasar el límite superior de 10 resultados de aprendizaje.

Fuente cuadro 1.7. ANECA, 2013, pp. 31-32

1.2. PLANIFICAR LA EVALUACIÓN DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE.

Como se establece en la Guía ANECA (2013), la evaluación tiene que estar conectada y ser coherente con los resultados de aprendizaje que se han formulado. En este sentido, la evaluación "permite generar la evidencia del aprendizaje" (p.32), por esta razón, la planificación docente implica formular resultados de aprendizaje y a su vez, identificar los métodos, criterios e instrumentos de evaluación que se van a aplicar para valorar y comprobar si el alumnado ha logrado el nivel de desempeño previsto.

Los resultados del aprendizaje y los métodos de evaluación deben estar, por tanto, alineados. Así, simultáneamente a la formulación concreta de los resultados del aprendizaje, en un ejercicio interactivo, se debe pensar en qué herramientas y técnicas serán las más pertinentes para determinar el grado en que el aprendizaje ha sido alcanzado por el estudiante. Conocer esto de antemano permitirá al estudiante saber con claridad, no sólo lo que se espera de él, sino cómo habrá de demostrarlo. (ANECA, 2013, p.33)

Ya se ha hecho alusión a la necesidad de definir los resultados de aprendizaje de forma observable y medible, es decir, con la precisión necesaria para poderlos evaluar. La Guía ANECA (2013), propone una serie de cuestiones que pueden orientar la elección de los métodos, criterios e instrumentos de evaluación que pueden ser más adecuados en cada caso.

Preguntas como: *¿Cómo demuestra el estudiante lo que ha aprendido?, ¿Cómo manifestará que ha alcanzado un resultado del aprendizaje concreto? o ¿Cómo se puede observar que un resultado del aprendizaje definido ha sido adquirido?* pueden ayudarnos a reflexionar sobre los métodos y criterios de evaluación más adecuados para que el estudiante evidencie su aprendizaje. (p.33)

En definitiva, los puntos clave que hay que considerar en la planificación de la evaluación de los resultados de aprendizaje podrían ser los siguientes:

- a) La identificación de lo que el estudiante tiene que lograr, es decir, los resultados de aprendizaje.
- b) Seleccionar el procedimiento de evaluación que puede ser las propias actividades formativas previstas o métodos, actividades, ejercicios, técnicas o instrumentos específicos de evaluación que va a aportar las evidencias de aprendizaje para poder evaluar los resultados de aprendizaje previstos.
- c) La determinación de los criterios de evaluación de cada resultado de aprendizaje, o planteado de otra forma, los factores o aspectos que se van a considerar para determinar el logro del resultado de aprendizaje. En ocasiones la redacción del resultado de aprendizaje incluye el criterio o los criterios de evaluación. Además, podrá determinar el peso de cada indicador en la evaluación del resultado de aprendizaje.
- d) La identificación de los indicadores que permiten definir el grado de éxito o de excelencia de cada criterio y el grado de insuficiencia. Cabe recordar que los indicadores son datos que ayudan a medir los más objetivamente posible la evolución y el progreso de un proceso o actividad deter-

minado¹⁶. Los indicadores tienen que medir un hecho significativo y tener una relación directa con el hecho valorado. Además, deben ser cuantificables, eficientes, comparables, fiables, fáciles de aplicar y objetivos.

En el cuadro 1.8. se aporta un ejemplo de los aspectos clave que se acaban de describir.

Cuadro 1.8. Ejemplo para planificar la evaluación de un resultado de aprendizaje

Primer paso:

Imagine que como docente ha planificado el resultado de aprendizaje siguiente:

Identificar la información relevante de un caso profesional.

Este resultado de aprendizaje se ubica en el plano cognitivo y en la capacidad de análisis de los y las estudiantes de su asignatura.

Ya cuenta con el resultado de aprendizaje debidamente formulado.

Segundo paso:

Para obtener evidencias de aprendizaje de este resultado de aprendizaje, decide que planteará un estudio de caso cuya resolución exigirá identificar la información relevante del mencionado caso.

Por lo tanto, su procedimiento de evaluación para este resultado de aprendizaje será el estudio de caso, que va a evaluar con el instrumento de una rúbrica donde constaran los criterios e indicadores de evaluación.

Cabe señalar que este estudio de caso podría utilizarse para otros resultados de aprendizaje que haya podido formular, aprovechando una misma actividad para evaluar más de un resultado de aprendizaje.

Tercer paso:

A partir de aquí, y aunque podrían ser más, en este ejemplo vamos a suponer que establece dos criterios de evaluación:

Por un lado, la corrección en la identificación de los aspectos relevantes del caso. Es decir, que el estudiante identifique de forma correcta la información relevante del caso.

Por otro lado, la completitud en la identificación de los aspectos relevantes del caso.

Ya cuenta con los criterios de evaluación que podrá transmitir a los estudiantes al proponerles el estudio de caso. Por ejemplo, indicando en la propia actividad:

De la resolución de este ejercicio se evaluará positivamente:

Que se identifiquen correctamente los aspectos clave del caso propuesto.

Que se localicen todos los aspectos clave del caso.

Con esto, está compartiendo los criterios de evaluación del resultado de aprendizaje, aportando una orientación al alumnado que contribuye a mejorar sus posibilidades de logro del aprendizaje que se está buscando obtener. Además, podrá ayudar al estudiante en la autorregulación de su proceso de aprendizaje, mejorando a la vez, la objetividad y el rigor en su proceso de evaluación y calificación.

Cuarto paso

El cuarto paso sería establecer los indicadores de evaluación de cada criterio, determinando el grado de excelencia y el peso que va a dar a cada uno de ellos. También se aconseja compartir estos indicadores con el alumnado.

Así, por ejemplo, podría decidir que, para el resultado de aprendizaje dado, valorará más la corrección que la completitud. Por ello, la corrección representará un 60% de la calificación y la completitud un 40%.

A partir de aquí el indicador de *corrección* podría ser:

Número de errores en la identificación de los aspectos relevantes.

El grado de éxito en este indicador y, por lo tanto, el nivel máximo de excelencia, podría ser que el número de errores fuera igual a 0. También podría determinar que si hay más de 3 errores no se supera el indicador.

Un posible indicador para *completitud* podría ser:

% de aspectos clave detectados.

Pongamos que el caso tiene 10 aspectos clave. El grado de excelencia podría ser identificar el 100% o el 90% de los aspectos. También puede determinar que identificar menos del 50% de los aspectos implica que no se ha superado el indicador.

Todo ello se podrá compartir con el alumnado con una rúbrica insertada en el estudio de caso que entregue a los estudiantes y que será su instrumento de evaluación y calificación del resultado de aprendizaje.

Resultado de aprendizaje: *Identificar la información relevante de un caso profesional.*

Criterios de evaluación	Peso de cada criterio en la nota final	Indicador	Logro excelente (10,0-9,0)	Logro Notable (8,9-7,0)	Logro suficiente (6,9-5,)	No logro (igual o menos de 4,9)
<i>Corrección en identificación aspectos clave del caso</i>	60%	Número de errores	No hay error en los elementos identificados	Hay 1 o 2 errores	Hay 3 errores	Hay más de 3 errores
<i>Completitud de aspectos localizados</i>	40%	% de aspectos clave identificados	Se identifica entre el 100% y el 90% de los aspectos clave	Se identifican entre el 80% y el 70% de los aspectos clave	Se identifican entre el 60% y el 50% de los aspectos clave	Se identifican menos del 50% de los aspectos clave.

Como última reflexión, le sugiero que recuerde la última vez que ha calificado con un sobresaliente una determinada actividad. A continuación, si se pregunta por qué la calificó con un sobresaliente, y analiza las razones y motivos, es muy probable que pueda dar respuesta a cada paso descrito en este ejemplo desde su propia práctica profesional.

16 Definición de indicador extraída de la Norma UNE66175:2003 de sistemas de gestión de calidad.

Fuente del cuadro 1.8. Elaboración propia.

A lo expuesto, cabe añadir que, como se ha indicado, existen diversos procedimientos de evaluación que se pueden aplicar para evaluar resultados de aprendizaje. Así, como se ha visto en el ejemplo, las propias actividades formativas que se realicen pueden, en sí mismas, aportar las evidencias de evaluación necesarias.

Aunque los métodos, técnicas e instrumentos de evaluación se desarrollan en el tercer capítulo de esta primera parte, cabe recordar que, como establece la Guía ANECA (2013), los procedimientos de evaluación pueden ser de carácter directo, aplicados mientras se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje como, por ejemplo; un examen escrito, un trabajo o ensayo, una presentación oral, un portafolio, la observación directa del desempeño, estudios de caso, evaluación mediante rúbricas, prácticas de laboratorio o proyectos, entre otros. Y también se pueden considerar los procedimientos indirectos, incluso más allá de la institución educativa, muy útiles también para valorar la consecución de resultados de aprendizaje del programa o título completo y no sólo de una asignatura. Por ejemplo, en la Guía ANECA (2013), se mencionan las entrevistas o encuestas a empleadores, los grupos de discusión, las tasas de inserción laboral de los egresados o los indicadores de rendimiento académico. En definitiva, y como se afirma desde la Guía ANECA (2013):

Todos los métodos recogidos en la tabla presentan ventajas y desventajas a la hora de evaluar los resultados del aprendizaje. Dependiendo de la naturaleza del resultado del aprendizaje a evaluar, será mejor utilizar un método u otro, y la utilización conjunta de varios métodos de evaluación a lo largo de la asignatura o del programa permitirá maximizar la validez de la evaluación y minimizar los posibles sesgos. Asimismo, la búsqueda de una mayor objetividad del proceso de evaluación puede llevar a la utilización de otros métodos quizás menos conocidos, pero, qué duda cabe, de importantes bondades (por ejemplo: la evaluación mediante rúbricas, el portafolios o la observación directa del desempeño). Puesto que siempre habrá más de una manera para medir si el estudiante ha logrado un determinado resultado del aprendizaje, la clave será, por tanto, elegir el método de evaluación más adecuado teniendo en cuenta el tiempo y los recursos disponibles. (p.33)

1.3. LA COORDINACIÓN ENTRE RESULTADOS DE APRENDIZAJE, ACTIVIDADES DE FORMACIÓN Y SISTEMAS DE EVALUACIÓN.

Como se establece en la Guía ANECA (2013), es imprescindible considerar la integración de la planificación docente con la evaluación de los aprendizajes. Esto pasa irremediamente por considerar la conexión entre la formulación de los resultados de aprendizaje, el diseño de las actividades de formación que se llevarán a cabo para su consecución, y la previsión de los mecanismos de evaluación que se van a implementar.

La triangulación de estos tres conceptos es clave para garantizar la calidad de la enseñanza y para reforzar el enfoque del proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el estudiante. Además, esta alineación ayuda a que la experiencia de aprender sea más coherente y transparente y, en definitiva, tenga más sentido. (ANECA, 2013, p.35)

Este planteamiento se refleja en la figura siguiente, que muestra la necesaria conexión entre los resultados de aprendizaje, las actividades de formación y los métodos de evaluación.

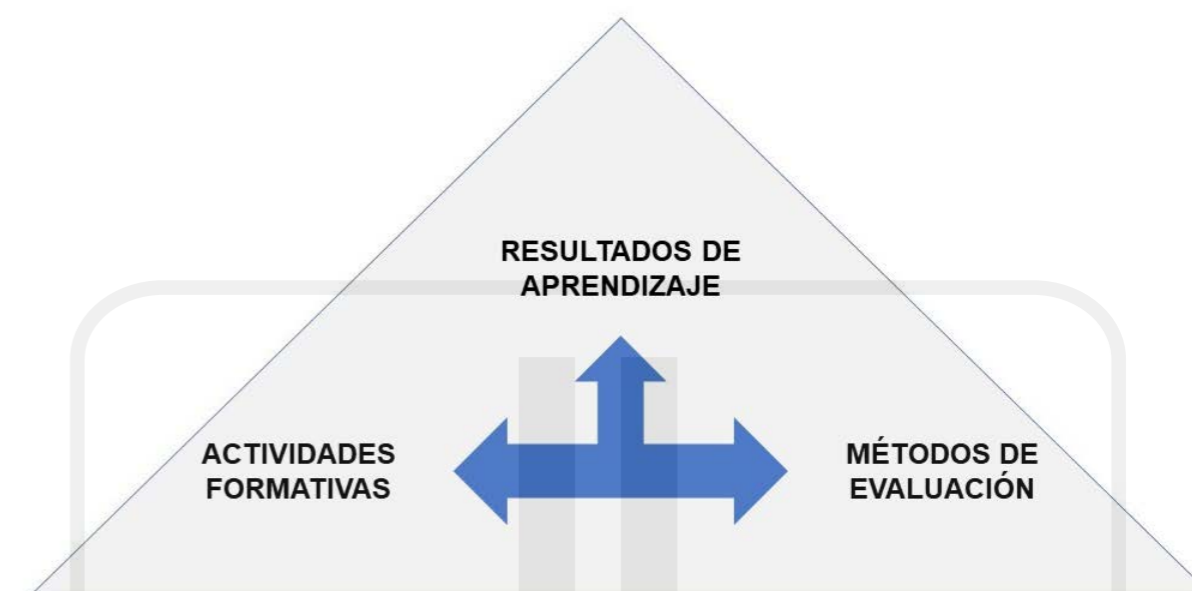


Figura 1.2. Triangulación entre RA, actividades formativas y métodos de evaluación. Recuperada de ANECA, 2013, p. 35.

Aunque la segunda parte de esta Guía se dedica a las metodologías de enseñanza-aprendizaje, conviene señalar una serie de preguntas, que propone la publicación de ANECA (2013), para ayudar a plantear las actividades formativas que pueden ser más adecuadas para la consecución de los resultados de aprendizaje previstos y para mejorar sus procesos de evaluación:

Preguntas como: “¿Qué actividades formativas serán las más adecuadas para que el estudiante logre el resultado del aprendizaje previsto?”, “¿Qué métodos de enseñanza van a permitir que el estudiante logre el aprendizaje que se persigue?” o “Para lograr este determinado resultado del aprendizaje, ¿Qué contenidos formativos se deben abordar y cómo se han de estructurar?” ayudarán a diseñar las actividades formativas poniendo el énfasis en los resultados del aprendizaje que se pretende alcanzar. (ANECA, 2013, p. 35)

Para completar este apartado es muy conveniente sintetizar la triangulación entre resultados de aprendizaje, actividades formativas y métodos de evaluación con la tabla de ejemplos que aporta la guía ANECA (2013) y que se presenta a continuación.

Tabla 1.4. Relación entre resultados de aprendizaje, actividades de enseñanza y evaluación

Resultados del aprendizaje Plano cognitivo	Actividades formativas	Evaluación
Conocimiento Comprensión	Clases magistrales Lecturas (especialmente con comentarios, preguntas o discusión) Tutorías Discusiones Trabajo en grupo Presentaciones en grupo Seminarios	Exámenes escritos u orales Tests Evaluación de trabajos o ensayos Evaluación de presentaciones

Aplicación Análisis Síntesis	Trabajo de laboratorio Trabajo clínico Aprendizaje basado en problemas o proyectos Estudio de casos Tutorías	Evaluación de ejecuciones con criterios explícitos y públicos: • de la práctica realizada • de las conclusiones o proyectos presentados • de la interacción durante el trabajo en grupo
Análisis Síntesis Evaluación	Elaboración de proyectos e informes técnicos Análisis de casos Análisis y crítica de textos, sentencias, informes ajenos Clases magistrales tras trabajos prácticos Tutorías sobre trabajos	Evaluación de ejecuciones con criterios explícitos y públicos: • de los proyectos • de los informes • del análisis de casos • Preguntas sobre justificación de decisiones tomadas (“por qué has/habéis decidido...”)

Nota. Recuperada de ANECA, 2013, p.36. Como se indica en la Guía ANECA (2013): “Es necesario tener en cuenta que estas relaciones son más laxas de lo que un cuadro permitiría suponer, aunque esto se refleja en las repeticiones. Por ejemplo, los trabajos de campo o el aprendizaje basado en problemas permiten elaborar y afianzar la comprensión y los conocimientos. No obstante, entendemos que hay suficiente especificidad para presentar el cuadro (p.e., las clases magistrales no ayudan a la aplicación, a no ser que se discuta algo después que los estudiantes han tratado de hacerlo y sí pueden ayudar a desarrollar la capacidad de análisis, síntesis o valoración). En cualquier caso, la retroalimentación detallada al estudiante después de la evaluación resulta fundamental para su aprendizaje”. (ANECA, 2013, p.36)

1.4. ALGUNOS RECURSOS PRÁCTICOS.

Este primer capítulo se completa aportando cuatro recursos prácticos:

- 1- Propuesta de referencia del aplicativo de programación de una unidad didáctica del propio ITSCO.
- 2- Lista de verificación de la Guía ANECA (2013) para la revisión y mejora de la formulación y evaluación de los resultados de aprendizaje.
- 3- Esquemas de la Guía ANECA (2013) que sintetizan los pasos a seguir en la planificación y evaluación de resultados de aprendizaje tanto para un programa completo o titulación como para una asignatura.
- 4- Ejemplos de la Guía ANECA (2013) que muestran la coordinación entre resultados de aprendizaje, actividades formativas y sistemas de evaluación de asignaturas de educación superior.

Recurso práctico: Propuesta de referencia para la formulación y evaluación de resultados de aprendizaje en la programación de una unidad curricular (syllabus) del ITSCO y propuesta comentada con ejemplos.

PROGRAMACIÓN DE UNIDAD DIDÁCTICA (UD)		Modalidad		Jornada	
Institución educativa:	ITSCO	Carrera	Nivel	Asignatura:	Horas de aprendizaje en contacto con el docente
Código de UD:	Organización del aprendizaje de la asignatura:		Horas de formación de la UD:	Organización del aprendizaje de la UD:	Horas de aprendizaje con el docente
Horas de formación de la asignatura:	Horas de aprendizaje práctico/experimental		Horas de aprendizaje autónomo	Horas de aprendizaje práctico/experimental	Horas de aprendizaje autónomo
Prerrequisitos de la asignatura de la UD:					
Nombre completo y dirección electrónica del/de la docente					
Objetivos docentes:					
-					
-					
-					
RESULTADOS DE APRENDIZAJE					
Resultados de aprendizaje cognitivo (C)	Resultados de aprendizaje del ámbito procedimental (P)	Resultados de aprendizaje de tipo actitudinal (A)	Resultados de aprendizaje de desarrollo personal (V) y valores que se trabajan		
Código RA	Código RA	Código RA	Valor	Código RA	Formulación
C1	P1	A1		V1	
C2...	P2...	A2...		V2...	
Indicar las vinculaciones con resultados de aprendizaje de la titulación:					
METODOLOGÍAS Y ACTIVIDADES FORMATIVAS					
Docencia		Trabajo práctico	Trabajo autónomo	Herramientas	
SISTEMA DE EVALUACIÓN					
Código de resultados de aprendizaje (RA) que se evalúan	Método de evaluación	Peso en la calificación final (%)	Criterios de evaluación	Indicadores de evaluación	Fuentes de información
Previsión de adaptaciones para atender la diversidad del alumnado:					
Observaciones y recomendaciones:					
Referencias bibliográficas y recursos:					

PROGRAMACIÓN DE UNIDAD DIDÁCTICA (UD)										Fecha última revisión: 30/5/2019		
Institución educativa:	ITSCO	Carrera	Tecnología superior en Marketing	Nivel	en	Primero	Modalidad	Presencial	Jornada	Matutina/Nocturna		
Código de UD:	UD1 -OB		Asignatura:	Ofimática Básica		Unidad de formación						
Horas de formación de la asignatura:	90	Organización del aprendizaje de la asignatura:	Horas de aprendizaje práctico/experimental	27	Horas de aprendizaje autónomo	27	Horas de aprendizaje con el docente	36	Horas de formación de la UD:	10	Organización del aprendizaje de la UD:	4
Prerrequisitos de la asignatura de la UD:	No procede (NP)											
Período académico	Abril/Septiembre Octubre/Marzo		Curso académico	2018/2019		Responsable docente correo electrónico	Nombre completo y correo @					
Contenidos formativos de la UD:	Objetivos docentes: -Aquí habrá que consignar los contenidos que se trabajan en la UD Un ejemplo podría ser: "Conceptos básicos sobre hardware y software", etc. ...											
RESULTADOS DE APRENDIZAJE (Es recomendable que en total una UD no tenga más de 10 resultados de aprendizaje)												
Resultados de aprendizaje del ámbito procedimental (P)			Resultados de aprendizaje de tipo actitudinal (A)			Resultados de aprendizaje de desarrollo personal (V)			Resultados de aprendizaje de valores que se trabajan			
Código RA	Formulación	Código RA	Formulación	Código RA	Formulación	Código RA	Formulación	Valor	Código RA	Formulación		
C1	Habrà que formular resultados taxonómicos del plano cognitivo y/o plano psicomotor. En algunos casos también pueden ser del plano subjetivo. Por ejemplo: "Identificar las ventajas y desventajas entre software libre y software comercial en el ámbito de las aplicaciones ofimáticas".	P1	Habrà que formular resultados taxonómicos del plano cognitivo y/o plano psicomotor. En algunos casos también pueden ser del plano subjetivo. Por ejemplo: "Seleccionar herramientas ofimáticas libres y comerciales en función de su potencial de uso"	A1	Habrà que formular resultados taxonómicos del plano cognitivo y/o plano psicomotor. En algunos casos también pueden ser del plano subjetivo. Por ejemplo: "Valorar el uso de las herramientas libres y comerciales para la solución de problemas de la profesión"	V1	Habrà que indicar el valor institucional que se trabaja en la unidad didáctica. Se podrán consignar otros valores adicionales que se consideren necesarios. Por ejemplo: Integridad	Habrà que formular resultados taxonómicos del plano subjetivo. Por ejemplo: "Actuar con principios deontológicos de forma transparente en el ámbito social y empresarial".	V2...	Por ejemplo: Competencia digital en acceso y uso de herramientas de ofimática.		
C2...		P2...		A2...		Desempeños (competencias) esperados						
Indicar las vinculaciones con resultados de aprendizaje de la titulación:												

METODOLOGÍAS Y ACTIVIDADES FORMATIVAS				
Docencia	Trabajo práctico	Trabajo autónomo	Herramientas	Código de resultados de aprendizaje que se trabajan
Clase expositiva Método de caso en trabajo en grupo	Evaluación diagnóstica con cuestionario KPSI ¹⁷ Resolución del caso	Investigación bibliográfica	Materiales didácticos y presentaciones Caso planteado Relación de fuentes disponibles en plataforma virtual	C1+P1+A+V1
SISTEMA DE EVALUACIÓN				
Código de resultados de aprendizaje (RA) que se evalúan	Método de evaluación	Peso en la calificación final (%)	Indicadores de evaluación	Fuentes de información
C1 + P1 + A1 + V1	Estudio de caso con rúbrica analítica. Observación participante del alumnado	20%	% de fallos % de carencias Número de actuaciones que refuerzan el valor % asistencia Número de aportaciones por grupo	Informe de la resolución de caso Lista de asistencia Notas de participación de los grupos
Previsión de adaptaciones para atender la diversidad del alumnado:				
Se consigna, por ejemplo: Se realizarán adaptaciones en función de los resultados de la evaluación diagnóstica				
Observaciones y recomendaciones:				
Lo que se considere oportuno				
Referencias bibliográficas y recursos:				
Las referencias y fuentes principales de la UD				

Recurso práctico: Lista de verificación para examinar y, si corresponde, mejorar los resultados del aprendizaje.

En la Guía ANECA (2013) se establecen una serie de cuestiones que permiten examinar los resultados de aprendizaje definidos en una asignatura o en el plan de estudios de una titulación o programa y así, valorar si hay que reformular reformulación. A continuación, se presenta una lista de verificación elaborada a partir de las preguntas que plantea la Guía ANECA (2013).

17 "El formulario KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory, Young & Tamir, 1977) es un cuestionario de autoevaluación del alumnado que permite de una manera rápida y fácil efectuar la evaluación inicial. A través de este instrumento se obtiene información sobre la percepción que el alumnado tiene de su grado de conocimiento en relación a los contenidos que el profesor o profesora propone para su estudio, por tanto, es conveniente incluir los prerrequisitos de aprendizaje. Muchas veces, la puesta en común de los resultados, cuando se les pide que expliquen sus ideas, les permite darse cuenta que su idea inicial no era tan elaborada como pensaban. Es necesario que el alumnado sepa que algunos de los objetivos que se han de lograr durante y después del proceso de enseñanza y aprendizaje, pueden dar respuesta a las preguntas de los formularios KPSI. Así, las preguntas de los formularios KPSI planteadas durante el proceso de enseñanza se pueden utilizar como evaluación sumativa al concluirlo". Recuperado de la página web: SISTEMAS DE EVALUACION. (s.f.). Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/portal/herramientas/sitios_educativos/planificador/sist_evaluacion.htm

Cuestiones para revisar los resultados de aprendizaje	Sí	No	Observaciones sobre las respuestas
¿Se entienden con claridad los resultados del aprendizaje incluidos en la asignatura/programa?			
¿Cualquier estudiante comprenderá lo que se espera de ellos al término de la asignatura/programa?			
¿Están descritos los resultados del aprendizaje con frases sencillas?			
En la definición de los resultados del aprendizaje, ¿se ha evitado la ambigüedad evitando verbos como conocer, comprender, aprender, familiarizarse con, ser consciente de, etc.?			
En la programación, ¿se han incluido resultados del aprendizaje relativos al plano cognitivo?			
En la programación, ¿se han incluido resultados del aprendizaje relativos al plano subjetivo/afectivo para el desarrollo personal del alumnado?			
En la programación, y si la asignatura o plan lo requiere, ¿se han incluido resultados del aprendizaje relativos al plano psicomotor?			
¿Los resultados de aprendizaje definidos son significativos para la asignatura o plan de estudios?			
¿Se han incluido resultados del aprendizaje de las categorías superiores de los planos de aprendizaje y son significativos para la(s) profesión(es) para la(s) que preparan?			
¿Permiten los resultados del aprendizaje identificados encontrar el necesario equilibrio entre que su dificultad resulte asequible para el nivel académico de los estudiantes y a la vez les planteen un reto que les motive para trabajar y aprender?			
¿Son razonables y a la vez suficientemente ambiciosos desde el punto de vista de la titulación?			
¿Son viables desde la perspectiva del tiempo y los recursos disponibles?			
¿Son todos los resultados del aprendizaje definidos susceptibles de ser observados y evaluados?			
¿Con qué método de evaluación se relacionan?			
Los resultados de aprendizaje de la asignatura, ¿están relacionados los resultados de aprendizaje del programa o titulación?			
Los resultados del programa o titulación, ¿permiten esperar razonablemente que se alcancen al finalizar el programa de estudios?			
¿La estrategia de enseñanza diseñada para esta asignatura permitirá alcanzar, en el tiempo disponible, todos los resultados del aprendizaje que se han definido?			
¿Es realista pensar que el estudiante puede lograr todos los resultados del aprendizaje definidos con los recursos y el tiempo disponibles?			

¿Son necesarios todos los resultados del aprendizaje que se han incluido para lograr los objetivos de la asignatura/programa?			
¿Se han incluido demasiados?			
¿Todos recogen cuestiones que se consideran esenciales?			
¿Se pueden agrupar o sintetizar algunos resultados del aprendizaje?			
¿Para cada resultado del aprendizaje existe una correspondencia clara y coherente con las actividades formativas para lograrlo y el método de evaluación para medirlo?			
¿Están los resultados del aprendizaje del título alineados con la normativa vigente de educación superior?			
Otras observaciones:			
Propuestas de mejora:			

Nota. Recuperado y adaptado de ANECA, 2013, pp.37-38.

Recurso práctico: Posibles pasos a seguir para lograr una adecuada definición y evaluación de los resultados del aprendizaje, tanto de título como de asignatura.

Pasos para definir y evaluar los resultados del aprendizaje del título o programa.

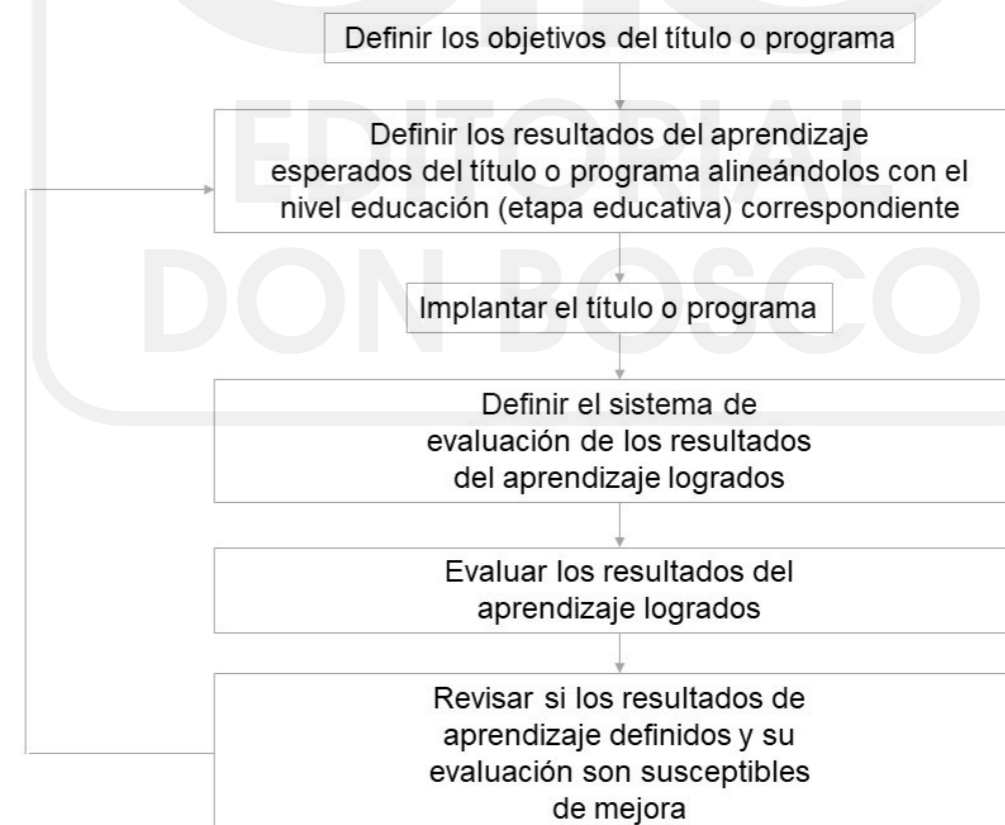


Figura 1.3. Pasos para definir y evaluar los resultados del aprendizaje del título o programa. Recuperada de ANECA, 2013, p.39.

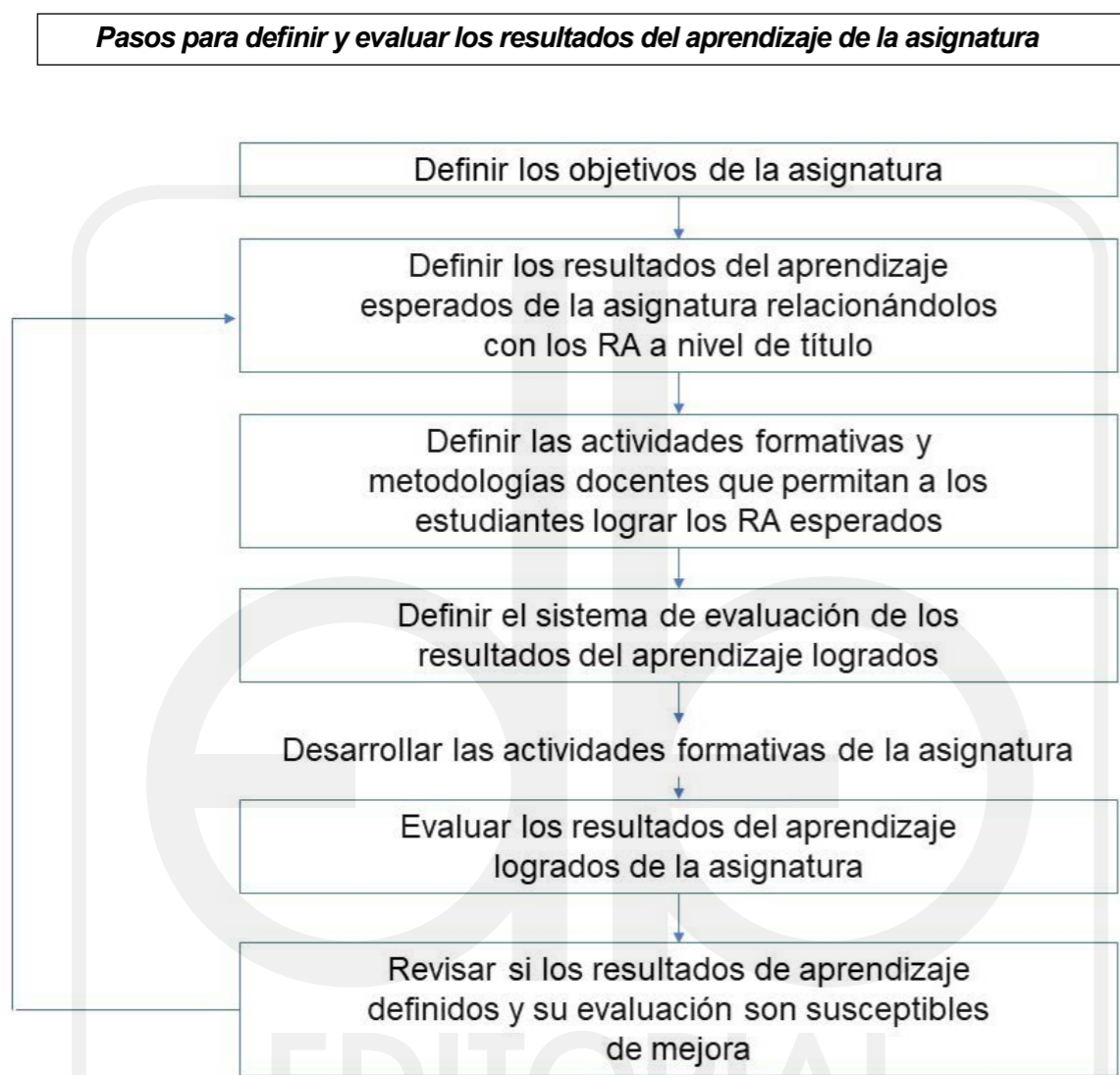


Figura 1.4. Pasos para definir y evaluar los resultados del aprendizaje de la asignatura. Recuperada de ANECA, 2013, p.39.

Recurso práctico: Ejemplos de la correspondencia entre resultados del aprendizaje, actividades formativas y sistemas de evaluación.

Tabla 1.5.

Ejemplo 1 de correspondencia entre resultados del aprendizaje, actividades formativas y sistemas de evaluación.

ASIGNATURA	EJEMPLOS DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE ASIGNATURA	CONTENIDOS	ACTIVIDADES FORMATIVAS	SISTEMA DE EVALUACION
Gestión de Proyectos (6 créditos) Formación obligatoria TÍTULO: Grado Universitario en Ingeniería Informática INSTITUCIÓN: Universidad Autónoma de Barcelona	Elaborar el pliego de condiciones técnicas de un proyecto informático, recabando para ello la información necesaria.*	Éxito y fracaso de los proyectos. Metodologías de gestión de proyectos. Gestión de la integración. El inicio del proyecto. La viabilidad del proyecto. Ciclo de vida del proyecto. Planificación, aseguramiento y control de la Calidad. Sistemas de seguimiento y control de desviaciones temporales y de costes. Gestión de los recursos humanos del proyecto. Organización de las personas implicadas en un proyecto. Jefe de proyecto, equipo del proyecto, proveedores, partes interesadas (stakeholders). Planificar compras y contratación de recursos. Selección de vendedores. Contratos y concursos. Evaluación, tasación y peritación de aplicaciones y sistemas informáticos.	METODOLOGÍA: Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL: Project Based Learning): • Exposición por parte del profesor presentando el trabajo. • Reunión de grupo en clase para tomar decisiones acerca del abordaje del trabajo propuesto. • Reparto del trabajo a hacer individualmente en casa. El trabajo autónomo del estudiante incluirá: preparación de esquemas, mapas conceptuales, y resúmenes; así como búsqueda y consulta de la bibliografía propia del tema, y elaboración de propuestas para el pliego de condiciones. • Reuniones para integrar resultados. La participación del estudiante deberá ser activa, proponiendo soluciones, analizando críticamente las soluciones propuestas, y presentando nuevas.	10% Entregas realizadas del trabajo. 40% Proyecto desarrollado en grupo (el pliego de condiciones presentado, en este caso). 40% Pruebas teórico-prácticas individuales. 10% Actividades desarrolladas en sesiones tutorizadas. Criterios de evaluación: • Adecuada estructura formal de un pliego de condiciones. • La información procedente de las diferentes fuentes está integrada. • Conocimientos esenciales de la asignatura. • Interacción y Trabajo en equipo (asumir liderazgo, completar tareas asignadas, colaborar, negociar).

Nota: *Intencionalmente, este ejemplo se ha elaborado a partir de un único Resultado de Aprendizaje, con la finalidad de mostrar con más claridad el alineamiento entre los diversos elementos tenidos en cuenta en el diseño de la asignatura. Recuperado de ANECA, 2013, p.49

Tabla 1.6. Ejemplo 2 de correspondencia entre resultados del aprendizaje, actividades formativas y sistemas de evaluación.

ASIGNATURA	EJEMPLOS DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE ASIGNATURA	CONTENIDOS	ACTIVIDADES FORMATIVAS	SISTEMA DE EVALUACION
Física Aplicada a Farmacia (6 créditos) Formación Básica. TÍTULO: Grado Universitario en Farmacia. INSTITUCIÓN: Universidad de Castilla – La Mancha Nota: Este ejemplo responde a la parte práctica de la asignatura.	Medir propiedades físicas fundamentales, basándose en principios teóricos y utilización de la instrumentación propia del laboratorio farmacéutico.*	Magnitudes, unidades, errores y análisis dimensional. Estática y Dinámica. Trabajo y Energía. Fluidos. Hidrostática. Dinámica de fluidos. Viscosidad. Principios de termodinámica: • Aplicaciones al gas ideal. Electricidad. • Fenómenos ondulatorios.	Clases prácticas en laboratorio (presencial). Seminarios. Tutorías obligatorias (presenciales) para la elaboración del portafolios. Trabajo autónomo.	Elaboración de un breve portafolios sobre las prácticas de la asignatura que reflexione sobre los conocimientos adquiridos y las aplicaciones de éstos. Éste debe incluir una autoevaluación realizada por el estudiante, un diario con las tareas realizadas y otras evidencias, que se explicitan con detalle en la guía de prácticas de la asignatura. Criterios de evaluación: • Redacción y cuestiones formales. • Evidencias aportadas. • Demostración de conocimientos: – Selección y desarrollo de una aplicación práctica. – Utilización correcta de la instrumentación. – Autoevaluación de la práctica seleccionada. • Participación en Seminarios Peso en la calificación completa de la asignatura: 40%.

Nota: *Intencionalmente, este ejemplo se ha elaborado a partir de un único Resultado de Aprendizaje, con la finalidad de mostrar con más claridad el alineamiento entre los diversos elementos tenidos en cuenta en el diseño de la asignatura. Recuperado de ANECA, 2013, p.50.

CAPÍTULO 2

LA MIRADA PEDAGÓGICA Y ESTRATÉGICA DE LA PLANIFICACIÓN DOCENTE QUE SOSTIENE EL MODELO PEDAGÓGICO ITSCO.

Concebir la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el Modelo Pedagógico ITSCO puede suponer hacer un ejercicio de revisión e incluso de ampliación conceptual. Más aún, teniendo en cuenta que la planificación se plantea para lograr la formación integral del alumnado y se asume desde la *Pedagogía del amor*, el *Saber ser* y la *Metodología del desempeño* con el enfoque de los resultados de aprendizaje.

Habitualmente, la referencia a la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje se asocia con la programación de un determinado plan de estudios o currículum, a un nivel de concreción que se podría denominar “micro” o de aula. Es bien sabido que dicha programación, que se suele plasmar en un documento o aplicación digital, en muchas ocasiones, quizá demasiadas, da más respuesta a las exigencias y requisitos normativos o administrativos que los docentes deben cumplir, que a una verdadera planificación pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje orientada a resultados de aprendizaje. Con ello, se desvirtúa la potencia de la planificación y se reducen las posibilidades de desarrollar una acción educativa orientada al aprendizaje del alumno.

Además, se puede acabar considerando el planificar y el programar como algo que obstaculiza el quehacer docente, o como una labor que representa una sobrecarga de tareas de tipo burocrático que, a la postre, se puede llegar a ver como una desviación del verdadero sentido de la acción docente.

Pero en realidad, afrontar la acción docente sin una planificación auténticamente pedagógica puede generar inseguridad profesional, pérdida de iniciativa en la guía y conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje, obstaculización del logro de los aprendizajes del alumnado y problemas de comunicación con el alumnado y con la organización educativa.

Así, considerar la planificación como un acto formulista y burocratizado realizado al margen de la realidad educativa y de la práctica docente con el alumnado, dificulta asumir el reto de facilitar a los alumnos una formación integral de calidad.

Además, no planificar adecuadamente puede derivar en desmotivación del profesorado y del alumnado, generando frustración de expectativas de todos los implicados en el proceso educativo. A esto hay que añadir que sin planificación no se puede tener un control preciso del proceso de enseñanza-aprendizaje y tampoco se puede contar con una adecuada evaluación de los resultados de aprendizaje del alumnado, lo que, a su vez, dificulta el establecimiento de pautas claras de autoevaluación y mejora continua del profesional de la educación.

En suma, orientar la acción de enseñanza-aprendizaje a la formación integral del alumnado requiere una planificación docente estratégica y verdaderamente pedagógica. Por ello, planificar de acuerdo con el Modelo pedagógico ITSCO, integrando la *Pedagogía del amor*, el *Saber ser* y la *Metodología del desempeño*, implica que la planificación no puede obviar su carácter pedagógico y estratégico, focalizado y centralizado en los procesos y en los resultados de aprendizaje del alumnado.

Planificar de acuerdo con el Modelo pedagógico ITSCO, integrando la *Pedagogía del amor*, el *Saber ser* y la *Metodología del desempeño*, implica que la planificación no puede obviar su carácter pedagógico y estratégico, focalizado y centralizado en los procesos y en los resultados de aprendizaje del alumnado.

2.1. LA PLANIFICACIÓN DOCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA CENTRADA EN EL APRENDIZAJE

Enfocando la mirada en la educación superior, conviene partir de las aportaciones de Miguel Ángel Zabala (2004), sobre la planificación docente en esta etapa educativa. El profesor Zabala contribuye a dibujar una visión más amplia de la planificación en un escenario centrado en el aprendizaje. Es así como, de acuerdo con el autor, hay que replantear la planificación ya que “hacer otro tipo de docencia significa planificarla de forma distinta” (p.3). Reforzar el enfoque pedagógico de la planificación docente en educación superior implica, de acuerdo con Zabala (2014), y como se establece en el cuadro 2.1., tener en cuenta una serie de consideraciones clave.

Cuadro 2.1. Consideraciones a tener en cuenta para planificar desde una perspectiva pedagógica centrada en el aprendizaje.

-Que tenemos que preparar a nuestros estudiantes para un tipo de aprendizaje autónomo (pero acompañados y guiados por nosotros como profesores). Y, complementariamente, que los profesores tenemos que prepararnos para hacerlo posible.
 -Que debemos dar más importancia al dominio de las herramientas de aprendizaje que a la mera acumulación de contenidos.
 -Que debe producirse un cierto equilibrio entre exigencias de la materia y la organización del curso y las condiciones y apoyos que se le ofrecen al estudiante para dar respuesta a dichas exigencias.
 -Que deberíamos propiciar una docencia ajustada a los parámetros curriculares tomando en consideración la doble condición de la progresividad y continuidad en la formación. Eso significa, entre otras cosas, la necesidad de ubicar plenamente nuestra materia en el plan de formación que constituye la titulación en la que está integrada (pensarla y construirla en función de su aportación al perfil profesional de la titulación).

Fuente cuadro 2.1. Zabala, 2004, p.2.

Como se aprecia, los aportes de Zabala (2004), sintonizan con las bases del Modelo pedagógico ITSCO. De este modo, abundando en las aportaciones del mismo autor y conectándolas con los planteamientos del Modelo pedagógico ITSCO, se puede constatar que es necesario concebir la planificación desde nuevas perspectivas que se sintetizan en las ideas fuerza que se exponen en el cuadro siguiente:

Cuadro 2.2. Ideas fuerza de la planificación orientada al aprendizaje.

La planificación debe evidenciar:

- Que toda la acción docente está centrada en el alumnado y que se hace pensando en los y las estudiantes y en sus aprendizajes. Esto significa planificar de forma que la acción docente se oriente a su capacitación, a su autonomía y, en definitiva, a contribuir a su formación integral. Esto significa que habrá que dotar al alumnado de los recursos necesarios para capacitarlo para el aprendizaje autónomo y dotarlo de herramientas para el estudio. Hay que dar más importancia al dominio de las herramientas de aprendizaje que a la mera acumulación de contenidos.
- Que muestre el nuevo rol del profesorado que deja de estar centrado en la mera la transmisión de los contenidos de una determinada asignatura o materia y pasa a ser gestor activo e implicado con el proceso de aprendizaje del alumnado.
- Que la planificación y organización de la formación se oriente a la consecución de resultados de aprendizaje.
- Cambios en la organización de los aprendizajes: una perspectiva curricular de nuestro trabajo que refuerce la continuidad y la coordinación.
- Propiciar una docencia ajustada a los parámetros curriculares tomando en consideración la doble condición de la progresividad y continuidad en la formación.
- Un nuevo papel de los materiales didácticos que pasan a ser recursos capaces de generar conocimientos de alto nivel y de facilitar el aprendizaje autónomo. Un importante papel, juegan, en este sentido, las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

■ Fuente cuadro 2.2. Adaptado de Zabala, M. A., 2004, p.2-3 y del Manual del Modelo Pedagógico ITSCO.

A partir de aquí, se constata que la conceptualización ampliada de la planificación pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo responde a determinar qué enseñar, va mucho más allá. Conlleva saber diseñar situaciones orientadas a la consecución del aprendizaje y a definir, de forma eficaz y eficiente, qué se pretende que aprendan los alumnos, es decir; formulando adecuadamente los resultados de aprendizaje y activando lo que sea necesario para su logro.

En línea con lo apuntado, hay que incorporar en el pensamiento docente al alumnado y sus necesidades de aprendizaje cuando el profesorado lleva a cabo el proceso de planificación. En este sentido, el Modelo pedagógico ITSCO da respuestas claras y concisas que se exponen en el cuadro 2.3.

Cuadro 2.3. Cuestiones clave del proceso de planificación en el marco del Modelo pedagógico ITSCO.

Se planifica para que el estudiante aprenda, y aprenda significativamente, de forma contextualizada y funcional y en clave de formación integral.

Por ello, al planificar hay que ir más allá de los objetivos que el docente se propone, lo que significa ir más allá de la pregunta “¿qué voy a enseñar a los alumnos?”.

Hay que introducir más preguntas en el proceso tales como, “¿qué es lo que tienen que aprender?”, formulando resultados de aprendizaje pensando en el alumnado y en los requerimientos de aprendizaje de la asignatura o programa.

También, ¿“cómo se va a proceder para que logren los aprendizajes?”, diseñando actividades formativas de aprendizaje y pensando en las relaciones educativas que se van a establecer con los estudiantes.

Asimismo, todo docente debe plantearse “¿de qué forma va a evaluar los aprendizajes?”, planificando métodos, criterios e indicadores de evaluación centrada en el aprendizaje y considerando su efectiva consecución.

Todo ello sin olvidar otra cuestión clave, a saber, “¿cómo se va a evaluar o autoevaluar la acción docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje?”, previendo formas de revisar y valorar la propia práctica con la finalidad de localizar posibles puntos de intervención para la mejora.

■ Fuente cuadro 2.3. Elaboración propia.

Así, la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje implica que el docente se planee cómo va a organizar toda su docencia, considerando que su asignatura se ubica en un contexto que sobrepasa su materia, para formar parte de un título o de un programa de estudios más amplio. A continuación, el docente debe plantearse qué van a aprender los alumnos, cómo va a actuar e interrelacionarse con ellos y ellas para que se produzcan esos aprendizajes, con qué métodos y recursos lo va a hacer, qué márgenes de adaptación y modificación va a prever, qué sistemas de evaluación de los aprendizajes va a aplicar y, además, cómo prevé gestionar su autoevaluación docente para su mejora continua. En esta línea, tal como afirman Gregorio y Casas:

El sistema de planificación introduce importantes novedades respecto de los programas tradicionales. Estos últimos eran un índice de cuestiones ordenadas de un modo lógico (de contenidos, por tanto) que guiaba, fundamentalmente, la actividad del profesor. Dichos programas están asociados al modelo de profesor “impartidor” de contenidos. Frente a lo anterior, la planificación moderna se encuentra fundamentalmente orientada hacia los objetivos, guía el quehacer del alumno, es abierta y revisable y se asocia a un modelo de profesor “estimulador, facilitador y orientador” del aprendizaje. (Gregorio y Casas, 2014, p.527)

Por lo tanto, se hace necesario actualizar la concepción de la tradicional planificación de contenidos para asumir una planificación de aprendizajes tal y como se contempla desde el Modelo pedagógico ITSCO.

Los términos “planificación” y “diseño” sirven, por tanto, para designar un proceso de investigación, reflexión y análisis que permite tomar decisiones acerca de los objetivos a alcanzar para satisfacer unas determinadas necesidades de aprendizaje, los métodos, medios y tiempos

necesarios para alcanzarlos y los procedimientos para evaluar el proceso de aprendizaje en su conjunto y sus resultados. El centro de atención de todo el proceso de diseño es el estudiante. Este desplazamiento del interés inicial por la enseñanza hacia el aprendizaje [...] obliga al profesorado a planificar y desarrollar la enseñanza de un modo diferente. No es suficiente con facilitar al alumno el material que tiene que estudiar, sino que hay que indicarle cómo debe abordar el proceso de aprendizaje. (Gregorio y Casas, 2014, p.527)

Conforme a lo expuesto, la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, en un sentido pedagógico y centrado en el aprendizaje, es fruto del desarrollo del pensamiento estratégico del docente, lo que, a su vez, revela su implicación profesional.

2.2. EL PENSAMIENTO ESTRATÉGICO EN LA PLANIFICACIÓN DOCENTE

El pensamiento estratégico del docente aplicado a la planificación, puede concebirse como una visión que los docentes compartirán con el alumnado y con el centro educativo. Esta visión estratégica es clave para llevar a cabo la planificación de la docencia tal y como se plantea desde el Modelo pedagógico ITSCO.

De este modo, siguiendo al profesor Mintzberg (1994), uno de los más reconocidos y a la vez heterodoxos investigadores de la planificación estratégica, cabe recordar que hay que transformar el trabajo convencional de planificación ya que las estrategias más exitosas son visiones, no planes.

Adaptando los aportes de Mintzberg (1994), el proceso de elaborar estrategias tiene que ver con capturar lo que el docente aprende de todas las fuentes posibles, tanto internas como externas, y saber sintetizar ese aprendizaje en una visión de la dirección que debe seguir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tomando como referencia las ideas de Mintzberg, se puede afirmar que es necesario desarrollar el pensamiento estratégico del docente. Sólo así, se podrá contar con una planificación realista y efectiva que tenga cabida en el desarrollo de la acción docente que, lejos de ser ordenada y lineal, implica tomar decisiones de forma rápida y saber gestionar situaciones imprevisibles que se pueden abrir desde diferentes frentes.

En nuestra profesión lo imprevisible es tan importante como lo previsible. Ser maestro es practicar un tipo de arte, porque por mucho que prepares y que conozcas a tus alumnos y que preveas numerosas situaciones, siempre aparecen otras que te sorprenden y que debes atender. (Cela y Palou 1997, citado en Gimeno, 2006, p.116)

Es bien cierto que la profesión docente entraña un curso de acción muy dinámico, que puede estar repleto de imprevistos y de situaciones inesperadas que requieren una actuación rápida y una respuesta inmediata. Se podría decir que el profesorado tiene que mostrar agilidad en su capacidad de respuesta.

Los profesores no tienen tiempo de retorcerse las manos, reflexionar sobre teorías complejas acerca del aprendizaje y la motivación y realizar elecciones sofisticadas en base a cursos de acción alternativos. Tienen que actuar con rapidez, de forma espontánea y más o menos

automática, la inmediatez es la característica de la situación, y cualquiera que sea la teoría implícita que se use, un profesor debe ser capaz de producir al instante una conducta apropiada. (Brown y McIntyre, citados en Atkinson y Claxton, 2002, p.16)

De ahí, la necesidad de priorizar el pensamiento estratégico en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica activar y desarrollar la capacidad de análisis y de observación, saber captar y comprender la realidad, interiorizar la reflexión constante, tomar decisiones, y dar respuesta con intuición y creatividad, manteniendo unidos en todo momento el pensar y el hacer docente.

El pensamiento estratégico materializado en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje advierte, defiende y protege al docente que no pierde la iniciativa de su acción. Es por lo tanto un proceso de razonamiento aplicado a sistemas o problemas complejos con miras a lograr un objetivo. Este tipo de razonamiento pretende reducir la incertidumbre, minimizar riesgos y maximizar oportunidades a través de un conjunto de múltiples procedimientos de análisis y aprendizaje (Loehle, 1996; Wells, 1998).

De este modo, adaptando los planteamientos de Mintzberg (1994) al ámbito educativo, el resultado del pensamiento estratégico es una perspectiva integrada de la acción docente, una visión sin determinismos que pueda dar respuesta a los cambios, a lo imprevisible y a la incertidumbre, sin perder por ello la iniciativa en el manejo de la labor docente. Es así como la formulación de una estrategia de planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje consiste, no en elegir una posición, sino en arraigar compromisos en las formas de actuar o responder.

Así entendida, la estrategia expresa lo que se quiere lograr y no únicamente lo que se va a hacer. Se describe mejor como la manifestación de propósitos o intenciones y no como simple expresión de un deseo. He aquí la necesidad de saber definir y formular adecuadamente los resultados de aprendizaje que se pretenden alcanzar en el proceso formativo.

No es suficiente con desear que los alumnos aprendan, se hace necesario formular hipótesis, tomar decisiones y preparar las cosas de tal forma que suceda aquello que el docente espera o, por lo menos, que se consiga un acercamiento satisfactorio al propósito inicial. Esto implica que es imprescindible contextualizar la acción docente, identificar cuál es el punto de partida y establecer cuál debería ser el punto de llegada del proceso formativo. Dicho punto de llegada se articula en términos de resultados de aprendizaje. Esto supone un trabajo intelectual, sistemático, a la vez que creativo e intuitivo, sin olvidar que será necesario contar con las personas a las que se dirige la planificación.

Por todo lo apuntado, en el marco del Modelo Pedagógico ITSCO, la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje se puede considerar como una oportunidad de desarrollo profesional del docente que asume una visión estratégica que revierta en la mejora de los resultados de aprendizaje y, con ello, en la mejora de la organización educativa, en la modelización y mejora continua de la labor del profesorado.

La planificación docente, desde el enfoque pedagógico y estratégico, permite contribuir a la misión fundamental de todo profesional y de toda organización del ámbito educativo, a saber; diseñar, planificar y organizar entornos de aprendizaje, entendidos en un sentido amplio, que favorezcan

e impulsen el desarrollo integral y el aprendizaje de los alumnos y de las alumnas, a la vez que faciliten el trabajo docente.

Naturalmente, la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje se da en el seno de las instituciones educativas que, a su vez, requieren un proyecto educativo que encauce y ordene el curso de acción hacia unas metas y finalidades pedagógicas comunes y que sirva de marco para coordinar y armonizar la planificación del docente con la planificación educativa del centro. Sin duda, en el caso del ITSCO se va más allá, contando con un proyecto educativo de centro amparado por un Modelo pedagógico propio¹⁸ debidamente fundamentado y validado que, a su vez, está plenamente sintonizado y conectado con un modelo organizacional propio.

Sin este marco de referencia común, la misión, visión y valores de la institución educativa pueden quedar comprometidos y navegar sin rumbo en una organización atomizada o fragmentada que pierde la oportunidad de localizar puntos de mejora, o de identificar prácticas reales de innovación docente que funcionan y que, al no estar sistematizadas, coordinadas, conectadas, ni ser conocidas, no son compartidas en el seno de la organización educativa. De este modo, la planificación docente debe estar en sintonía con la planificación de la institución educativa en una lógica de interconexión que permita aprovechar los aprendizajes organizativos necesarios para desarrollar una organización educativa que aprende.

El profesorado es agente clave de planificación educativa entendida desde un enfoque estratégico. Esto responde a la asunción de una verdadera cultura de proyecto que se nutre del pensamiento estratégico del docente. En virtud de ello, y como afirma Zabala (2003), “planificar es convertir una idea o propósito en un proyecto de acción” (p.73). Es así como el docente diseña y elabora un verdadero proyecto formativo entendido como el desarrollo de un proceso y como el producto de este.

De acuerdo con Camacho (2013), se puede entender la planificación como el proceso (acción de planificar con el diseño y desarrollo del proyecto formativo del docente) y, como el resultado (productos de la planificación: programación, guía didáctica, *syllabus* o instrumento similar).

Se evidencia que desde el Modelo Pedagógico ITSCO planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje implica saber diseñar, organizar y programar la acción docente desde un enfoque estratégico. Esto sitúa al docente como un estratega que tiene la ocasión de mostrar, entre otras, su capacidad de liderazgo pedagógico, su conocimiento y posición en la organización educativa y del mismo modo, su capacidad para la formulación de estrategias con sus correspondientes procedimientos de implementación, sistemas de seguimiento y evaluación (Bonachera, 2011).

Desde esta concepción estratégica, la planificación ya no puede ser entendida como una tarea adyacente a la labor del profesorado. No se trata de una tarea de carácter burocrático. Por lo tanto, se puede asumir que se trata de una acción que muestra la capacidad emprendedora y la iniciativa del docente, quien asume una responsabilidad profesional con clara orientación al alumno, dirigida al logro de los objetivos de aprendizaje establecidos, y considerando el contexto organizacional, comunitario y social en el que tiene lugar su acción educativa.

¹⁸ Véase el Manual del Modelo pedagógico ITSCO de Soler, Flores, Flores y Cortés (2019).

Es así como la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje sofisticada la labor docente al ampliar las preguntas y las respuestas. El docente asume una planificación basada en su pensamiento estratégico y centrada en el aprendizaje, por lo tanto, además de plantearse qué va a enseñar a los alumnos, extiende la cuestión para preguntarse qué quiere que aprendan los alumnos y cómo va a lograr evidenciar que dichos aprendizajes se han producido de forma efectiva. Todo ello, sólo es posible incluyendo a los estudiantes como factor fundamental a tener en cuenta en su proceso de planificación lo que sin duda pone de relieve la importancia de tener en cuenta los componentes de la *Pedagogía del amor*¹⁹, a saber; el amor pedagógico, la confianza y esperanza pedagógicas y la responsabilidad ética, que como es bien sabido, constituyen el núcleo del Modelo pedagógico ITSCO.

Además de lo expuesto, el docente y la docente del siglo XXI tendrá que plantearse qué aprendizajes tienen que adquirir los alumnos. Naturalmente, habrá que considerar los requerimientos de la propia asignatura, los requisitos del programa o titulación en la que se enmarca la materia, las directrices propias de la normativa educativa que corresponda, pero todo ello, siempre deberá considerarse desde la necesidad de formación integral de los estudiantes.

En este sentido, tal y como propone el Modelo pedagógico ITSCO, en el proceso de planificación docente será imprescindible contemplar conocimientos, saberes procedimentales y actitudinales, integrando emociones y valores en los procesos formativos. Lo que planteado en términos propios del Modelo pedagógico ITSCO, significa aplicar la *Pedagogía del amor*, con actividades de educación emocional, desarrollar el *Saber ser*, con estrategias de educación ética y en valores y, trabajar los contenidos científicos y tecnológicos, necesarios para la consecución del *Desempeño* pleno del alumnado.

Con todo, habrá que formular de forma clara, precisa y compartida con otros docentes y con la institución educativa, los resultados de aprendizaje de formación integral que, además de una capacitación científica y tecnológica, incluya los componentes emocionales, humanísticos y éticos del proceso educativo.

2.3. PRINCIPIOS DE ACTUACIÓN.

La conceptualización de la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje que se ha planteado desde el Modelo Pedagógico ITSCO, sintoniza con la afirmación de De Miguel (2003):

La calidad de la enseñanza no depende tanto de lo que el profesor “sabe” como de lo que “planifica” como objetivos de la materia en función de las necesidades y posibilidades de sus alumnos y lo que “hace” para ofrecer a todos los estudiantes oportunidades para el aprendizaje. (p.19)

Lo que confirma Yániz (2006), cuando señala la importancia de la planificación para lograr la necesaria eficacia y calidad de la acción docente:

¹⁹ Véase capítulo 3 del Manual del Modelo pedagógico ITSCO de Soler, Flores, Flores y Cortés (2019).

Ninguna acción profesional actual se sostiene en el contraste con las normas de calidad si carece de una planificación minuciosa que expresa la intencionalidad pretendida con la misma, qué estrategias se van a seguir para lograr las metas planteadas, con qué recursos se va a hacer este recorrido y cómo se llevará a cabo la evaluación que permita controlar y regular el proceso y verificar el logro de los resultados. [...] La concepción de la docencia como una intervención destinada a favorecer el aprendizaje con eficacia y calidad trae a primer plano la importancia de diseñar un modo adecuado para lograrlo. (p. 20)

Por lo tanto, desarrollar una planificación adecuada y de calidad orientada a los resultados de aprendizaje, requiere atender a una serie de principios de actuación, sintetizados en la figura 3.5, que favorecen el enfoque estratégico y pedagógico de esta área de responsabilidad profesional docente.



Figura 2.1. Principios de actuación para la planificación docente. Elaboración propia a partir de Yániz 2006; Bonachera, 2011; Gregorio y Casas, 2015; Alsina, 2011; Lasnier, 2001.

■ Principio de coherencia

Es indiscutible que toda planificación tiene que ser coherente. Esto significa que todos los componentes de la planificación deberían mostrar consistencia y estar interconectados mostrando una relación lógica entre todos ellos. Así, el resultado-producto del proceso de planificación que suele denominarse programación, *syllabus* (en términos anglosajones) o guía de aprendizaje, deberá mostrar la plena coherencia del proceso.

De esta forma, la coherencia debe tejer todo el diseño del plan mostrando una relación congruente entre todos sus elementos. Esto implica que habrá que formular los resultados de aprendizaje de forma clara y operativa para poder identificar los medios y recursos que serán necesarios, conectado con el diseño de estrategias adecuadas para la consecución de los resultados de aprendizaje previstos, estableciendo la secuencia temporal que seguirá el plan y, determinando de forma consecuente, el sistema de evaluación de resultados y procesos de aprendizaje (Yániz, 2006).

■ Principio de flexibilidad y adaptación al contexto

Otro principio a considerar es que toda planificación debe dar respuesta a un contexto determinado, lo que implica que la planificación tiene que plantearse de forma flexible y en una lógica de mejora continua, para que se pueda adaptar a los escenarios cambiantes en los que se va a aplicar.

En este sentido, la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje no se realiza para grupos homogéneos y estables en el tiempo y, tampoco en contextos estables, por esta razón, será necesario dejar el margen suficiente para flexibilizar, reconsiderar o modificar los aspectos que sean necesarios en un proceso de mejora continua.

Hacer siempre lo mismo en grupos diversos y contextos diferentes amparándose en la idea de que *una vez funcionó*, no corresponde con un verdadero pensamiento estratégico. Será necesario prever una respuesta adaptativa al cambio y a necesidades específicas con un sentido inclusivo y atendiendo la diversidad, en una lógica de anticipación y tratando de evitar la acción-reacción. Por ello, la planificación no termina nunca y tiene que ser revisable y adaptable ya que, como se ha apuntado, si el entorno y los grupos son cambiantes y heterogéneos, el plan tendrá que poder respuesta y adaptarse.

En esta línea, “la esencia de la estrategia es la adopción de una postura que sea tan firme como potencialmente flexible en aspectos selectivos”, de tal forma que permita al docente la consecución de los objetivos con independencia de las “imprevisibles formas en que las fuerzas externas puedan interactuar” (Bonachera, 2011).

Con esto se pone de relieve que la planificación no puede ser universalizada. Cada proceso de planificación y su consiguiente programación están estrechamente condicionadas por el contexto y todos sus elementos (los recursos de los que se dispone, las capacidades del docente y las características de los alumnos a los que va dirigida...). Así, “la planificación debe traducirse en un documento abierto y revisable (flexibilidad) “que se adapte al contexto de aplicación” (Gregorio y Casas, 2015, p.527-528).

■ Principio de efectividad

Otro de los principios que habría que atender, subraya que la planificación tiene que ser eficaz, eficiente y contribuir a la mejora del proceso educativo. Tiene que mostrar una orientación hacia la consecución de los resultados previstos, optimizando recursos y con el máximo nivel de logro posible, esto es, efectiva.

Así, la planificación debe ser útil, ventajosa y beneficiosa para el proceso de enseñanza aprendizaje, tanto para el alumno, como para el docente, como para la organización. Debe significar una mejora visible y observable, claramente perceptible, en la medida en que mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje, el rendimiento de los estudiantes y la práctica profesional de los docentes.

■ Principio de realismo y operatividad

Como afirma Alsina (2011), la planificación “debe materializarse en un proceso claro, con los pies apoyados en el aula” (p.20). Por lo tanto, la planificación tiene estar fundamentada en la realidad,

respondiendo a los requerimientos y disposiciones normativas y haciendo referencia a aspectos tangibles y observables. Tiene que ser compatible con la propia acción docente y debe integrarse como un proceso connatural a la labor educativa preservando los recursos disponibles tanto del docente, como de la organización educativa.

También hay que añadir, como afirma Bonachera (2011), que la planificación “tiene que ser un documento vivo, un documento que se consulte cada vez que se tenga que tomar una decisión importante o se conozca una información trascendente [...], esto es, que sea un factor real coadyuvante de la gestión”. En este sentido, la planificación tiene que ser un referente y servir como una herramienta que ayude al buen desarrollo de la acción docente.

Tiene que mostrar que hay sintonía entre aquello que se plasma en la programación o documento que recoge el plan de acción, y aquello que acaba sucediendo en la práctica real de las aulas.

■ Principio de completitud

Otro principio tiene que ver con la idea de que la planificación tiene que ser completa. Tiene que contemplar el todo y no reducirse sólo a una parte. Tiene que ofrecer una visión amplia e integral del todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, más aún en el marco de la formación integral del alumnado.

CAPÍTULO 3

REPLANTEAMIENTOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.

Asumir los retos educativos que plantea el siglo XXI y hacerlo desde la práctica docente, implica necesariamente reflexionar y replantear los procesos de evaluación. De hecho, si no se transforma la concepción, el propósito y la forma de evaluar los aprendizajes, los cambios en otras áreas de la acción docente pierden su efectividad. En este sentido, como afirma Perrenoud (2008), es necesario cambiar la evaluación para cambiar la Pedagogía.

En este capítulo se profundiza en los elementos clave que permiten recorrer el camino para abordar una revisión profunda de la evaluación que se sostiene desde el Modelo Pedagógico ITSCO. En primer lugar, desde el Modelo se refuerza la necesidad de integrar la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En segundo lugar, desde el Modelo pedagógico ITSCO se supera el reduccionismo de considerar que la evaluación sólo es un medio de calificación. Por esta razón además de considerar su finalidad acreditativa del aprendizaje, enfatiza su función pedagógica y su finalidad reguladora de los aprendizajes, aprovechando al máximo su potencial en la consecución de la efectiva formación integral del alumnado.

En tercer lugar, y de conformidad con lo expuesto, el Modelo pedagógico ITSCO asume la redefinición de roles de todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y re-

fuerza el papel del profesorado y del alumnado en su participación activa en los procesos de evaluación. Por ello, el Modelo pedagógico ITSCO apuesta por la evaluación formativa como una vía idónea para favorecer los aprendizajes, para mejorar la práctica docente y, en definitiva, para desarrollar la *Pedagogía del amor*, el *Saber ser* y la *Metodología del desempeño* en el desarrollo de los procesos de evaluación.

En última instancia, es necesario considerar que los métodos de evaluación tendrán que estar ajustados a los resultados de aprendizaje previstos y responder a los planteamientos que sostiene el Modelo pedagógico ITSCO. En este sentido, el último apartado del capítulo se centra en subrayar la necesidad de diversificar los métodos de evaluación y en aportar algunos recursos prácticos que pueden ayudar a mejorar la selección de técnicas, instrumentos de evaluación para la mejora de los procesos y resultados de aprendizaje.

3.1. LA EVALUACIÓN COMO PARTE INTEGRADA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Asumir la acción docente desde un paradigma centrado en el aprendizaje, exige replantear la posición clave y esencial que ocupa la evaluación en el proceso educativo.

Es imprescindible dejar de situar la evaluación como una tarea adyacente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Tratar la evaluación como algo ajeno al aprendizaje responde a una visión estática de la educación que, hoy por hoy, ha quedado desfasada de acuerdo con las aportaciones de la investigación socioeducativa y psicopedagógica más actuales.

En esta línea, como constata Villardón (2006), varios autores plantean que todavía queda camino por recorrer en el necesario replanteamiento de la evaluación y de sus prácticas:

Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que la práctica de la evaluación es disfuncional y desequilibrada en muchos aspectos. Sólo se evalúa al alumno, sólo se evalúan los resultados y sólo los conocimientos. Se evalúa estereotipadamente, con instrumentos inadecuados y sin informar al alumnado de las condiciones de la evaluación. La evaluación es incoherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje o independiente del mismo. (p.58)

Hay que superar planteamientos obsoletos y arcaicos que desvirtúan la esencia de la evaluación y su potencialidad en la consecución de los aprendizajes. En esta línea, como recuerdan Vallejo y Molina (2014), es necesario gestionar los “efectos perversos que la evaluación puede tener en los aprendizajes de los alumnos” (p.12).

Así, como señala García (2010), existen diversos factores que pueden impedir la consecución de una evaluación que se oriente al aprendizaje. En el cuadro 3.1. se recogen los posibles obstáculos de una evaluación centrada en el aprendizaje.

Cuadro 3.1. Factores que pueden obstaculizar una evaluación orientada al aprendizaje.

La evaluación de los estudiantes se concentra sobre aquellas materias que son fáciles de evaluar, lo cual conduce a un énfasis exagerado en la memorización y en el desarrollo de habilidades de menor dificultad.

La evaluación estimula a los estudiantes a focalizarse sobre aquellos tópicos que son evaluados, a expensas de aquellos que no lo son, adquiriendo métodos no deseables de aprendizaje.

Los estudiantes otorgan más importancia a las tareas cuya evaluación tiene carácter de acreditación o sumativo, que a las de carácter formativo, o de ejercitación sin calificación.

Los estudiantes exitosos utilizan los apuntes de los docentes, no como guía, sino como forma de identificar selectivamente lo importante para aprobar las evaluaciones formales y, consecuentemente, ignoran materiales importantes, pero no evaluables. (p.84).

Fuente cuadro 3.1. García, 2010, p.84

Se observa que es imprescindible rehacer los posicionamientos caducos sobre la evaluación y comprender que, como afirma Sanmartí (2007), “la evaluación no sólo mide los resultados, sino que condiciona qué se enseña y cómo, y muy especialmente, qué aprenden los estudiantes y cómo lo hacen” (p.9). Por lo tanto, como asevera Sanmartí (2007) “la evaluación es el motor del aprendizaje, ya que de ella depende tanto qué y cómo se enseña, como el qué y el cómo se aprende”. (p.16)

A tenor de lo expuesto, la evaluación es componente esencial e intrínseco del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tanto es así que, como se ha señalado, si no cambia la evaluación, cambiar la forma de enseñar no tendrá efectos significativos en el aprendizaje. En esta línea y como confirma Monereo (2009), “modificando la manera en que evaluamos aquello que aprenden nuestros alumnos tenemos la posibilidad de modificar lo que realmente aprenden y, consecutivamente, también tenemos la oportunidad de modificar el modo en que se enseña lo que aprenden” (p.1). Siguiendo a Monereo (2009), autores como Gulikers, Bastiaens y Kirschner (2004) suscriben este planteamiento.

Aprendizaje y evaluación son dos caras de la misma moneda, e influyen fuertemente el uno en la otra. Para cambiar el aprendizaje del alumno en la dirección del desarrollo de competencias auténticas es necesaria una enseñanza basada en competencias auténticas, alienada con una evaluación basada también en competencias auténticas. (citado en Monereo 2009, p.9)

De esta forma, el Modelo Pedagógico ITSCO plantea la necesidad de reposicionar la evaluación como parte integrante y elemento esencial e intrínseco del proceso de enseñanza-aprendizaje. En palabras de Alsina (2011):

Enseñanza, aprendizaje y evaluación son procesos inseparables que, si bien podemos organizar en momentos diferentes, adquieren pleno significado cuando interactúan entre ellos. La enseñanza y la evaluación pretenden proyectar situaciones concebidas específicamente para favorecer el aprendizaje: establecen puentes, mediados por el profesorado a través de diferentes procesos, entre el alumnado y los saberes académicos, artísticos, científicos y sociales que han de formarlos. (p.18)

Se hace imprescindible ubicar la evaluación en el lugar que le corresponde como elemento inseparable de la acción educativa, otorgándole la importancia crucial que tiene como parte connatural y sustancial del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación es uno de los elementos clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, por el volumen de información que facilita al profesor y por las consecuencias que tiene para el docente, el alumnado, el sistema educativo en que está integrado y la sociedad. (Rodríguez López, 2002, p.161 citado en Villardón, 2006, p.58)

3.2. FINALIDADES Y FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN.

Se puede partir de las aportaciones del *Joint Committee on Standards for educational Evaluation*²⁰ que definen la evaluación como un “enjuiciamiento sistemático sobre el valor o mérito de un objeto, para tomar decisiones de mejora”. (Joint Committee, 1988)

Esta definición señala la importancia del enfoque procesual de la evaluación, es decir, la necesidad de considerar tanto el resultado como los factores que intervienen en el proceso, así como su potencialidad educativa en la medida que se orienta a la toma de decisiones para la mejora. A partir de aquí, hay que reconsiderar la noción de evaluación atendiendo a sus finalidades y funciones fundamentales.

En esta línea, y de acuerdo con Sanmartí (2010), el proceso de evaluación se inicia recogiendo información del alumnado, ya sea por medio de instrumentos escritos (respuestas de los alumnos a las actividades o ejercicios planteados, trabajos de los alumnos, y otras evidencias o datos) o, mediante la observación no sistemática del alumnado y de sus interacciones y comportamientos.

Toda la información recolectada mediante diversos procedimientos es analizada por el docente con diferentes herramientas o técnicas que ayudan a localizar e identificar las causas de los errores o de las dificultades que puede tener el alumno. Como se afirma en la página web la que participa Neus Sanmartí²¹ se trata de comprender *cuál es la lógica que ha aplicado el alumnado al realizar la tarea, dónde radican las dificultades para entender una idea o aplicar un procedimiento o para gestionar sus emociones o cambiar actitudes.*

Por lo tanto, hay que ir más allá, y analizar las causas que pueden dificultar los aprendizajes para poder ayudar a los alumnos a regularlas, superarlas y, en definitiva, para apoyar al alumno en su proceso de aprendizaje. A partir de aquí, habrá que tomar decisiones sobre qué hacer para superar las dificultades y, al final del proceso, para calificar (Sanmartí, 2010).

20 El Joint Committee on Standards for educational Evaluation es una coalición de las principales asociaciones profesionales en EEUU y Canadá dedicadas a la calidad de la evaluación.

21 Véase página web Al·les, G. (s.f.). Tesor de recursos. Recuperado de <https://www.tresorderecursos.com/portada-cast>

Siguiendo con Sanmartí, al emitir juicios de valor, que permiten tomar decisiones, se podrán aplicar a dos tipos de finalidades.

Las decisiones que se toman pueden responder a la finalidad reguladora de la evaluación, es decir, a localizar dificultades y superar errores que surgen a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje ya sea en un sentido formativo en el que las decisiones las toma fundamentalmente el docente, o en un sentido formador, vinculado a la autoevaluación en la que el propio evaluado regula su aprendizaje. En esta línea, cabe destacar otras dos ideas clave de Sanmartí (2007).

Por un lado, cuando afirma que “la finalidad principal de la evaluación es la regulación tanto de la enseñanza como del aprendizaje, tanto de las dificultades y errores del alumnado, como del proceso de la enseñanza”. (p.16).

Por otro lado, y como se puede apreciar en la figura 3.1., hay que tener en cuenta que la toma de decisiones a partir del análisis y valoración de la información recabada puede tener una segunda finalidad que está relacionada con valorar los resultados de un proceso de enseñanza-aprendizaje dado. Esto implica que la finalidad de la evaluación es calificadora y acreditativa, ya que las decisiones implican establecer los grados de aprendizaje, así como orientar, clasificar y seleccionar. En palabras de Sanmartí (2007) “la función calificadora y seleccionadora de la evaluación también es importante, y sus resultados dependen en buena parte de la calidad de la evaluación-regulación realizada a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje”. (p.17)

Finalidades y tipos de evaluación

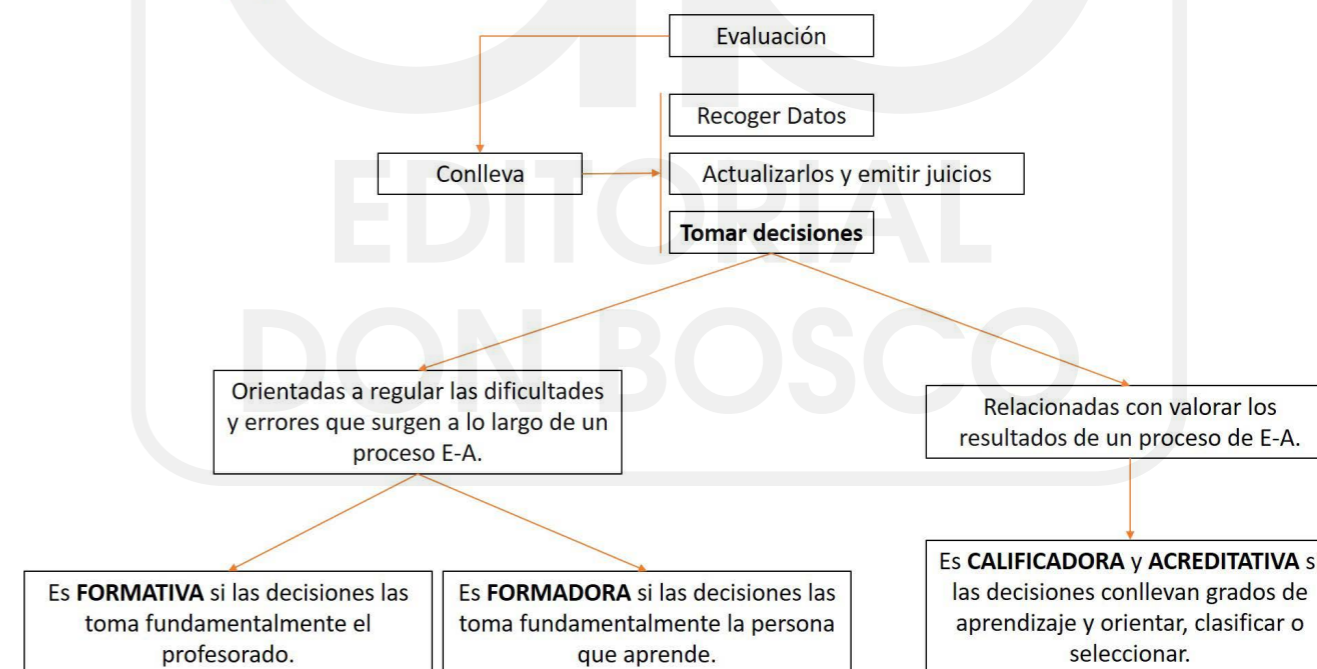


Figura 3.1. Finalidades de la evaluación. Recuperada de Sanmartí, 2010, p.4.

Describiendo la figura 3.1., Sanmartí (2010) detalla la distinción entre las dos finalidades de la evaluación tal y como se recoge en el cuadro 3.2.

**Cuadro 3.2. Descripción de Neus Sanmartí (2010)
de las finalidades de la evaluación**

La primera finalidad nos sitúa en esa evaluación que forma parte de la vida del aula. No hay ninguna actividad que no vaya acompañada de su evaluación, es decir, de un juicio sobre la calidad de la tarea realizada y de una decisión sobre los aspectos a mejorar. Es una evaluación que si se promueve que sea el propio alumnado quien la haga, está en la base de las competencias de aprender a aprender y de autonomía e iniciativa personal, además de la de cualquier otro tipo de aprendizaje.

La segunda finalidad nos sitúa en el concepto más extendido de evaluación, relacionado con la valoración de los resultados. Si por competencia se entiende la capacidad de actuar en situaciones complejas e imprevisibles aplicando los conocimientos aprendidos, la evaluación debe posibilitar comprobar si realmente se ha desarrollado esta capacidad. Por lo tanto, deberá ser algo bastante diferente de las actividades de evaluación tradicionales, que suelen estar más orientadas a comprobar si el alumnado es capaz de reproducir el conocimiento transmitido.

Sin embargo, estas dos finalidades están estrechamente interrelacionadas y deben ser coherentes entre sí. Muchas veces, los procesos didácticos aplicados para ayudar al alumnado a aprender un conocimiento son muy idóneos desde el punto de vista del aprendizaje competencial, pero, en contrapartida, la evaluación de los resultados sólo busca comprobar si el alumnado sabe responder cuestiones simples y reproductivas. En estos casos, el alumnado percibirá que todos los demás saberes trabajados no son importantes y que no vale la pena dedicar esfuerzo a interiorizarlos, ya que lo que cuenta es lo que se valora en la evaluación final.

■ Fuente cuadro 3.2. Sanmartí, 2010, p.4.

A partir de aquí, se observa la conexión entre las finalidades y las funciones de la evaluación. Por un lado, se identifica una función pedagógica de la evaluación de los aprendizajes que corresponde con una concepción más procesual y con la finalidad reguladora de la evaluación. Por otra parte, se localiza una función social de la evaluación, con una finalidad acreditadora o calificadora de carácter más finalista.

Abundando en las funciones de la evaluación, Vallejo y Molina (2014) plantean la necesidad de tener muy presentes estos dos cometidos clave de la evaluación:

Conviene recordar la existencia de la función pedagógica y la función social dentro de la evaluación. Estas funciones responden a dos grandes tipos de decisiones, a cuyo servicio puede ponerse la evaluación de los aprendizajes de los alumnos [...]; es decir, puede utilizarse para organizar de una manera más racional y eficaz las actividades de enseñanza y aprendizaje, tratando de mejorarlas, o para acreditar ante la sociedad que los aprendizajes realizados por los alumnos los capacitan para el desempeño de determinadas actividades y tareas, más allá del contexto escolar. [...] Estaríamos hablando de los dos extremos de un continuo, pues toda evaluación, de hecho, cumple y debe cumplir ambas funciones. (p.13-14)

Sintetizando lo expuesto, se puede concluir que la evaluación cuenta con dos finalidades fundamentales asociadas a sus funciones clave (Sanmartí, 2010). De este modo, desde su función pe-

dagógica, la evaluación se puede concebir como “medio para regular los aprendizajes, es decir, para identificar las dificultades y los errores y encontrar caminos para superarlos (evaluación formativa o formadora)” (p.3). Esta función pedagógica o si se prefiere, función educativa, se complementa con la función social de la evaluación que es, además, la más conocida. Esta función social de la evaluación se identifica como la forma de acreditar resultados de aprendizaje ante la comunidad educativa y la sociedad en general, es decir, es la función calificadora de la evaluación. En palabras de Sanmartí (2010), la evaluación desempeña su función social cuando es el:

[...] medio para comprobar lo aprendido y cuantificar o calificar los resultados de un proceso de enseñanza-aprendizaje para orientar al alumnado en sus estudios futuros, y al profesorado y a las personas que gestionan el sistema educativo en los cambios a introducir, para acreditar aprendizajes, o para clasificar o seleccionar el alumnado. (p.3)

Por lo tanto, la función social de la evaluación “es la que llamamos calificación o también evaluación sumativa, y tiene una función de selección u orientación del alumnado”. (Sanmartí, 2007, p.21)

Es imprescindible superar la idea tradicional, bastante generalizada, que asimila la evaluación con la calificación y, recordar, como apunta Sanmartí (2007), que “la evaluación sólo calificadora no motiva” (p.91) y que, por sí misma, no se orienta hacia el aprendizaje.

Ante lo expuesto, y en aplicación del Modelo pedagógico ITSCO, es imprescindible que el profesional de la docencia interiorice la distinción fundamental entre evaluar y calificar, o planteado de otro modo, la diferencia sustancial entre la finalidad de regulación de los aprendizajes asociados a la función pedagógica de la evaluación y la finalidad de acreditación de los aprendizajes vinculada a la función denominada social. En este sentido, los Talleres Bimestrales que se realizan en el ITSCO a lo largo de cada semestre, presentan una oportunidad de retroalimentación entre estudiantes y docentes de cómo se está produciendo el proceso de aprendizaje en el aula más allá de evaluación cuantitativa.

3.3 LA POTENCIALIDAD DE UNA EVALUACIÓN FORMATIVA Y DE CARÁCTER COMPARTIDO.

Como se ha señalado, el Modelo pedagógico ITSCO apuesta por reforzar la función pedagógica de la evaluación ya que ello puede tener efectos muy positivos en los procesos y resultados de aprendizaje. Por esta razón, se refuerza una evaluación más formativa y orientada al aprendizaje que contribuya a mejorar la formación integral de la persona y, con ello, a desarrollar la *Pedagogía del amor*, fomentar el *Saber ser* y alcanzar el máximo *Desempeño* del alumnado.

Centrar la evaluación en el aprendizaje, revela la necesidad de redefinir y ampliar el rol del docente en el proceso evaluativo. También implica incluir de forma muy especial al propio alumno en su proceso de autorregulación del aprendizaje. A su vez, permite incorporar a otros agentes ya sean otros alumnos o actores externos vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje. Con ello, habría que focalizar el proceso evaluativo desde los postulados de la evaluación formativa y de naturaleza compartida.

Superada la asimilación entre calificación y evaluación, y entendiendo que calificar es un componente del proceso evaluativo y no su sinónimo, hay que centrar la mirada en la finalidad re-

guladora o pedagógica de la evaluación para aprehender el replanteamiento de roles y funciones de docentes, alumnos y otros agentes que configuran el acervo educativo.

Todo ello conlleva indagar en los planteamientos de la evaluación formativa, que algunos autores denominan evaluación para el aprendizaje (Broadfoot, Daugherty, Gardner, Gipps, Harlen, James y Stobart, 1999), en tanto que permite entender la evaluación como “el puente entre la enseñanza y el aprendizaje”. (Wiliam, 2010)

A partir de aquí, se hace necesario indagar en los planteamientos de la denominada evaluación formativa²² (*formative assessment*), introducida por Bloom en 1968 y que, desde origen, se ha centrado en explorar cómo la retroalimentación puede mejorar el aprendizaje.

En los últimos veinte años, el concepto y la aplicación de la evaluación formativa ha experimentado una revitalización en el campo de la investigación educativa, desde la que se ha ampliado la perspectiva de análisis hacia la práctica educativa en las aulas y, con ello, a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Antes de indagar y desarrollar la evaluación formativa conviene hacer algunas precisiones conceptuales que pueden contribuir a mejorar su comprensión y, sobre todo, teniendo en cuenta que en la última década han proliferado diversos enfoques de la evaluación vinculados con la evaluación formativa.

En esta línea, López (2012) contribuye a arrojar luz sobre las definiciones de las diversas perspectivas sobre la evaluación orientada hacia el aprendizaje:

En las dos últimas décadas, y sobre todo en los últimos años, están surgiendo diferentes términos estrechamente relacionados con el concepto de Evaluación Formativa: Evaluación Alternativa, Evaluación Auténtica, Evaluación para el Aprendizaje, Evaluación Formadora, Evaluación Orientada al Aprendizaje. Cada uno de estos términos surge con la intención de ofrecer matices nuevos a los términos ya existentes, o bien para desmarcarse de un tipo de prácticas evaluativas predominantes e intentar explicar una forma diferente de entender y llevar a cabo la evaluación en la práctica educativa. Desde nuestro punto de vista dichos términos aportan matices interesantes, aunque la mayor parte de sus planteamientos ya están recogidos en el concepto de “evaluación formativa”, correctamente entendido tal concepto. (p.119-120)

Se coincide con López, al considerar la evaluación formativa como marco amplio que puede incluir todas estas aportaciones sobre la evaluación. No obstante, y recuperando el trabajo clasificatorio de López (2012), a continuación, en la tabla 3.1. se presenta su enumeración de los distintos enfoques asociados a la evaluación formativa.

²² El concepto de “evaluación formativa” (“formative evaluation”) fue introducido por Scriven (1967) en un artículo sobre evaluación de programas educativos (currículo, métodos y material de enseñanza). Para Scriven, la evaluación formativa tiene la finalidad de proporcionar datos que permiten sucesivas adaptaciones a un nuevo programa a lo largo de sus fases de desarrollo e implementación. Bloom (1968) rápidamente incorporó la idea de evaluación formativa (“formative assessment”) – aplicada al aprendizaje de los estudiantes- en la definición de su nuevo modelo de logro del aprendizaje. Las características de esta función de la evaluación fueron explicadas con todo lujo de detalles en posteriores publicaciones (Bloom, 1976; Bloom, Hasting and Madaus, 1971). A lo largo de los años, en la extensiva literatura anglosajona sobre la evaluación formativa, el término “assessment” ha ido sustituyendo de forma progresiva el término “evaluation” cuando el objeto de estudio es el aprendizaje del alumno en las aulas.” (Allal y Mottier, 2005, p.2). En esta publicación, dado que en español sólo se cuenta con el término evaluación se aludirá al concepto de “formative assessment” como evaluación formativa.

Tabla 3.1.
Enfoques y conceptos asociados a la evaluación formativa.

Concepto en español e inglés o francés	Definición
Evaluación Alternativa (<i>Alternative Assessment</i>)	Técnicas y métodos de evaluación que intentan superar la metodología tradicional de evaluación basada en la simple realización de pruebas y exámenes con la finalidad única o principal de calificar.
Evaluación Auténtica (<i>Autentic Assessment</i>)	Las técnicas, instrumentos y actividades de evaluación deben estar claramente aplicados en situaciones, actividades y contenidos reales de aprendizaje, o claramente relacionados con competencias profesionales. Por tanto, se opone a las situaciones puntuales y artificiales de evaluación, alejadas de la práctica real.
Evaluación para el Aprendizaje (<i>Assessment for learning</i>)	La evaluación debe estar claramente orientada a mejorar el aprendizaje del alumnado, en vez de estarlo al mero control de éste y a su calificación. Algunos autores lo consideran como sinónimo del término “Evaluación formativa”.
Evaluación Formadora (<i>Evaluation Formatrice</i>)	Busca promover la autorreflexión y el control sobre el propio aprendizaje. Se busca que el alumnado sea consciente de cómo aprende y qué tiene que hacer para seguir aprendiendo. Por tanto, hace referencia al desarrollo de destrezas metacognitivas de carácter regulador.
Evaluación orientada al aprendizaje (<i>Learning-oriented assessment</i>)	Algunos autores anglosajones utilizan este concepto para hacer referencia a procesos similares de desarrollo de capacidades de autorregulación en el propio aprendizaje y de aprendizaje a lo largo de la vida. Para otros autores, también está fuertemente relacionado con la participación del alumnado en los procesos de evaluación y con el desarrollo de procesos y situaciones de evaluación auténtica.
Evaluación Formativa (<i>Formative Assessment</i>)	Todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar; está orientada a que el alumnado aprenda más y a que el profesorado aprenda a mejorar su práctica docente.

Nota. Recuperada de López, 2010, p.120

Como premisa inicial, hay que tener en cuenta que la evaluación formativa no es la panacea, pero contribuye, y mucho, a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No es una receta mágica que pueda solucionar todos los retos que se plantea la acción educativa, pero ofrece medios poderosos para alcanzar objetivos de alto rendimiento, alta calidad en los resultados de los estudiantes y para aportar a los alumnos conocimientos y habilidades para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los sistemas que remueven los obstáculos que pueden impedir una práctica más amplia de la evaluación formativa y que fomentan una cultura de evaluación es probable que avancen mucho más hacia estos objetivos. (Looney, 2005, p. 27)

En esta misma línea, López (2011) recalca el potencial de la evaluación formativa, incidiendo en sus posibilidades y ventajas en el ámbito específico de la educación superior:

La evaluación formativa posee un considerable potencial para la mejora del aprendizaje del alumnado, del profesorado y de los procesos de enseñanza-aprendizaje que comparten [...]. Este tipo de estrategias y planteamientos didácticos están relacionados con la incorporación de metodologías docentes que favorecen el aprendizaje autónomo del estudiante universitario. La evaluación formativa y orientada al aprendizaje es la más adecuada y coherente con el nuevo sistema ECTS y la más aceptada internacionalmente en Educación Superior por las ventajas que conlleva en los procesos de aprendizaje del alumnado. Desde hace 15 años, en la literatura internacional está cobrando una especial importancia la implicación del alumnado en los procesos de evaluación, por las ventajas que supone en el desarrollo de diferentes competencias generales y específicas, así como en mayores niveles de aprendizaje. (López, 2011, p. 160)

El mismo autor, en un artículo posterior, señala los factores que hay que considerar para el buen desarrollo de la evaluación orientada al aprendizaje en el ámbito de la educación superior y que se sintetizan en el cuadro siguiente:

Cuadro 3.3. Claves de evaluación orientada al aprendizaje en educación superior.

<p>Dar más importancia y dedicar más tiempo y esfuerzo a la evaluación continua y formativa que a la final y sumativa.</p> <p>Realizar una evaluación orientada a mejorar los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje y no sólo como control final de dichos procesos.</p> <p>Evaluar los diferentes tipos de aprendizaje y competencias que hemos planificado, en vez de sólo los evaluables con exámenes tradicionales.</p> <p>Evaluar también el proceso de aprendizaje y durante el mismo, no sólo el producto final.</p>
--

■ Fuente cuadro 3.3. López, 2012, p. 119

De los cambios expuestos, se hace necesario esclarecer que la evaluación orientada al aprendizaje tiene una lógica de continuidad que se inicia desde que se diseña el proceso de enseñanza-aprendizaje con la planificación docente y, al comenzar, desarrollar y finalizar la acción educativa con un grupo de alumnos específico. Como explica Sanmartí (2007):

La evaluación no consiste en una actuación más o menos puntual en unos pocos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que debe constituir un proceso constante a lo largo del aprendizaje, que es preciso planificar adecuadamente. Cuando su finalidad es formativa, debe proporcionar información que posibilite no sólo identificar dificultades y errores, sino también y muy especialmente comprender sus causas. Sin esta comprensión será muy difícil generar propuestas que ayuden a los estudiantes a superar dichas dificultades. (p.36)

Desde aquí, se deduce la importancia que tiene la evaluación inicial, también denominada diagnóstica. Como constata Sanmartí (2007):

La evaluación diagnóstica inicial tiene como objetivo fundamental analizar la situación de cada estudiante antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje, para tomar conciencia (profesorado y alumnado) de los puntos de partida, y así poder adaptar dicho proceso a las necesidades detectadas. En consecuencia, las actividades iniciales de todo proceso de enseñanza deberían tener, entre otros, un componente de evaluación inicial. (p.33)

La misma autora señala que “esta evaluación empieza con el inicio de la secuencia de aprendizaje, diagnosticando el punto de partida (comprenderlo) y continúa con cada actividad que se propone para el aprendizaje, utilizando en cada caso los instrumentos que puedan ser más adecuados” (Sanmartí, 2007, p.36).

Expuestas estas consideraciones iniciales, ya se puede ahondar en la conceptualización de la evaluación formativa. De los diversos estudios sobre la evaluación formativa han surgido muchas definiciones del concepto. Siguiendo a Wiliam (2010) es interesante destacar algunas de las definiciones que han tenido mayor proyección:

Black y Wiliam (1998) definieron la evaluación formativa como aquella que “abarca todas las actividades emprendidas por los docentes, y / o sus estudiantes, que proporcionan información que se utilizará como retroalimentación para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que participan”. (Citado en Wiliam, 2010, p.147)

Por su parte, Looney (2005), en su análisis realizado en el marco de la OCDE, establece que “la evaluación formativa se refiere a evaluaciones frecuentes e interactivas del progreso y comprensión del alumno para identificar necesidades de aprendizaje y ajustar el proceso de enseñanza de forma apropiada” (p.21). Del mismo modo, y en el marco de la educación superior, López (2012) alude a la definición que aporta la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria al definir *Evaluación Formativa* como “todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador” (Citado en López, 2012, p.1).

Asimismo, Wiliam propone una definición de evaluación formativa basada en su trabajo realizado con Black (Black y Wiliam²³, 2009) que integra todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y a sus agentes, a la vez que sintetiza los aportes de las definiciones apuntadas. Así de acuerdo con Wiliam:

Una evaluación funciona de manera formativa en la medida en que las evidencias sobre el rendimiento de los alumnos son obtenidas, interpretadas y utilizadas por docentes, alumnos, o sus pares, para tomar unas decisiones sobre los pasos a seguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que probablemente serán mejores o estarán mejor fundadas que las daciones que habrían tomado en ausencia de esas evidencias. (p.148. Traducida de la versión original en inglés.²⁴)

²³ La definición de Wiliam se basa en la aportada en la publicación: Black, P. and D. Wiliam (2009), “Developing the Theory of Formative Assessment”, Educational Assessment, Evaluation and Accountability, Vol. 21, No. 1, pp. 5-31.

²⁴ “An assessment functions formatively to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instructions that are likely to be better or better founded than the decisions they would have taken in the absence of that evidence”. (Wiliam, 2010, p.148)

Como afirma el propio autor, esta definición recoge elementos clave que hay que tener en cuenta y que se presentan en el cuadro siguiente:

Cuadro 3.4. Elementos clave de la evaluación formativa.

Se basa en la función aportada por la información derivada de la evaluación, más que una característica de la evaluación en sí misma.
La evaluación la puede realizar el docente, el alumno o sus compañeros.
El foco de la definición se pone en las decisiones relativas a los pasos siguientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, más que en las intenciones o resultados.
La definición es probabilística.
La evaluación no necesariamente cambia la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje (puede simplemente confirmar que las acciones previstas para después eran apropiadas).
Cualquier evaluación que proporcione evidencia que tenga el potencial de mejorar la toma de decisiones educativas de los docentes, los alumnos o sus pares puede por lo tanto ser formativa.

■ Fuente cuadro 3.4. Wiliam, 2010, p. 148.

A ello hay que añadir, como apuntan Rodríguez, Ibarra y Gómez (2011), que la retroalimentación que se aporta en el proceso de evaluación formativa, “debe ser prospectiva (*feedforward*), es decir, los comentarios de compañeros y profesores deben tener implicaciones para la tarea actual y para posibles tareas que puedan realizarse en el futuro, en vez de buscar únicamente una justificación de una valoración” (p.405). Esto es, orientada a la mejora.

Así, de la definición de Wiliam (2010) se desprende que la evaluación formativa integra a todos los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, a saber; docentes, alumnos y otros compañeros o compañeras. Cabe aquí señalar, que cuando la iniciativa del proceso evaluativo la tiene el propio alumno se suele denominar evaluación formadora, asociada a la autorregulación de sus propios aprendizajes y a su propia autoevaluación.

Por otro lado, cuando la realizan otros compañeros es habitual denominarla coevaluación o evaluación entre iguales. Estos planteamientos se pueden desarrollar desde la perspectiva de la evaluación compartida.

En esta línea, López (2012), aporta unas breves definiciones conceptuales que pueden ayudar a comprender los enfoques relacionados con la participación del alumnado en el proceso de evaluación y que se exponen en la tabla 3.2.

Tabla 3.2.

Enfoques relacionados con la participación del alumnado en el proceso de evaluación.

Concepto en español e inglés o francés	Definición
“Autoevaluación” (<i>Self-Assessment</i>)	Suele referirse a la evaluación que una persona realiza sobre sí misma o sobre un proceso y/o resultado personal, aunque también puede ser grupal. Por tanto, puede ser del alumnado o del profesorado.
“Coevaluación” o “Evaluación entre iguales” (<i>Peer-assessment</i>)	Tradicionalmente en español se ha utilizado el concepto de “coevaluación” para referirse a la evaluación entre iguales. También puede ser individual (actividades de aprendizaje individuales) o colectiva (actividades en grupo). En estas últimas, suele ser conveniente valorar tanto los aspectos grupales como lo que cada individuo ha aportado al trabajo grupal (evaluación intragrupo). Actualmente existe cierta confusión terminológica con la utilización de este término en español.
Evaluación Compartida (<i>Shared Assessment; Coassessment; Collaborative assessment; Cooperative assessment</i>)	Procesos de diálogo que mantiene el profesor con su alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Este tipo de “diálogos” pueden ser individuales o grupales. Suelen estar basados o relacionados con procesos previos de autoevaluación y/o evaluación entre iguales. En inglés existen varios términos que podrían entenderse como sinónimos, aunque presentan matices diferentes (<i>Coassessment; Collaborative assessment; Cooperative assessment</i>). Actualmente existe cierta confusión terminológica con la utilización de este término es español.
Autocalificación ³ (<i>Self-mark</i>)	Proceso a través del cual cada alumno fija la calificación que cree merecer, normalmente tras un proceso previo en que el profesor acuerda con el alumnado los criterios de calificación.
Calificación dialogada (<i>Dialogic mark</i>)	Proceso por el cual alumnado y profesorado dialogan sobre la calificación definitiva y la acuerdan, en base a los criterios de calificación previamente establecidos. Puede ser individual, en pequeños grupos o en gran grupo.

Nota. Recuperada de López, 2012, p.121

A partir de aquí, se hace necesario incidir en la importancia de la evaluación formadora y de la autoevaluación. En este sentido, Sanmartí (2007) incide en la importancia crucial de la denominada evaluación formadora²⁵ y, con ello, de la autoevaluación del alumno.

²⁵ “La evaluación formadora nace de los trabajos que Bonniol y Nunziati, entre otros, empezaron a desarrollar en los años setenta en la Universidad de Provence en colaboración con profesores de liceos de Marsella (Francia). En este contexto se generó un marco teórico que orientó el diseño y aplicación de 1 nuevas prácticas de la evaluación (Nunziati, 1990). Las investigaciones realizadas alrededor de estas prácticas mostraron que los resultados de los alumnos mejoraban mucho.” (Sanmartí, 2007, p.57)

Los fundamentos teóricos de la evaluación formadora se deducen principalmente de la *teoría de la actividad*, de Leontiev y discípulos, pero también incorpora muchas otras fuentes. El marco que ofrece posibilita no sólo dar sentido a intuiciones y prácticas de algunos profesores, sino también, generar otras nuevas. Como es normal, cuando se aplica se generan nuevos e interesantes problemas didácticos que dan lugar a nuevos retos e investigaciones. Por ejemplo, los relacionados con cómo organizar y gestionar el aula de manera que se pueda poner en práctica este tipo de evaluación de forma efectiva, y con el diseño de las unidades didácticas para que sus contenidos y actividades ayuden al desarrollo de las capacidades de los que aprenden para autorregularse. (p.61)

En esta misma dirección, Sanmartí (2007) asevera que la evaluación formadora postula que para que los estudiantes desarrollen su capacidad de autorregularse, es necesario que lleguen a apropiarse de los objetivos y de los criterios de evaluación del profesorado. También es necesario que lleguen a tener un buen dominio de las capacidades de anticipación y planificación de la acción, lo que implica incorporar estos aspectos como objetivos prioritarios de aprendizaje.

Por lo tanto, el proceso de enseñar-aprender-evaluar se convierte en un acto de comunicación social con todas sus exigencias y posibilidades, y la evaluación se revela como un elemento primordial en el proceso de auto-socio-construcción del conocimiento. Ello exige al profesorado y al alumnado una nueva cultura de la evaluación (Sanmartí, 2007).

En sintonía con lo señalado, la misma autora, incide en la trascendencia de promover la autoevaluación:

Lo más importante es aprender a autoevaluarse. Para ello es necesario que los alumnos se apropien: de los objetivos de aprendizaje, de las estrategias de pensamiento y de acción aplicables para dar respuesta a las tareas planteadas; y de los criterios de evaluación. (Sanmartí, 2007, p.17)

Confirmando lo anterior, Villardón (2006), recogiendo los aportes de Bryan (2006) afirma lo siguiente:

La autoevaluación se enmarca en una concepción democrática y formativa del proceso educativo en el que participan activamente todos los sujetos implicados. Consiste en la evaluación que el alumno hace de su propio aprendizaje y de los factores que intervienen en éste. La autoevaluación proporciona al estudiante estrategias de desarrollo personal y profesional que podrá utilizar tanto en el presente como en el futuro, le ayuda a desarrollar su capacidad crítica, favorece la autonomía, le compromete en el proceso educativo, y motiva para el aprendizaje. Asimismo, incrementa la responsabilidad de los estudiantes con relación a su propio aprendizaje y promueve la honestidad en juicios emitidos con relación a su desempeño. En actividades de trabajo en grupo, la autoevaluación del proceso de grupo es una herramienta para aprender a trabajar en colaboración. (Bryan, 2006, citado en Villardón, 2006, p.67)

No obstante, es necesario tener en cuenta que la evaluación formadora requiere un entorno de aprendizaje que permita su buen desarrollo, es decir, una gestión del aula que sea adecuada para favorecer el proceso. Como señala Escofet (1998) “podemos hablar de qué es y de cómo

aplicar este tipo de evaluación, pero si no cambiamos la dinámica del aula, no podremos aplicarla de forma útil” (p. 5).

Este clima de aprendizaje positivo y colaborativo será necesario tanto para desarrollar procesos propios de autorregulación de los aprendizajes como de evaluación entre iguales. De acuerdo con esto, Sanmartí (2007) asegura que es necesario desarrollar el trabajo cooperativo y el clima adecuado del entorno de aprendizaje para favorecer la autorregulación y la corregulación de los aprendizajes:

La corregulación es una de las estrategias que más ayudan a la autorregulación, especialmente si se han empezado a construir conjuntamente criterios de evaluación. (p.74)

En esta misma línea, la autora señala la importancia del clima adecuado para que la regulación sea efectiva:

La condición para que esta estrategia reguladora funcione es que en el aula se institucionalicen *reglas de juego* propias del trabajo cooperativo, desbancando las de tipo competitivo. Los alumnos se lo tienen que pasar bien ayudándose y deben poder constatar que a través de este tipo de trabajo todos aprenden, ya que en caso contrario no tendría sentido aplicarlo. En este sentido el papel del profesorado es clave, ya que debe asumir como propios los valores asociados a la cooperación. La primera condición para que los alumnos aprendan a coevaluarse y autoevaluarse es que los que enseñamos creamos que ello es posible. No hay duda de que es difícil y en algunos casos no se consigue, pero la investigación demuestra que cuando se consigue, los resultados son mucho mejores. (Sanmartí, 2007, p.74)

Al hilo de los aportes de Sanmartí, y acentuando los puntos clave de la evaluación entre iguales, Villardón (2006) afirma:

La evaluación de los compañeros a lo largo del proceso con fines formativos fomenta el aprendizaje tanto de los que evalúan el trabajo como de los que reciben las aportaciones de los compañeros, a través del desarrollo del pensamiento crítico. (p.67)

En esta misma línea, Villardón (2006) concreta los aspectos positivos de la evaluación entre iguales, cuando esta se lleva a cabo de la forma adecuada.

La actividad evaluativa en base a criterios y evidencias promueve la honestidad y el respeto por los demás, favoreciendo la colaboración y el clima de confianza. Aprender a presentar valoraciones al trabajo y no a la propia persona y aprender a recibir apreciaciones y críticas constructivas de los demás como elementos para la mejora, supone un avance en la colaboración y el trabajo en equipo. El profesor debe promover situaciones de evaluación entre compañeros y enseñar a realizar dichas valoraciones. La evaluación por pares es más adecuada cuando se realiza en grupos pequeños, y cuando se ofrece oportunidad de discutir de forma interactiva las valoraciones realizadas. (p.67)

De este modo, la evaluación formativa, desde la perspectiva ampliada que se está desarrollando, se extiende a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y a sus agentes implicados. Como

afirma Wiliam (2010), recogiendo los aportes de Broadfoot y otros (2002), la evaluación formativa incluye la participación de docentes, alumnos y otros pares.

Así, en primer lugar, habría que considerar *dónde están los alumnos en su aprendizaje*. En segundo lugar, habría que tener en cuenta *hacia dónde van* y, por último, aunque no por ello menos importante, habría que considerar *qué es necesario hacer para que lleguen ahí* (Wiliam, 2010).

Como se puede observar en la tabla 3.3, docente, alumno y compañeros pueden intervenir en los distintos procesos que se han señalado configurando una matriz de estrategias para la evaluación formativa.

Tabla 3.3.
Estrategias para la evaluación formativa.

	Hacia dónde va el alumno	Dónde está ahora	Cómo llegar a la meta
Docente	Aclarar las intenciones del aprendizaje, la forma de compartir y los criterios de excelencia	Diseñar debates, actividades y tareas de clase eficaces que arrojan evidencia sobre el aprendizaje	Proporcionar retroalimentación que hace que los alumnos avancen
Compañero	Aclarar y las intenciones del aprendizaje y los criterios de excelencia	Activar a los estudiantes como recursos de instrucción recíprocos	
Alumno	Comprender las intenciones del aprendizaje y los criterios de excelencia	Activar a los estudiantes como dueños de su propio aprendizaje	

Nota. Recuperada de Wiliam, 2010, p. 151.

Como se aprecia, la perspectiva ampliada de la evaluación formativa muestra su carácter compartido. En sintonía con esto, como sostiene Santos Guerra (2000), Hamodi, López y López (2015) afirman que, "la evaluación pertenece a todos y a todos beneficia" (p.151). Estos beneficios surgen del desarrollo de una evaluación formativa compartida y orientada al aprendizaje. Según detallan los autores citados, los beneficios de la evaluación, así entendida, se pueden resumir de la forma que se expresa en el cuadro 3.5:

Cuadro 3.5. Beneficios de la evaluación formativa.

Es una oportunidad de aprendizaje para todos los implicados.

El alumnado desarrolla y/o estimula ciertas capacidades, como el pensamiento crítico, reflexionando sobre el proceso de aprendizaje, la autonomía y la autorresponsabilidad, y toma conciencia de la calidad del trabajo.

Desarrolla competencias para su futura práctica profesional.

En este último caso es muy valioso constatar que el alumnado aprende a trabajar en equipo, a desarrollar la empatía o a valorar el trabajo ajeno, habilidades que le serán muy útiles en el mundo laboral.

Compartir la evaluación implica un modelo más democrático.

Hace que formen parte de ella todos los sujetos que se ven afectados en la misma y la pone al servicio de los usuarios, no del poder. Si pretendemos educar en un marco de democracia, el proceso de evaluación compartida responde de forma adecuada y coherente en esta dirección.

Facilita y fomenta el diálogo inclusivo y constante.

Para ello, debe utilizarse un "diálogo igualitario", capaz de derrumbar muros culturales, sociales y personales, pues consideramos que cuando un profesor impone su criterio amenazando con el suspenso, encierra a su alumnado dentro de los muros de lo establecido como correcto por la autoridad, y provoca que no se aprenda (ni por parte del profesor ni por parte del alumno), al limitarse a repetir lo que ya se sabe o se cree saber, mientras que mediante el diálogo igualitario ambos aprenden. Como afirma Fernández (2006), hay que **desburocratizar la evaluación y convertirla en un diálogo constante.**

■ Fuente cuadro 3.5: Adaptado de Hamodi, López y López, 2015, p. 151-152.

Completando lo señalado sobre la importancia de la evaluación compartida, López (2012), señala su relevancia en el ámbito de la educación superior:

Defendemos la importancia de hacer partícipe al alumno en la evaluación, tanto porque supone una mejora en sus aprendizajes y competencias, como porque ayuda a implicar al alumnado en su proceso de formación y su participación en la toma de decisiones. En este sentido, el avanzar hacia procesos de evaluación compartida ayuda a avanzar hacia modelos de educación para la producción de la sociedad, desde la aportación que sus miembros puedan hacer, más que una educación para la reproducción social. La implicación del alumnado en los procesos de evaluación de su aprendizaje debería ser una herramienta básica de trabajo cuando se pretende desarrollar la autonomía del alumnado y la capacidad de gestionar su propio aprendizaje. Para ello, uno de los instrumentos de trabajo más útiles son los procesos de evaluación formativa y compartida. (p. 119)

Yendo más allá, López (2012) establece una enumeración de los beneficios que se han identificado en la investigación sobre el desarrollo de la evaluación formativa y compartida en la educación superior, y que se resumen en el cuadro 3.6.

Cuadro 3.6. Beneficios de la evaluación formativa y compartida en educación superior.

Suele mejorar considerablemente la motivación e implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje.

Ayuda a corregir a tiempo las lagunas y problemáticas que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que permite mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Constituye una experiencia de aprendizaje en sí misma.

Es la forma de evaluación más lógica y coherente cuando la docencia se basa en sistemas de Aprendizaje Dialógico y/o en los modelos centrados en el aprendizaje del alumnado y en el desarrollo de competencias personales y profesionales.

Facilita el desarrollo de la capacidad de análisis crítico y la autocrítica.

Desarrolla la responsabilidad y autonomía del alumnado en los procesos de aprendizaje, con lo que adquiere un gran potencial de cara al desarrollo de estrategias de aprendizaje.

■ Fuente cuadro 3.6. López, 2012, p. 122-123

Asimismo, López (2011; 2012) plantea que este enfoque de la evaluación también presenta algunas dificultades e inconvenientes, como pueden ser, la falta de hábito por parte de profesorado y alumnado, o la percepción de mayor carga de trabajo que puede suponer plantearse una evaluación orientada al aprendizaje. No obstante, se coincide con López (2011; 2012), cuando subraya que, en realidad, más que aumentar la carga de trabajo, esta se redistribuye. También se añade que los beneficios son tan elevados que más allá de mejorar el rendimiento del alumnado, tienen implicaciones positivas en la mejora de la práctica docente y, por ende, en la motivación de todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para sintetizar desde una óptica de aplicación, conviene incidir en las estrategias clave que propone William (2010) para el buen desarrollo de la evaluación formativa que se reflejan en el cuadro 3.7.

Cuadro 3.7. Estrategias clave de la evaluación formativa.

La evaluación formativa conlleva cinco estrategias clave:

1. Aclarar, compartir y comprender las intenciones del aprendizaje y los criterios para el éxito.
2. Diseñar actividades en el aula para aportar evidencia sobre el aprendizaje.
3. Proporcionar la retroalimentación ayuda a los alumnos a avanzar.
4. Activar a los estudiantes como recursos de instrucción recíprocos.
5. Activar a los estudiantes como dueños de su propio aprendizaje con el fin de regular los procesos de aprendizaje.

3.4. DIMENSIÓN METODOLÓGICA DE LA EVALUACIÓN Y ALGUNOS PROCEDIMIENTOS CON ÉNFASIS EN EL APRENDIZAJE.

El reposicionamiento del lugar que ocupa la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su reconceptualización a partir de sus finalidades y funciones y, la redefinición de los roles y perspectivas de una evaluación formativa y compartida que se orienta al aprendizaje, requieren una reconsideración de los métodos, técnicas y dispositivos que se aplican para su buen desarrollo.

Así, en esta publicación, los métodos de evaluación se conciben como un conjunto de procedimientos que se hacen operativos mediante diversas técnicas, actividades, herramientas o instrumentos que sirven para recoger la información que permite tomar decisiones de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A partir de aquí y siguiendo a Tejada (2011) la evaluación requiere organizar procedimientos válidos y fiables que aporten evidencias del logro de los resultados de aprendizaje previstos. Es por ello por lo que es necesario determinar los tipos de técnicas y actividades, y seleccionar los dispositivos que harán posible obtener las evidencias necesarios para poder evaluar con la máxima precisión y efectividad.

Como confirman varios autores (Cano, 2008; De Ketele, 2006; Sanmartí, 2007; Gerard, 2008; Tejada 2011; 2016), no hay un único método, o una sola técnica o un instrumento específico que permita llevar a cabo la evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Se hace necesaria la diversificación de los métodos y dispositivos de evaluación. Como afirma Tejada (2016), “no hay ningún método o instrumento de evaluación por sí solo que pueda proporcionar toda la información para juzgar la competencia de un profesional” (p.31). De ello se deduce que será necesaria una variedad de técnicas e instrumentos.

Es necesario diversificar los instrumentos de evaluación. Dado que cualquier aprendizaje contempla diversos tipos de objetivos, es preciso que los instrumentos de recogida de información sean múltiples y variados. Y las estrategias para analizar los datos y promover la regulación deben favorecer la autonomía del alumnado. (Tejada, 2016, p.101)

Asimismo, es necesario no dar a los instrumentos de evaluación un papel protagónico, ni perderse en su extensa variedad, sino que es imprescindible entenderlos como los procedimientos que son y ponerlos al servicio de los resultados de aprendizaje que se hayan previsto. En este sentido, como bien afirma Sanmartí (2007):

Para evaluar se puede utilizar una gran diversidad de actividades, instrumentos y técnicas, pero muchas veces los instrumentos se convierten en protagonistas, cuando de hecho son sólo medios para alcanzar distintas finalidades, eso sí, medios que pueden facilitar la tarea. Conviene remarcar que las distintas modalidades de evaluación –formativa, formadora o calificadora– se distinguen básicamente por los objetivos que persiguen, más que por los instrumentos que utilizan. Un mismo tipo de instrumento puede ser útil en diferentes momentos del aprendizaje y para diferentes propósitos, aunque las decisiones que se tomen en función de los datos recogidos podrán ser distintas. [...] Los instrumentos de evaluación (cuestionarios de todo tipo, mapas conceptuales, diarios de clase, exposiciones verbales, investigaciones, observaciones, portafolios o carpetas de trabajos...) se deben escoger en función de los objetivos de la evaluación y el tipo de contenido que se va a evaluar. (p.103).

Del mismo modo, cabe señalar que no se puede considerar que una técnica o un instrumento de evaluación sea mejor que otro. Ello dependerá, como se ha comentado, del objetivo de evaluación y del resultado de aprendizaje que se pretenda evidenciar. Por lo tanto, como concluye Sanmartí (2007):

No hay instrumentos de evaluación buenos o malos, sino instrumentos adecuados o no a las finalidades de su aplicación. Lo más importante es que la actividad de evaluación sea coherente

con sus objetivos didácticos, y posibilite recoger la información necesaria para promover que los alumnos desarrollen las capacidades y los conocimientos previstos. (p.107)

Abundando en la dimensión metodológica de la evaluación, y en el marco de la formación integral que sostiene el Modelo pedagógico ITSCO, hay que tener presente que, para evaluar diferentes tipos de resultados de aprendizaje, ya sean de tipo cognitivo, procedimental, actitudinal o de desarrollo personal, puede ser muy apropiado tomar como referencia la Pirámide Miller (1990). Un recurso que diversos autores (Alsina, 2011; Tejada, 2011, 2016; Mateo, 2013) proponen como referente para guiar el proceso de evaluación en tanto que permite evaluar distintos tipos de saberes.

Como recoge Alsina (2011), Miller ubica niveles de desarrollo del aprendizaje, considerando diferentes tipos de saberes, en una pirámide de cuatro categorías y desde cada categoría, se pueden localizar diversas técnicas y dispositivos de evaluación.

A partir de la pirámide de Miller, Tejada y Ruiz (2016) proponen extender la cúspide la pirámide con una quinta categoría asociada a un dominio experto. Esta ampliación puede resultar muy útil tanto para la evaluación en la etapa de educación superior como en el ámbito profesional. Así, como se puede apreciar en la figura 3.2, la pirámide ampliada se muestra con cinco niveles de desarrollo escalonado que, a su vez, permiten identificar métodos y dispositivos de evaluación para cada uno de los escalones piramidales propuestos.

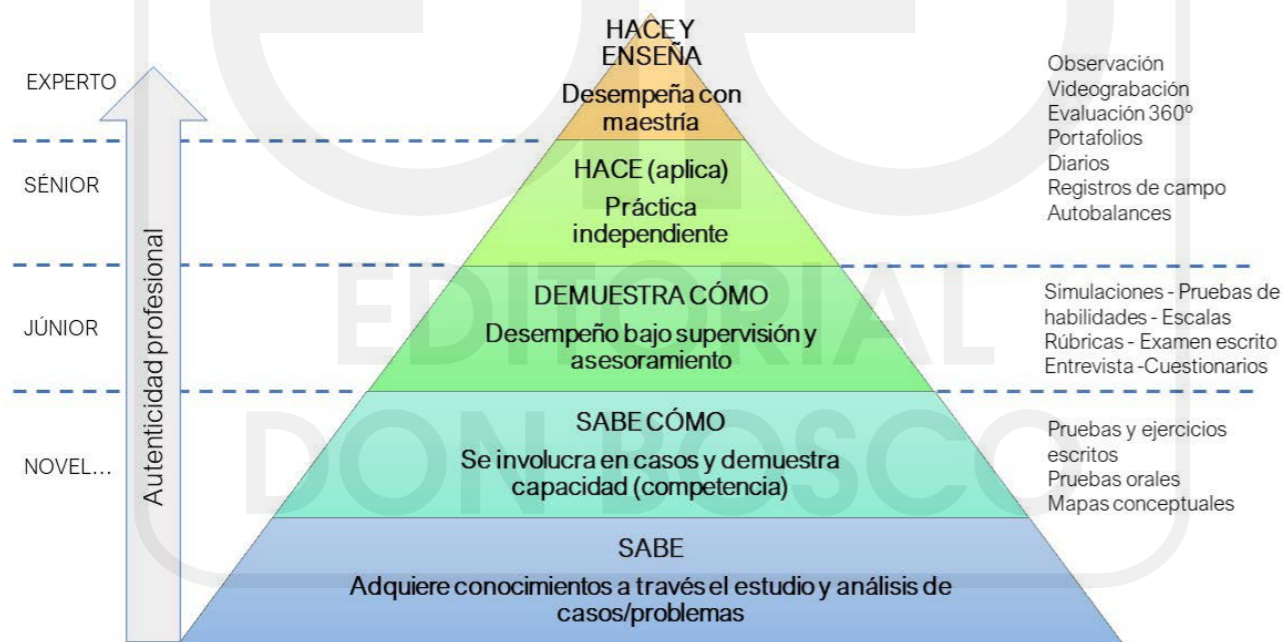


Figura 3.2. Pirámide de Miller ampliada con métodos y dispositivos de evaluación. Recuperada de Tejada y Ruiz, 2016, p.3

En el cuadro 3.8. se ofrece la descripción de Tejada y Ruiz (2016) de su propuesta de pirámide de Miller ampliada.

Cuadro 3.8. La Pirámide de Miller ampliada de acuerdo con Tejad y Ruiz (2016)

En la base de la pirámide estaría el saber (*know*) o conjunto de conocimientos teóricos que todo profesional debe dominar como fundamentadores de la práctica profesional, a sabiendas, como indica el propio Miller, que no son suficientes. [...] estaríamos en su dimensión más cognitiva.

En el segundo nivel, estaría el saber cómo (*know how*) usaría los saberes teóricos adquiridos si los tuviera que poner en práctica en un contexto particular. En este nivel evaluativo podemos obtener una pre-visión, en el sentido de visión previa de la práctica profesional.

En el tercer nivel, nos encontraríamos con el demuestra cómo (*show how*) lo haría. Es una demostración con hechos, cercana a la realidad, pero aún no es la práctica profesional directa. Las simulaciones (*role playing*) pueden ser buenas situaciones a tal fin, pero con ello tampoco podemos concluir sobre la competencia profesional.

En el cuarto nivel, en la cúspide de la pirámide, Miller incardina el hacer (*doing*) en la práctica profesional. Estaríamos pues ante una actuación real, en un contexto o situación profesional de desempeño [...].

En la cúspide, nosotros nos hemos atrevido a añadir un quinto nivel que tiene que ver con hacer y enseña, (*doing and teaching*), es decir, desempeña con maestría. En dicho nivel integramos, pues, de alguna manera, nuestros niveles de dominio experto [...], que además son útiles en la dirección de desarrollo profesional en clave de carrera profesional y su evaluación.

Fuente del cuadro 3.8. Tejada y Ruiz, 2016, pp. 31-32.

En definitiva, y para sintetizar, la pirámide de Miller (1990) como afirma Mateo (2013):

Puede ser una manera útil de ayudar a escoger estrategias de evaluación coherentes con resultados de aprendizaje [...]. Así, se puede evaluar solo el hecho de saber (por ejemplo, por medio de una prueba tipo test) o el hecho de saber explicar, que ya requiere una gestión del conocimiento adquirido; o bien se puede plantear una simulación en la que el estudiante actúe en situaciones controladas; y, finalmente, hay que demostrar con actuaciones la adquisición de una competencia. (p.191)

Algunos procedimientos para la evaluación con énfasis en el aprendizaje

Aunque se pueden plantear procedimientos de evaluación de carácter más tradicional, como el examen escrito en todas sus formas (tipo test, de pregunta corta, de resolución de problemas, de desarrollo etc.), o pruebas orales y presentaciones, lo cierto es que, para garantizar la mayor efectividad de evaluación de los aprendizajes, sobre todo, en el marco de la formación integral del alumnado, es conveniente diversificar y combinar los métodos de evaluación. Asimismo, hay que tener en cuenta que los procedimientos de evaluación pueden coincidir con metodologías de enseñanza-aprendizaje, como puede ser el caso de un estudio de caso, una simulación, una actividad práctica o un proyecto.

Del mismo modo, como señala Fernández (2014) es importante tener en cuenta que la selección de los procedimientos de evaluación va a depender de una serie de factores. Así, además del nivel taxonómico de los resultados de aprendizaje a evaluar, habrá que considerar otras variables como; el número de alumnos, las horas que se necesitarán para preparar los dispositivos o herramientas de evaluación y el tiempo que será necesario para la valoración y corrección que realiza el profesorado. Como afirma Fernández (2014), "cada uno de estos factores influye directamente sobre

el juicio del profesor, por lo que respecta a la elección de un instrumento o una combinación de instrumentos de evaluación de los alumnos (p.30).

Ante lo expuesto, con la voluntad de ofrecer recursos que puedan ser de utilidad para mejorar los procesos de evaluación, se exponen una serie de fichas descriptivas de algunos medios e instrumentos de evaluación. Los procedimientos que se describen son aplicables para evaluar resultados de aprendizaje y pueden contribuir a una evaluación más formativa poniendo el énfasis y el foco de atención en el aprendizaje del alumnado.

FICHAS DE PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN:

Ficha 1. Rúbricas de evaluación.

Ficha 2. Presentaciones orales.

Ficha 3. Portafolios, dossier o carpeta de aprendizaje.

Ficha 4. Observación.

Ficha 5. Diarios, cuadernos de notas, diarios, reflexivos, incidentes críticos.

FICHA 1. LAS RÚBRICAS DE EVALUACIÓN.

Definición	<p>Como señala Alsina (2013):</p> <p>“La rúbrica de evaluación es un instrumento cuya principal finalidad es compartir los criterios de realización de las tareas de aprendizaje y de evaluación con los estudiantes y entre el profesorado. La rúbrica, como guía u hoja de ruta de las tareas, muestra las expectativas que alumnado y profesorado tienen y comparten sobre una actividad o varias actividades, organizadas en diferentes niveles de cumplimiento: desde el menos aceptable hasta la resolución ejemplar, desde lo considerado como insuficiente hasta lo excelente” (p.8).</p> <p>Como subraya Alsina (2013):</p> <p>“La rúbrica tiene sus orígenes en escalas de medida⁴, siendo las más utilizadas en los campos de la psicología y de la educación, donde se relaciona un objeto cualitativo (por ejemplo, un texto) con objetos cuantitativos (por ejemplo, unas unidades métricas)” (p.8).</p> <p>Asimismo, como recoge Fernández (2014):</p> <p>“Son guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los estudiantes que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y de facilitar la proporción de <i>feedback</i>” (Andrade, 2005; Mertler, 2001, citado en Fernández, 2014, p.90).</p>
-------------------	--

Tipología y aplicaciones	<p>En términos generales, y como señala Fernández (2014) “las rúbricas se utilizan cuando se necesita emitir un juicio sobre la calidad de un trabajo y puede emplearse para un amplio rango de materias” (p.90).</p> <p>De forma específica y de acuerdo con su estructura, las rúbricas pueden ser holísticas o analíticas. Como afirma Alsina (2013):</p> <p>“Según lo que se pretenda evaluar, las rúbricas pueden ser holísticas (no separa las partes de una tarea) o analíticas (evalúa cada parte de una actividad o de un conjunto de actividades)” (p.8)</p> <p><i>Ejemplo de rúbrica holística</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Lo hace ejemplarmente. 5. Lo hace excelentemente. 4. Lo hace notablemente. 3. Lo hace correctamente. 2. Lo hace con algún error. 1. Lo hace con errores sustanciales. 0. No lo hace. <p>(Alsina, 2013, p.9)</p> <p>A continuación, “se muestra la misma tarea segmentada en diferentes subtareas o apartados, manteniendo los mismos grados de resolución. Finalmente, puede dar un resultado global si se suman los valores parciales” (Alsina, 2013, p.9).</p>
Ventajas y utilidades	<p>Como plantea Alsina (2013):</p> <p>“La rúbrica es un potente instrumento para la evaluación de cualquier tipo de tarea, pero hay que destacar especialmente su valor para evaluar tareas auténticas, tareas de la vida real. [...] La rúbrica muestra expectativas de alcanzar las diferentes actividades con relación a los distintos grados de consecución. Esto facilita que el estudiante sea consciente de hasta dónde llegan sus aprendizajes y cuál es el máximo nivel deseable.</p> <p>Es un instrumento que, desde un principio y durante todo el proceso, permite compartir los criterios que se aplicarán para evaluar el progreso en un marco de evaluación formativa y continuada. Reduce la subjetividad de la evaluación y facilita que distinto profesorado de una misma asignatura se coordine y comparta los criterios de evaluación.</p> <p>Permite al estudiante monitorizar la propia actividad, autoevaluándose y favoreciendo la responsabilidad ante los aprendizajes.</p> <p>El uso de la rúbrica facilita un feedback casi inmediato, puesto que permite acortar sustancialmente el tiempo de retorno al ofrecer unos resultados cuantitativos y cualitativos basados en estándares conocidos previamente al desarrollo de la tarea” (Alsina, 2013, p.10).</p>

Proceso de elaboración	<p>Siguiendo con Alsina (2013):</p> <p>“El proceso de elaboración de la rúbrica obliga al profesorado a reflexionar profundamente sobre cómo quiere enseñar y cómo lo va a evaluar. Por eso, la rúbrica puede llegar a ser un potente motor de cambio metodológico.</p> <p>Recomendamos que, antes de elaborar una rúbrica, el profesorado se familiarice con algunos modelos y elija el que mejor se adapte a lo que evaluará. La determinación de la estructura de la rúbrica y de los apartados que ha de tener puede ayudar en la elección de este modelo” (p.11).</p> <p><i>Ejemplo de estructura de una rúbrica analítica</i></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2">Categorías</th> <th rowspan="2">Indicadores</th> <th colspan="4">Escala de calificación</th> </tr> <tr> <th>1 (poco)</th> <th>2 (bueno)</th> <th>3 (muy bueno)</th> <th>4 (ejemplar)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="3">A (%)</td> <td>Aa (%)</td> <td>Descriptor Aa1</td> <td>Descriptor Aa2</td> <td>Descriptor Aa3</td> <td>Descriptor Aa4</td> </tr> <tr> <td>Ab (%)</td> <td>Descriptor Ab1</td> <td>Descriptor Ab2</td> <td>Descriptor Ab3</td> <td>Descriptor Ab4</td> </tr> <tr> <td>Ac (%)</td> <td>Descriptor Ac1</td> <td>Descriptor Ac2</td> <td>Descriptor Ac3</td> <td>Descriptor Ac4</td> </tr> <tr> <td rowspan="3">B (%)</td> <td>Ba (%)</td> <td>Descriptor Ba1</td> <td>Descriptor Ba2</td> <td>Descriptor Ba3</td> <td>Descriptor Ba4</td> </tr> <tr> <td>Bb (%)</td> <td>Descriptor Bb1</td> <td>Descriptor Bb2</td> <td>Descriptor Bb3</td> <td>Descriptor Bb4</td> </tr> <tr> <td>Bc (%)</td> <td>Descriptor Bc1</td> <td>Descriptor Bc2</td> <td>Descriptor Bc3</td> <td>Descriptor Bc4</td> </tr> </tbody> </table> <p>Nota. El orden en que aparecen las categorías y los indicadores se graduará según su peso en la calificación; por ejemplo, A tendría un porcentaje más elevado que B, y Aa más elevado que Ab. Recuperada de Alsina, 2013, p.11.</p>					Categorías	Indicadores	Escala de calificación				1 (poco)	2 (bueno)	3 (muy bueno)	4 (ejemplar)	A (%)	Aa (%)	Descriptor Aa1	Descriptor Aa2	Descriptor Aa3	Descriptor Aa4	Ab (%)	Descriptor Ab1	Descriptor Ab2	Descriptor Ab3	Descriptor Ab4	Ac (%)	Descriptor Ac1	Descriptor Ac2	Descriptor Ac3	Descriptor Ac4	B (%)	Ba (%)	Descriptor Ba1	Descriptor Ba2	Descriptor Ba3	Descriptor Ba4	Bb (%)	Descriptor Bb1	Descriptor Bb2	Descriptor Bb3	Descriptor Bb4	Bc (%)	Descriptor Bc1	Descriptor Bc2	Descriptor Bc3	Descriptor Bc4
	Categorías	Indicadores	Escala de calificación																																												
1 (poco)			2 (bueno)	3 (muy bueno)	4 (ejemplar)																																										
A (%)	Aa (%)	Descriptor Aa1	Descriptor Aa2	Descriptor Aa3	Descriptor Aa4																																										
	Ab (%)	Descriptor Ab1	Descriptor Ab2	Descriptor Ab3	Descriptor Ab4																																										
	Ac (%)	Descriptor Ac1	Descriptor Ac2	Descriptor Ac3	Descriptor Ac4																																										
B (%)	Ba (%)	Descriptor Ba1	Descriptor Ba2	Descriptor Ba3	Descriptor Ba4																																										
	Bb (%)	Descriptor Bb1	Descriptor Bb2	Descriptor Bb3	Descriptor Bb4																																										
	Bc (%)	Descriptor Bc1	Descriptor Bc2	Descriptor Bc3	Descriptor Bc4																																										
<p>Como explica Alsina (2013):</p> <p>“Aparece la escala de calificación (primera fila), las categorías (primera columna) y los indicadores (segunda columna). La escala de calificación se expresa aquí en números y conceptos” (p.11).</p> <p>Como explica Alsina (2013), parte de la rúbrica se puede construir junto con el alumnado:</p> <p>“Las partes sombreadas (categorías, indicadores y escala) pueden hacer referencia al apartado de evaluación del plan docente de la asignatura, con indicación, por ejemplo, de porcentajes. Por ello y porque se han acordado con el resto del profesorado, estas partes son inalterables cuando se presentan al alumnado. En cambio, las partes no sombreadas (descriptores) se podrían pactar con el alumnado. Pero hacerlo no significa rebajar el nivel de exigencia, sino modificar lo que sea necesario para clarificar el significado de los descriptores y asegurarnos de que todos estamos entendiendo lo mismo” (p.12).</p> <p>Adicionalmente, como señala Alsina (2013):</p>																																															

	<p>“Podemos utilizar la rúbrica solo para evaluar al alumno o para fomentar la autoevaluación pidiéndole que, ante cualquier tarea, haga una propuesta.</p> <p>Del mismo modo que otras herramientas de evaluación con una intención formativa, el uso óptimo de la rúbrica es inversamente proporcional a la cantidad de alumnos: si el grupo es muy numeroso, la calidad de la evaluación se puede ver afectada. A pesar de todo, usada como sistema de evaluación entre iguales donde los estudiantes se evalúan entre ellos mismos, la rúbrica puede facilitar la evaluación en grupos numerosos” (p.13).</p>
Recursos	<p>Hay disponibles ejemplos de rúbricas y otros recursos en las siguientes páginas:</p> <p>Rubistar: http://rubistar.4teachers.org</p> <p>iRubric: https://www.rcampus.com/indexrubric.cfm</p>

FICHA 2. PRESENTACIONES ORALES

Generalidades y utilidades	<p>De acuerdo con Fernández (2014), pese a las dificultades en su implementación (masificación de las aulas, cuestionamiento de su objetividad, tiempo requerido para su desarrollo...) las pruebas orales son un buen método para evaluar conocimientos, habilidades y actitudes del alumnado.</p> <p>De las diversas posibilidades Fernández (2014) propone las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Defensa de un proyecto de trabajo personal. • Debate entre alumnos. • Entrevista profesor-alumno. • Ponencias preparadas por los alumnos <p>Pese a las mencionadas dificultades que puedan entrañar, las pruebas o presentaciones orales representan un método idóneo para evaluar la capacidad comunicativa, y también, el nivel de aprendizaje realizado sobre una determinada materia.</p> <p>Del mismo modo, pueden ser un buen complemento para otros medios de evaluación y pueden ser evaluados con escalas, listas de verificación o rúbricas que previamente se habrán podido compartir con el alumnado y que aumentan la objetividad de su evaluación. Además, admiten procesos de evaluación entre iguales (coevaluación) de otros alumnos.</p>
Criterios de evaluación	<p>A continuación, se presentan una serie de criterios que se pueden tener en cuenta para la evaluación de una exposición oral tanto si la evaluación la realiza el docente como si la realiza el alumnado en coevaluación de otros compañeros del aula.</p> <p>Criterios de evaluación de una exposición oral:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Introducción:</i> el orador debe identificar claramente el tema de la conferencia y su objetivo (persuadir, informar, etc). La introducción debe constar de dos partes diferenciadas: fórmula introductoria (alguna de las vistas a lo largo del curso) y exposición del índice de la presentación.

Criterios de evaluación	<p>2. <i>Lenguaje claro</i>: la selección de las palabras y la estructura de las frases debe ser apropiada al tema expuesto. Lo ideal es hablar con frases cortas. Hace falta utilizar el argot técnico teniendo en cuenta el nivel de conocimiento de la audiencia.</p> <p>3. <i>Anécdotas y analogías</i>: el orador ha de utilizar los ejemplos, la anécdota o las analogías para reiterar las ideas principales y explicarlas mejor. De esta manera se asegura que el público comprende aquello que dice y se mantiene atento. El humor. Hacer sonreír al público en determinados momentos de la exposición es positivo. Cualquier tema es factible de ser tratado con humor. El orador debe estudiar la audiencia que tiene en frente y utilizar este recurso para hacerse más próximo y facilitar un ambiente distendido y agradable a lo largo del discurso. Cada orador tendrá que adaptar este recurso a su carácter y forma de ser. Hace falta que sea natural, no forzado. Se puede utilizar una frase hecha, un dicho popular, una cita, una imagen o incluso un chiste.</p> <p>4. <i>Posición del cuerpo y gesticulación</i>: el orador permanece derecho, se mueve con naturalidad y no da la espalda al público. Evitará gestos que distraigan (tics): frotarse las manos, tocarse las gafas, manos al bolsillo, entre otros. Los movimientos deben ser suaves e integrados en lo que se dice; no deben distraer la atención de la audiencia ni comunicar un nerviosismo excesivo.</p> <p>5. <i>Contacto visual</i>: el contacto visual con la audiencia debe ser casi permanente y se debe distribuir por todos los segmentos de ésta. No mirar continuamente las notas, la pizarra, la pantalla o una parte concreta de la audiencia. Cuando más se mira las notas, la pantalla o la pizarra menos se mira la audiencia, y esto quiere decir menos puntuación. Por otro lado, no pasa nada si el orador/a consulta las notas en un momento dado. Mientras lo hace, restará en silencio.</p> <p>6. <i>Voz</i>: la voz debe remarcar los puntos y las pausas. La entonación, el volumen, el ritmo, el énfasis, refuerzan el mensaje y ayudan a la audiencia a captar las ideas importantes. Lo contrario conlleva a la monotonía y al aburrimiento. Hace falta hacer pausas para separar las ideas y con más razón para separar los diferentes apartados. Si el orador utiliza en exceso muletillas como, por ejemplo: ¿vale?, ¿sí?, ¿se entiende?, ¿me explico? seguro que hará pocas pausas y le tendremos que penalizar. Utilizar preguntas retóricas o exclamaciones facilita una entonación variada.</p> <p>7. <i>Entusiasmo, interés</i>: el orador debe mostrar interés por el tema a través de los movimientos, la posición, la voz y las palabras escogidas. El público debe percibir una actitud activa por parte del orador. Si el orador habla como si la presentación fuese un trámite o se le nota inseguro, hace falta penalizar este criterio.</p> <p>8. <i>Organización y estructura</i>: el orador ha de utilizar una introducción bien desarrollada, un cuerpo y una conclusión firmes. Las ayudas visuales (diapositivas de PowerPoint, transparencias u otros recursos) han de integrarse sin estridencias a la presentación. El público debería ser capaz de reconstruir la estructura del discurso tan sólo siguiendo las palabras de relación o conectores que marcan las diferentes partes. Al finalizar cada apartado, el orador debe resumir las ideas principales y anunciar el siguiente apartado. Si el público no es capaz de recordar los apartados principales de la exposición, la nota será baja.</p>
--------------------------------	---

Criterios de evaluación	<p>9. <i>Conclusión</i>: se debe hacer un resumen claro de la presentación. Hace falta tocar todos los puntos que se han indicado al empezar, para recordar a la audiencia las ideas principales. La conferencia debe tener un final suave, sin que se tenga la sensación de que el orador huye. Hace falta dejar una buena impresión entre el público al acabar.</p> <p>10. <i>Tiempo</i>. El orador atenderá al tiempo dado. Parte de la preparación consiste en clavar este tiempo. No debemos ser condescendientes en este punto.</p> <p>Posible escala de valoración:</p> <p>Excelente: los criterios para cada elemento se desarrollan durante toda la presentación. Domina los diferentes elementos y muestra seguridad e interés para comunicar.</p> <p>Notable: la mayoría de los criterios para cada elemento se desarrollan durante toda la presentación. Muestra un dominio notable de los diferentes elementos, pero no alcanza la excelencia.</p> <p>Aceptable: algunos de los criterios no están presentes o no aparecen con la suficiente claridad. Denota cierta carencia de preparación y/o de ensayo.</p> <p>Insuficiente: la mayor parte de los criterios no aparecen a lo largo de la presentación. Los pocos que aparecen son flojos. Muestra poca o nula la preparación/ensayo de la presentación.</p> <p><i>Fuente: Rúbrica de evaluación para una exposición oral de la profesora Joana Rubio López, de la asignatura Técnicas de Comunicación Oral y Escrita, de la titulación de Ingeniería Técnica en Telecomunicaciones, E.T en Telemática i E.T en Aeronáutica, de la Universidad Politécnica de Cataluña.</i></p> <p>Recuperada de: https://www.upc.edu/rima/es/grupos/grapa-evaluacion-1/recursos-1/aportaciones-del-grupo/joana-rubio/joana-rubio-rubrica-de-evaluacion-para-una-exposicion-oral/rubrica-de-evaluacion-para-una-exposicion-oral</p> <p>Otro ejemplo, en este caso, de un examen oral lo presenta Fernández (2014) a partir del <i>The American Board of Orthopedic Surgery</i>:</p> <p>Guía de evaluación para exámenes orales (1) <i>The American Board of Orthopedic Surgery; Oral Examinations Rating Form</i>)</p> <p>OBJETIVOS</p> <p>1º <i>Conocimiento de datos y hechos específicos</i></p> <p>El alumno puede dominar este objetivo (<i>sabe y recuerda mucho</i>) sin haber conseguido resto de los objetivos</p> <p>2º <i>Análisis e interpretación de datos clínicos</i></p> <p>1º <i>Percibir las características normales y anormales</i> en el material presentado en forma de rayos X, diapositivas, películas, fotografías, etc.</p> <p>2º <i>Explicar</i> lo que ha visto.</p> <p>3º <i>Juicio clínico: habilidad en la solución de problemas</i></p>
--------------------------------	--

Criterios de evaluación	<p>Capacidad que muestra el alumno para <i>utilizar la información de que dispone para tomar las decisiones apropiadas</i> en el diagnóstico y tratamiento, tal como aparece en:</p> <p>1° la <i>información adicional</i> que solicita,</p> <p>2° el <i>diagnóstico</i> que hace,</p> <p>3° las <i>conclusiones terapéuticas</i> a las que llega,</p> <p>4° la habilidad que muestra para <i>justificar racionalmente</i> las decisiones que toma.</p> <p>4° <i>Actitud apropiada: se relaciona de manera eficaz</i></p> <p>Habilidad que muestra el alumno, <i>en lo que dice y en cómo lo dice</i>, para comunicarse con eficacia y manifestar:</p> <p>1° <i>genuina preocupación</i> por el paciente</p> <p>2° <i>respeto</i> hacia sus colegas,</p> <p>3° <i>comprensión de las responsabilidades éticas</i> propias de un médico en su relación con los demás.</p> <p><small>Fuente: Recuperado de Fernández, 2014, p. 35</small></p>
--------------------------------	---

FICHA 3. PORTAFOLIOS, DOSIER O CARPETA DE APRENDIZAJE

EN SU DENOMINACIÓN EN INGLÉS *PORTFOLIO*

Definición	<p>De acuerdo con Martínez (2005), y de forma generalizada, la carpeta de aprendizaje se puede definir “una colección de materiales seleccionados con la intención de explicar el rendimiento o el aprendizaje realizado, reflexionar sobre esto y evaluarlo” (p.25).</p> <p>Siguiendo a García et al. (2002):</p> <p>“La carpeta o portafolios es un procedimiento de evaluación de ejecuciones, que se apoya en la recogida y almacenamiento de información sobre los logros o adquisiciones hechos por una persona durante un período de formación” (García Jiménez et al., 2002, pág. 263, citado en Martínez, 2005, p.25).</p>
Ventajas y requisitos	<p>Martínez (2005) establece una relación de ventajas y utilidades de la carpeta de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> · “La elaboración de un dossier de aprendizaje motiva e implica el alumnado en su propio proceso de aprendizaje, puesto que debe tomar decisiones sobre aspectos como por ejemplo el material que se incluirá, los criterios para juzgar los materiales y las reflexiones que realizará sobre estos criterios. Estas características acercan el dossier de aprendizaje a una visión de la educación centrada en el alumno” (p.26). · “El potencial educativo del dossier de aprendizaje consiste en dotar de sentido el trabajo aprendido, en facilitar la comunicación sobre el trabajo realizado, en relacionar el aprendizaje con un contexto más amplio que las lecciones enseñadas en el aula y en promover procesos metacognitivos” (p.26).

Ventajas y requisitos	<p>Martínez (2005) establece una relación de ventajas y utilidades de la carpeta de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> · “La elaboración de un dossier de aprendizaje motiva e implica el alumnado en su propio proceso de aprendizaje, puesto que debe tomar decisiones sobre aspectos como por ejemplo el material que se incluirá, los criterios para juzgar los materiales y las reflexiones que realizará sobre estos criterios. Estas características acercan el dossier de aprendizaje a una visión de la educación centrada en el alumno” (p.26). · “El potencial educativo del dossier de aprendizaje consiste en dotar de sentido el trabajo aprendido, en facilitar la comunicación sobre el trabajo realizado, en relacionar el aprendizaje con un contexto más amplio que las lecciones enseñadas en el aula y en promover procesos metacognitivos” (p.26). · “A diferencia de los exámenes tradicionales, el dossier de aprendizaje revalora todo el trabajo real del alumnado y lo hace más consciente de que la educación es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida [...]. En este sentido, el dossier de aprendizaje adopta todo el sentido del instrumento de evaluación educativa, puesto que combina al mismo tiempo la evaluación y el aprendizaje” (p.26). · “Promueve un aprendizaje autorreflexivo basado en el pensamiento crítico, en la responsabilidad del aprendizaje y en la unión del conocimiento y la competencia práctica, siempre que se enseñen previamente las estrategias necesarias, puesto que limitarse a reunir trabajos en un dossier de aprendizaje no promueve nada. De este modo, es necesario que el alumnado disponga de criterios claros de lo que es un buen trabajo, los compare con sus trabajos, reflexione y los corrija. (p.27)
Utilidades	<p>Siguiendo con Martínez (2005), la carpeta de aprendizaje tiene varias utilidades y ventajas:</p> <p>“Proporciona múltiples muestras del trabajo realizado y permite obtener, de acuerdo con Arter (1995), Lester y Perry (1995), Race (2002) y Seldin (1997):</p> <ul style="list-style-type: none"> • una visión más amplia y profunda de lo que se sabe y de lo que se puede hacer; • una base para la evaluación auténtica; • un medio para aportar evidencias de las competencias adquiridas; • un complemento para la información obtenida a través de evaluaciones tradicionales (exámenes); • un reflejo de las actitudes y los valores de la persona que elabora el dossier de aprendizaje; • otra manera de comunicar el progreso a otros agentes (dirección, inspección, familia, ocupadores, etc.); • un autocontrol del propio aprendizaje y del desarrollo profesional; • un incremento de la autoconfianza, y • una herramienta para mejorar, puesto que al facilitar la reflexión sobre lo que se ha realizado, se amplían las posibilidades de cambiar”. <p>(Citado en Martínez, 2005, p. 28)</p>

Utilidades	<p>Asimismo, y como sigue explicando Martínez (2005):</p> <p>“En función de los beneficios que aporta este instrumento, algunas de las utilidades que se han dado en los dossiers de aprendizaje son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprobar y/o certificar el desarrollo realizado (por áreas, ciclos o etapas). • Reflexionar y aprender sobre el desarrollo realizado en autoevaluaciones. • Planificar un programa, utilizando el dossier de aprendizaje como diagnóstico. • Mejorar la calidad de la enseñanza. • Seleccionar alumnos para un programa especial. • Aportar evidencias y ejemplificar las habilidades mejor aprendidas, para solicitar un trabajo o para ingresar en una universidad. • Evaluar el currículum y la enseñanza (evaluación interna y externa)”. (Martínez, 2005, pp. 28-29)
Proceso de elaboración	<p>Continuando con las aportaciones de Martínez (2005) en el proceso de elaboración hay que considerar lo siguiente:</p> <p>“Normalmente en un dossier de aprendizaje no se incluyen «todos» los trabajos hechos, sino que se hace una selección en función del objetivo fundamental del dossier. La estructura básica del dossier de aprendizaje gira en torno a tres ejes: a) el índice o el mapa del dossier de aprendizaje, b) una colección de material seleccionado e ilustrativo de la práctica realizada, y c) una reflexión, comentando las evidencias que aporta el material del dossier de aprendizaje. A partir de estos ejes, la estructura de un dossier de aprendizaje puede tener los apartados siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Portada e índice de contenidos.</i> • <i>Marco, contexto de aprendizaje.</i> • <i>Objetivos de aprendizaje, responsabilidades y compromisos adquiridos con referencia a los objetivos.</i> • <i>Metodologías utilizadas.</i> • <i>Ejemplos de materiales «auténticos» realizados.</i> • <i>Evidencias de autoevaluación, de reflexión y su comentario.</i> • <i>Evidencias de la evolución realizada.</i> • <i>Objetivos futuros.</i> • <i>Agradecimientos.</i> <p>En algunos casos, por ejemplo, cuando interesa describir el progreso realizado, se incluyen los borradores hechos de cada material, mientras que en otros casos sólo interesa incluir las versiones definitivas” (Martínez, 2005, p.32).</p>

Criterios de evaluación	<p>Como señala Martínez (2005), es necesario tener en cuenta una serie de aspectos para la evaluación del dossier de aprendizaje:</p> <p>“La persona que ha de evaluar un dossier de aprendizaje debe tener en cuenta que tanto la elaboración del dossier de aprendizaje como su evaluación consumen bastante tiempo. Por lo tanto, hay que planificar varias fases, puesto que, de lo contrario, la experiencia de este instrumento resultará agobiante y frustrante. Race (2002) sugiere algunas recomendaciones para el evaluador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Especificar o negociar claramente los resultados de aprendizaje que se esperan y la finalidad del dossier de aprendizaje. • Proponer un formato general de dossier de aprendizaje. • Especificar o negociar la naturaleza de las evidencias que se espera encontrar en el dossier de aprendizaje. • Especificar o negociar la extensión de las evidencias. • Preparar una lista de comprobación o escala de estimación para evaluar el dossier de aprendizaje. • Usar notas adhesivas para marcar aquellas partes del dossier de aprendizaje que se quieran repasar. • Usar notas adhesivas para esbozar los comentarios evaluativos que se devolverán a la persona que haya elaborado el dossier de aprendizaje. • Ofrecer posibilidades de autoevaluación durante el proceso de elaboración del dossier de aprendizaje. <p>En los dossiers de aprendizaje, es imprescindible tener unos criterios muy claros sobre lo que es una buena ejecución (trabajo, ejercicio, ensayo, experimento, etc.), y, si puede ser, consensuar con el alumnado estos criterios para que los hagan realmente suyos. Los criterios son útiles para evaluar, pero también tienen el valor de orientar el aprendizaje y facilitar una comunicación formativa entre evaluador y evaluado.</p> <p>Un criterio posible para la evaluación es el personalizado, que consiste en comparar los resultados con los trabajos realizados anteriormente por la misma persona; para lo que es necesario que todo el material incluido en el dossier de aprendizaje esté fechado. Una ficha con una tabla donde se reflejen globalmente los comentarios realizados en varios momentos puede resultar muy útil e ilustrativa. (Martínez, 2005, p.35)</p>
--------------------------------	--

El dossier digital o e-portfolio	<p>De acuerdo con la Ficha metodológica de la Universidad Miguel Hernández, 2006</p> <p>“El crecimiento del portafolio como método de enseñanza y aprendizaje se ha asociado al auge del Internet. Se utiliza en muchas universidades asociados e complejos sistemas de evaluación on line. Su naturaleza gráfica y habilidad para soportar enlaces entre distintas evidencias digitalizadas, proporciona al alumnado la posibilidad de integrar los aprendizajes de un modo positivo, progresivo y consciente con un gran potencial atractivo. Es un sistema de gestión que permite a estudiantes, profesores y administradores la creación y distribución de sus documentos educativos.</p> <p>El portafolio electrónico aporta la posibilidad de que los marcos de expresión sean diversificados. El lenguaje multimedia que se aprende en el desarrollo del curso es una opción para expresar el proceso, y en ese sentido la riqueza de las producciones en cuando a la diversificación de sentido es aún mayor.</p> <p>Se transforma de esta manera en otra instancia de práctica y aplicación de los contenidos desarrollados en el curso. El portafolios en este contexto es definido como el instrumento que utiliza las herramientas tecnológicas con el objeto de coleccionar las múltiples evidencias del proceso de aprendizaje en diferentes medios (audio, video, gráficos, textos) Se utilizan hipertexto para mostrar más claramente las relaciones entre objetivos, contenidos, procesos y reflexiones. Generalmente los términos portafolios electrónico o portafolios digital se usan intercambiamente, pero podemos hacer una distinción, el portafolios electrónico contiene medios analógicos, como videos, por ejemplo.</p> <p>En cambio, en el portafolios digital, todos los recursos son transformados en lenguaje informático. Los beneficios que ofrece esta versión hacen referencia a su portatibilidad, la integración de las tecnologías en su construcción, la utilización de hipertextos permite establecer relaciones entre los diversos componentes, por lo cual facilita la reflexión y la lectura y, la accesibilidad total, sobre todo cuando se trata de web potfolios (Barret, 2000)”.</p>
Recursos	<p>Se recomienda la consulta de los recursos siguientes:</p> <p>CÓMO HACER UN PORTFOLIO http://www.xtec.cat/~nalart/coleccio/WQ_PORTFOLIO/index.htm Una WebQuest para los docentes de educación secundaria que quieran aprender a hacer un portfolio a sus alumnos La realización de este material forma parte de un proyecto de investigación, elaborado gracias a una licencia retribuida concedida por el <i>Departament d'Educació i Universitats de la Generalitat de Catalunya</i> (DOGC núm.: 4699 de 17.8.2006). Diseñada por: Núria Alart 2007.</p> <p>APLICACIÓN DE LIBRE ACCESO MAHARA https://mahara.org/ http://formacion.intef.es/pluginfile.php/53346/mod_imsccp/content/2/mahara.html <i>Mahara es una aplicación web en código abierto para gestionar ePortfolio y Redes sociales.</i></p>

FICHA 4. OBSERVACIÓN

Generalidades	<p>Siguiendo a Fernández (2014):</p> <p>“La observación es una técnica de recogida de información que puede ser aplicable al proceso de realización de diferentes tareas. Las actitudes por ser estados internos del individuo, no pueden ser estudiadas directamente, sino a través de sus expresiones externas, como opiniones o comportamientos. Las metodologías activas permiten tener acceso a estas expresiones durante el proceso de realización de las tareas. La observación es una forma de sistematizar esta recogida de información.</p> <p>La observación, además de dar información sobre el proceso y la adquisición de objetivos de aprendizaje actitudinales, aporta información sobre el desarrollo y el aprendizaje de determinados procedimientos.</p> <p>La información recogida de la observación puede ser un elemento sobre el que pueden reflexionar los estudiantes en relación al proceso de grupo y la posible mejora del mismo. Permite evaluar objetivos de aprendizaje no observables a través de una información recogida de forma sistemática y contrastada y no basándose en actitudes” (Fernández, 2014, p.74)</p>
Recomendaciones de uso	<p>De conformidad con Fernández (2014), las recomendaciones de uso para la aplicación de la observación se pueden sintetizar como sigue:</p> <p>En primer lugar, será necesario determinar los que se quiere evaluar. “Identificar qué queremos evaluar, al menos a un nivel genérico (listado de rasgos, capacidades, tareas, etc.)” (p.75). Este punto tiene que estar conectado con los resultados de aprendizaje.</p> <p>En segundo lugar, hay que “identificar conductas observables que manifiestan el rasgo, o las tareas parciales que componen una tarea más compleja” (p.75). En este sentido, como asevera Fernández (2014):</p> <p>“Se puede pensar en la propia experiencia, en las conductas típicas que uno ha observado, en errores frecuentes, etc., o se puede comenzar por un proceso de análisis y observación sistemática de un determinado proceso conductual, como puede ser el manejo de un instrumento, el desarrollo de una actividad, etc.</p>

Recomendaciones de uso	<p>En definitiva, se trata de determinar qué queremos ver. Podemos preguntarnos qué vemos en una tarea bien hecha, o cómo se manifiesta lo que llamamos espíritu de colaboración, por ejemplo.</p> <p>Si se trata de evaluar una práctica o actividad más que un rasgo, el proceso es el mismo: identificar las subtareas o las manifestaciones observables que en conjunto definen la tarea total. Estas descripciones conductuales son en realidad una definición operativa del objetivo que deseamos observar y evaluar. Al terminar este paso conviene revisar lo hecho, quizás haya que redefinir el rasgo o poner un nombre más adecuado, que exprese mejor lo que de hecho queremos observar. Puede haber repeticiones inútiles, conductas o manifestaciones irrelevantes, etc.” (Fernández, 2014, p.75).</p> <p>En tercer lugar, será necesario “dar forma al instrumento de observación/evaluación” (p.75). Como afirma Fernández (2014), “estos instrumentos admiten muchas modalidades que pueden reducirse a dos enfoques según se trate de:</p> <p>a) Codificar, anotar lo que se observa, sin incluir juicios de valor</p> <p>b) Valorar la conducta observada”. (p.75)</p>
Dos instrumentos de observación: Lista de control y Escalas de valoración.	<p><i>Lista de control, de verificación, de comprobación o checklist.</i></p> <p>De acuerdo con Fernández (2014):</p> <p>“El observador se limita a indicar si se da o no la conducta especificada. El sí y el no pueden matizarse con otro tipo de respuestas como siempre, casi siempre, etc. Cuando en lugar de respuestas (sí o no) tenemos una serie graduada de posibles respuestas (nada, algo, mucho) estamos hablando más de una escala que de una lista de control.</p> <p>Este tipo de instrumentos son útiles, sobre todo, para la evaluación de aquellas destrezas susceptibles de poderse dividir en una serie de actos claramente definidos cómo, por ejemplo: manejar un microscopio, utilizar medios audiovisuales o informáticos. Si se trata de evaluar un proceso, las conductas a observar han de estar ordenadas según un orden lógico”. (pp.75-76)</p> <p><i>Ejemplo: Lista de control</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Observa a los alumnos mientras trabajan. Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></i> 2. <i>Sabe prever dificultades importantes de comprensión. Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></i> 3. <i>Reconoce dificultades importantes de comprensión. Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></i> 4. <i>Da explicaciones claras y breves sobre procesos y procedimientos. Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></i> 5. <i>Da orientaciones para hacer la tarea correctamente. Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></i> 6. <i>Hace preguntas que clarifican dificultades de comprensión. Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></i> 7. <i>Hace preguntas que sirven de orientación a los alumnos. Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></i> 8. <i>Responde a las preguntas de los alumnos de manera simple, directa y sin criticar. Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></i> 9. <i>Hace comentarios que sirven de apoyo y aliento a los alumnos. Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></i> 10. <i>Sabe cuándo debe ayudar y cuándo no debe ayudar a los alumnos. Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></i>

Dos instrumentos de observación: Lista de control y Escalas de valoración.	<p>Recuperado de Fernández, 2014, p. 76</p> <p><i>Escalas de valoración</i></p> <p>Siguiendo con Fernández (2014), este instrumento se asemeja a las listas de control, pero se centra más en la valoración del elemento de valoración que en determinar su presencia o ausencia.</p> <p>“Permiten comprobar el grado de intensidad en que se diferencian los sujetos en relación a las características medidas. Estas escalas implican el establecimiento de unidades de observación redactadas en términos de categorías. No conviene hacer una lista exhaustiva, sino centrarnos en aspectos significativos.</p> <p>Existen diferentes tipos de escalas. Se diferencian en la manera de presentar los diversos niveles o valores escalares. En las escalas numéricas, la conducta viene expresada por un número, de acuerdo con la equivalencia previamente establecida; en las escalas gráficas, las observaciones se hacen en forma gráfica, marcando con una señal la posición en un punto cualquiera al largo de un continuo; en las escalas descriptivas se describen de forma verbal y clara lo que significan cada uno de los niveles.</p>
	<p>Para la elaboración de las escalas se ha de:</p> <ul style="list-style-type: none"> _ Especificar con claridad los aspectos o conductas a observar. _ Decidir cuantos niveles o categorías se utilizarán en la escala _ Decidir el tipo de escala a utilizar” (Fernández, 2014, pp.76-77). <p>Como establece Gil (2007):</p> <p>“Frente a la valoración de todo o nada que representan las listas de verificación, los sistemas de escalas permiten valorar en qué grado se posee un determinado rasgo o se manifiesta una conducta. A través de la escala pueden reflejarse los diferentes niveles de desarrollo alcanzados en cada una de las competencias objeto de evaluación, desde el que representa un bajo nivel de competencia hasta niveles superiores en la misma. [...]. Dependiendo del modo en que están construidas, las escalas pueden ser gráficas, numéricas o verbales. (Gil, 2007, p.94)</p>

Dos instrumentos de observación: Lista de control y Escalas de valoración.

Ejemplos de escalas para evaluar la competencia de trabajo en grupo

Escala gráfica

Capacidad/actitud para el trabajo en grupo

Baja Alta

Escala numérica

Capacidad/actitud para el trabajo en grupo

1 2 3 4 5

Baja Alta

Escala verbal

Capacidad/actitud para el trabajo en grupo

Poco dispuesto a colaborar. Dificultades para integrarse en el trabajo del grupo.

Colabora sin demostrar entusiasmo. Poca aportación al trabajo del grupo.

Interés por colaborar. Cumple con las funciones que tiene asignadas en el grupo.

Siempre dispuesto a colaborar. Cooperación al máximo y contribuye al avance del grupo.

Imagen recuperada de Gil, 2007, p.95

Las escalas son el instrumento fuente para la elaboración de rúbricas.

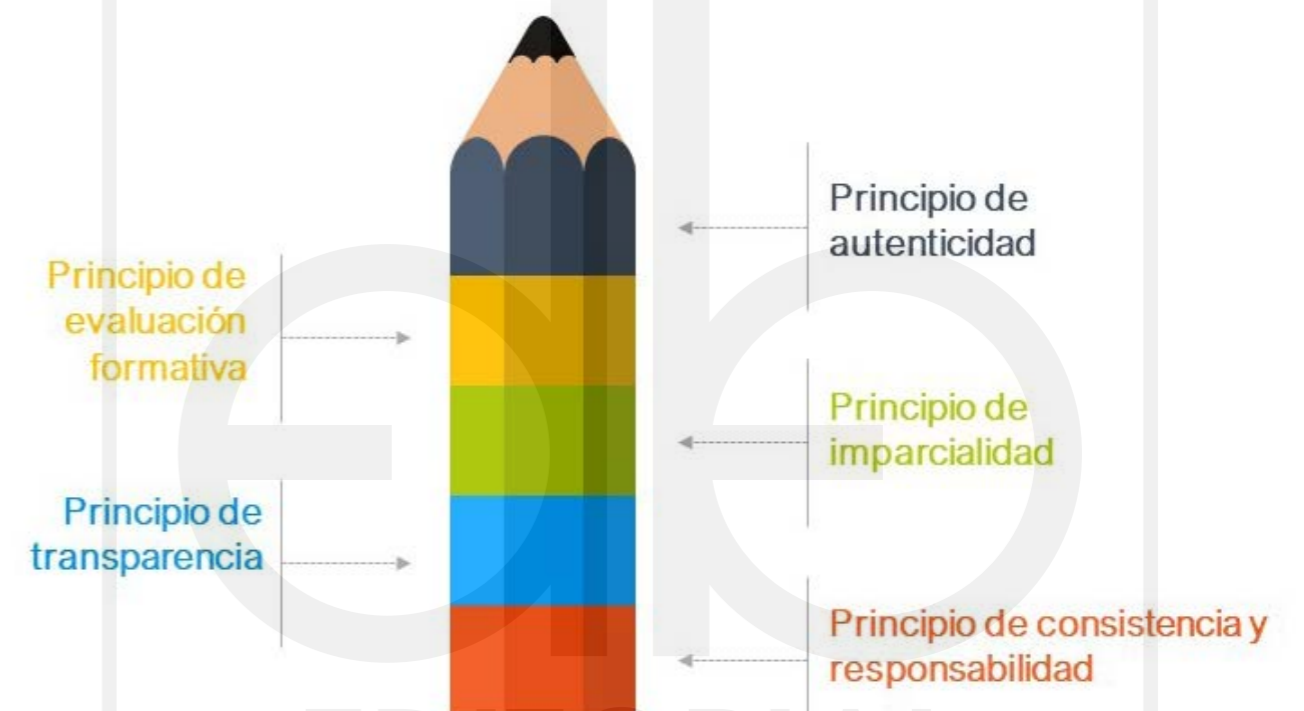
FICHA 5. DIARIOS, CUADERNOS DE NOTAS, DIARIOS, REFLEXIVOS, INCIDENTES CRÍTICOS

Generalidades	<p>De acuerdo con Fernández (2014) estas herramientas de evaluación pueden ser muy útiles para evaluar habilidades y actitudes. “Se utilizan para evaluar a los estudiantes en las actividades prácticas y para promover la reflexión” (p.78).</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Los cuadernos de notas constan de sencillos listados para recordar actividades programadas, con o sin comentarios reflexivos” (p.78). • “Un diario es una narración personal de la actividad, que normalmente detalla las acciones emprendidas e incluye un nivel de respuesta personal” (p.78). • “Los incidentes críticos son experiencias seleccionadas del diario personal, de las que deben proporcionar la siguiente información (Brown y Glasner, 2003): <ul style="list-style-type: none"> - Una breve descripción del contexto. - Una descripción de lo que el estudiante hizo en las prácticas. - Alguna demostración de los modos en los que se aprende la teoría. - Un resumen de los resultados de las acciones de los estudiantes. - Qué alternativas se consideraron y se rechazaron y por qué. - Cómo el estudiante se enfrentaría con un incidente de forma diferente y por qué. - Qué enseñanza extrae el estudiante del incidente y cómo afecta esto a su práctica futura” (p.78). • “El diario reflexivo es un informe personal de la actividad en el que se pueden expresar preocupaciones, sentimientos, interpretaciones, opiniones, hipótesis, explicaciones. Tiene un carácter informal y personal. • “Los diarios reflexivos permiten ser utilizados como autoevaluación, contribuye a la reflexión y permite el diálogo entre los participantes en el proceso. Lo importante es seguir un formato acordado y establecer una organización que apoye, reservando momentos en el proceso para su elaboración y para el diálogo”. (pp.78-79)
----------------------	---

3.5 PRINCIPIOS DE ACTUACIÓN PARA UNA EVALUACIÓN ORIENTADA AL APRENDIZAJE

Para potenciar la evaluación de los aprendizajes, y sin ánimo de ser exhaustivos, se plantean una serie de principios de actuación que pueden guiar el desarrollo del proceso evaluativo de acuerdo con todo lo expuesto en esta primera parte de la Guía.

A continuación (véase figura 3.3.), se identifican y describen estos principios, que están basados en la revisión de la literatura especializada y una selección del trabajo de diversos investigadores educativos (Gulikers, Bastiaens y Kirschner, 2004; Maclellan, 2004; Brown, 2004; Baartman et al., 2007; Monereo 2009).



■ **Figura 3.3.** Principios de evaluación orientada al aprendizaje. Elaboración propia a partir de Gulikers, Bastiaens y Kirschner, 2004; Maclellan, 2004; Brown, 2004; Baartman et al., 2007; Monereo 2009.

Principio de autenticidad

La autenticidad implica una evaluación que promueva y fomente la autonomía del alumno conectando tanto como sea posible el proceso evaluativo con la realidad en la que el alumno va a desarrollar su vida personal, social y profesional.

Es así como la autenticidad de la evaluación se puede considerar como uno de los principios clave que para alcanzar una evaluación efectiva. Siguiendo los planeamientos de Murphy (2006) que exponen Vallejo y Molina (2014), la autenticidad de la evaluación implica:

Una coherencia entre los objetivos de aprendizaje y los objetivos de evaluación, además de la utilización de una retroalimentación (*feedback*) constructiva que informa sobre el modo en que progresan los alumnos. Del mismo modo, considera el aprendizaje del estudiante como un proceso complejo y multidimensional que es necesario valorar de diferentes formas (Murphy, 2006, citado en Vallejo y Molina, 2014, p.15).

Además, como siguen apuntando Vallejo y Molina (20014), la autenticidad de la evaluación requiere considerar los resultados de aprendizaje más significativos desde la perspectiva de la formación integral:

Se propone así la necesidad de buscar en el currículo las prioridades en relación a los resultados pretendidos, con el propósito de ajustar el sistema de evaluación y favorecer un aprendizaje más significativo. Por lo tanto, una evaluación auténtica busca evaluar lo que se hace, identificando el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedimental; y, sobre todo, conduce a establecer el deseado vínculo de coherencia entre la enseñanza y la evaluación en distintos contextos de aplicación. (p.15)

Del mismo modo, Vallejo y Molina (2014) subrayan la necesidad de aportar por una evaluación más formativa en aras de su autenticidad:

Asimismo, implica una autoevaluación por parte del alumno, teniendo en cuenta que la meta es la promoción explícita de sus capacidades de autorregulación y reflexión sobre su propio aprendizaje. [...]. Así, hablaríamos de una evaluación de proceso y también formativa, en la que tienen lugar los procesos de evaluación, coevaluación y autoevaluación. (p. 15)

Hasta aquí, se constata, la estrecha vinculación entre la evaluación formativa y la evaluación auténtica y en cómo desde la autenticidad, se puede lograr una evaluación que sirva para la mejora de los aprendizajes. Por lo tanto, la evaluación auténtica se lleva a cabo mediante el planteamiento y desarrollo de tareas auténticas que, de acuerdo con Monereo (2009), serán más auténticas si cumplen con los criterios siguientes:

- Su nivel de realismo sea elevado, es decir cuando las condiciones para su aplicación y las exigencias cognitivas implicadas sean idénticas o muy similares a las condiciones y exigencias de esa misma tarea ejecutada en el entorno cotidiano o profesional en el que habitualmente se produce.
- Su relevancia sea elevada, es decir los aprendizajes que conlleva sean directamente útiles para que el alumno enfrente situaciones o solucione problemas que son o serán habituales o prototípicos en su vida personal y/o profesional.
- Su proximidad con las tareas y actividades propias del contexto educativo en el que se inscribirán y aplicarán, sea también elevada. Dicho de otro modo, cuando la tarea no se aleje de los planteamientos que habitualmente tienen los docentes de ese centro cuando enseñan o evalúan.
- Su implicación identitaria sea asimismo alta. Se evalúe al alumno en situaciones que supongan distintos grados de inmersión profesional. (p.15)

En la misma línea, Vallejo y Molina (2014) siguen los planteamientos de Gulikers et al. (2004), al afirmar que una evaluación para ser auténtica debe incluir cinco las dimensiones, que se detallan en la figura 3.4.

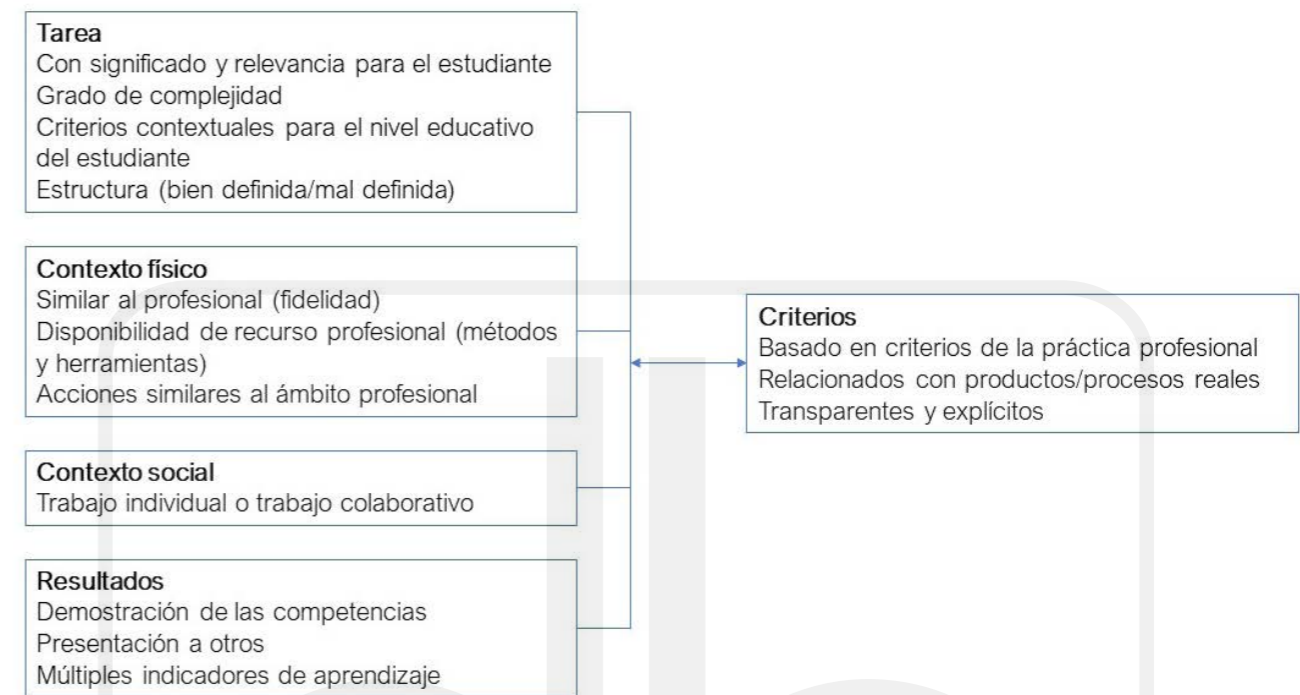


Figura 3.4. Las cinco dimensiones de la evaluación auténtica. Recuperada de Vallejo y Molina, 2014, p.21.

Adicionalmente, Monereo (2009), propone una serie de métodos para implementar la evaluación auténtica que se exponen en el cuadro 3.9.

Cuadro 3.9. Métodos de evaluación auténtica.

<p>Extrapolación: Potenciación de la aplicación de conceptos abstractos a problemas del “mundo real”.</p> <p>Emulación o simulación: se reproducen escenarios y prácticas del mundo extraescolar en base a las cuales el alumno puede experimentar o ser evaluado.</p> <p>Co-apropiación: Se parte de actividades de enseñanza o evaluación que exigen la cooperación en parejas (<i>Peer Learning</i>) o en grupos pequeños de estudiantes.</p> <p>Extensión: Se introducen en clase elementos propios de la cultura profesional para favorecer un acercamiento del estudiante a esa cultura. Estos elementos pueden ser: herramientas profesionales; experiencias profesionales a través de casos, historias de vida, iniciativas profesionales; la participación directa de profesionales en clase que resuelven problemas de su dominio, presentando a los alumnos modelos expertos de pensamiento; la introducción de nuevos conceptos y términos que suponen formas en la que los profesionales describen e interpretan sus asuntos.</p> <p>Restricción: tareas o actividades profesionales reales, pero de menor complejidad, con el fin de minimizar los posibles errores.</p> <p>Participación: Supone situarse en el contexto profesional de manera activa y comprometida, realizando tareas plenamente profesionales, generalmente bajo la supervisión de un tutor. Puede tomar modalidades diversas: Practicum clínico (con análisis de casos reales), cursos “sándwich” (con una preparación previa al inicio, después la práctica y un análisis teórico después de la misma), experiencias de campo, intercambios de puestos de trabajo (<i>clerkships</i>), grupos de trabajo colaborativos y cooperativos, etc.</p> <p>Co-evolución: Implica la realización de un trabajo plenamente profesional, junto con otros profesionales, compartiendo los distintos procesos de intervención de igual a igual, y desarrollando un papel activo en el que no sólo se recibe soporte y formación, sino que también se presta ayuda y se efectúan aportaciones al equipo, estableciendo una dinámica de influencia bidireccional y recíproca que permitiría la evolución del equipo de trabajo y la plena socialización de todos sus miembros.</p>
--

Principio de evaluación formativa y retroalimentación

Tal y como establece Nicol (2007) se hace necesario establecer unas máximas que guíen la consecución de una buena evaluación y de una práctica de retroalimentación efectiva, esto es, orientada al aprendizaje. Pero más que plantear estas pautas de actuación desde una perspectiva estática, Nicol propone un diagrama (ver figura 3.5.) con dos dimensiones fundamentales que se integran “de forma más efectiva en sus dinámicas de implementación” (p. 4).



Figura 3.5. Diagrama de Nicol que integra diez pautas para la evaluación formativa y la retroalimentación en una lógica bidimensional. Recuperada de Rodríguez, Ibarra y Gómez, 2009, p.406 que traducen de Nicol (2007)

Como se observa en Diagrama de Nicol (2007) representado en la figura 3.5., y como recogen Rodríguez, Ibarra y Gómez (2011):

La primera dimensión, implicación-empoderamiento, se refiere a la medida en que los estudiantes regulan y se responsabilizan de su propio aprendizaje. La dimensión académico-social hace referencia a la medida en que las experiencias social y académica apoyan el aprendizaje del estudiante. Son de destacar en este sentido el principio de la implicación de los estudiantes en la toma de decisiones sobre política y estrategia de la evaluación, así como el de favorecer la reflexión y la autoevaluación. En definitiva, como se destaca en el gráfico, los diez principios son un medio para que el estudiante se apropie de su proceso de evaluación (empoderamiento). (p.406)

Principio de imparcialidad para garantizar la inclusión

De acuerdo con Revuelta, Valverde y Fernández (2012), es fundamental seguir el principio de imparcialidad, lo que de acuerdo con los autores implica que la evaluación, “no debe introducir

tareas que no se ajusten al nivel educativo de los estudiantes o incluir aspectos culturales que no les sean familiares” (p.55). En este sentido, “las pruebas de evaluación deben recoger evidencias de todos los indicadores establecidos” (p.55) para poder medir el nivel de logro de todos los resultados de aprendizaje establecidos.

Principio de transparencia

Asimismo, es clave señalar el principio de transparencia que, como señalan Revuelta, Valverde y Fernández (2012) implica que la evaluación “debe ser clara y comprensible para profesores y estudiantes” (p.56). En este sentido afirman que los estudiantes deben estar informados de cómo van a ser evaluados.

Deben conocer los criterios de calificación (se añade que también deben conocer los criterios de evaluación), quiénes son sus evaluadores y qué propósito tiene la evaluación. Deben conocer lo que se espera de ellos (resultados de aprendizaje), estar aptos para prepararse para las pruebas de evaluación y acomodar adecuadamente su proceso de aprendizaje a tal fin. Las agencias de control externo deberían ser capaces de obtener una información precisa y clara de la forma en que el plan de evaluación se desarrolla y aplica. La comprobación de si los estudiantes pueden autoevaluarse con los mismos criterios que sus evaluadores es un indicador de transparencia. (p.56)

Principio de consistencia y responsabilidad

De acuerdo con Revuelta, Valverde y Fernández (2012) la consistencia y la responsabilidad implica que “las condiciones bajo las que la evaluación se lleva a cabo deben ser, tanto como sea posible, iguales para todos los estudiantes, con puntuaciones aplicadas de modo fiable y sobre una gran muestra de contenidos y situaciones”. (p.57)

Todos estos principios muestran que la evaluación debe ser utilizada como orientación y guía del aprendizaje y también como referente de mejora continua de la labor docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Al-les, G. (s.f.). Tesor de recursos. Recuperado de: <https://www.tresorderecursos.com/copia-de-c-cientifica>

Allal, L., y Mottier, L. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in French. In: *Formative Assessment - Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD Publication, 2005. p. 241-264. Disponible en: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17429> [Consultado 10 de enero de 2018].

Alsina, J. (coord.) (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Cuadernos de Docencia Universitaria 26. Barcelona: Octaedro y ICE.

- Alsina, J. (2011). *Evaluación por competencias en la Universidad: las competencias transversales*. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro. Disponible en: www.octaedro.com/downloadf.asp?m=16518.pdf [Consultado 10 de enero de 2018].
- Ambrós, A. (2009). La programación de unidades didácticas por competencias. *Aula de Innovación educativa*, 180, 26-32.
- ANECA (2013). Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje. Madrid: ANECA. Recuperado de: http://www.aneca.es/content/download/12765/158329/file/learningoutcomes_v02.pdf
- Atkinson, T. y Claxton, G. (2002). *El Profesor Intuitivo*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Bonachera, F. J. (2011). *La planificación aplicada a las bibliotecas públicas del estado: bases para el diseño de una estrategia en Andalucía* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/15700>
- Camacho, S. (2013). *Planificación didáctica. Documento de trabajo para profesores universitarios*. Universidad de Granada. Disponible en: http://calidad.ugr.es/pages/secretariados/form_apoyo_calidad/programa_iniciacion_docencia/iniciacion3index [Consultado 10 de enero de 2018].
- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 12, 1-16.
- Cela, J y Palou J. (1997). Lo previsible y lo imprevisible. *Cuadernos de pedagogía*, 254, 64-6
- Clemente, J (2010). Una propuesta de modelado del estudiante basada en ontologías y diagnóstico pedagógico-cognitivo no monótono (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Madrid, España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=22397>
- De la Fuente, M.V., Ros, D., Ferrer, M.A., Muñoz, M., Cavas, F.; Ros, L. (2014). La relación de los resultados del aprendizaje, la metodología docente y la metodología de evaluación. En Tortosa, M. T., Álvarez, J. D. y Pellín, N. (Coords.), *XII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. El reconocimiento docente: Innovar e investigar con criterios de calidad* (pp. 1862-1876). Alicante: Universidad de Alicante.
- De la Mano, M., y Moro, M. (2009). La evaluación por competencias: propuesta de un sistema de medida para el grado en Información y Documentación. *Textos universitaris de biblioteconomia i documentació* 23, DOI: 10.1344/105.000001504 Disponible en: <http://bid.ub.edu/23/delamano2.htm> [Consultado 24 de enero de 2018].
- De Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 13-34.

- Escofet, N. (1998). *L'avaluació mútua com a estratègia per a l'avaluació formadora: Una experiència d'aula*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Fernández, A. (2014). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques*. Valencia: Publicaciones Universidad Politécnica de Valencia.
- Flores, E. V., Cortés, J. A., (2014). *Guía de evaluación comportamental de valores organizacionales del ITSCO*. Quito: Departamento de Acreditación Institucional del Instituto tecnológico Superior Cordillera.
- García, M. J., y Gairín, J., (2010). Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/record/98716> [Consultado 10 de marzo de 2018].
- Gil, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Educación XX1*. 10, 2007, pp. 83-106. Facultad de Educación. UNED.
- Gregorio, A., Casas, D. (2014). La planificación de la actividad docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje: *Traducción y Derecho. Historia y Comunicación Social*, 19, 525-538.
- Hamodi, C., López, V. M., y López, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37, 146- 161.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988). *The personnel evaluation standards*. Newbury Park, CA.
- Kennedy, D. (2007). *Writing and Using Learning Outcomes. A practical Guide*. Irlanda: University College Cork.
- Lasnier, F. (2001). *Un modèle intégré pour l'apprentissage d'une compétence*. In 021871 Actes du 21e Colloque de l'AQPC. Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale,
- Loehle, Craig (1996). *Thinking Strategically*. Cambridge: Cambridge University Press.,
- Looney, J. (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*, Paris: OECD Publishing.
- López, V. M. (2011). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9, 159.
- López, V. M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society, & Education*, 4, 117-130. Disponible en: <http://www.psyse.org/articulos.php?id=86> [Consultado 15 de enero de 2018].

Martínez, F. (2005). El dossier de aprendizaje: Técnica de evaluación alternativa. En Mateo, J. y Martínez, F. (2005). La evaluación alternativa de los aprendizajes. *Cuadernos de docencia Universitaria 3*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación-UB.

Mateo, J., y Vlachopoulos, D. (2013). Reflexiones en torno al aprendizaje y a la evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Educación XX1*, 16, 183-207.

Mintzberg, H. (1994). *The rise and fall of strategic planning*. New York: The Free press.

Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En C. Castelló (Coord.), La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria (pp. 312-354). Barcelona: Edebé.

Nicol, D. (2007). Principles of Good Assessment and Feedback: Theory and Practice. *Reap International Online Conference on Assessment Design for Learner Responsibility*, 29-31 May 2007. Disponible en: http://www.reap.ac.uk/reap07/Portals/2/CSL/keynotes/david%20nicol/Principles_of_good_assessment_and_feedback.pdf. [Consultado 15 de febrero de 2018]

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Pueyo, Á. P., Sánchez, B. T., Pastor, V. M. L., Ortín, N. U., Lara, E. R., Bujosa, M. C., y Oliva, F. J. C. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de educación*, 347, 435-451.

Rodríguez, G., Ibarra, M.S. y Gómez, M.A. (2011). e-Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356, pp. 401-430. Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-045

Sanmartí, Neus (2007) *10 ideas clave: evaluar para aprender*. Madrid: Graó.

Sanmartí, N. (2010) *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Barcelona: Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. Recuperado de <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/xarxacb/avaluarperaprendre/>

SISTEMAS DE EVALUACION. (s.f.). Recuperado 22 de mayo de 2018, de http://ww2.educar-chile.cl/portal.herramientas/sitios_educativos/planificador/sist_evaluacion.htm

Soler, G., Flores, E., Flores, D. y Cortés, J.A. (2019). *Manual del modelo pedagógico ITSCO: Fundamentación teórica y científica del modelo de educación superior integrador de emociones y valores orientado a resultados de aprendizaje del Instituto Tecnológico Superior Cordillera (ITSCO) (1ª ed.)*. Quito: ITSCO.

Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 12, 1-16.

Tejada, J. (2011). La evaluación de competencias en contextos no formales: Dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*. 354, 731-745. DOI:10.4438/1988-592XRE-2011-354-018

Tejada, J., y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19, 17-37.

Universidad Miguel Hernández (2006). *Portafolio del Estudiante*, Ficha metodológica coordinada por la Universidad Miguel Hernández. Versión 1. Recuperado de: [dehttp://www.recurso-seeseees.uji.es/fichas/fm4.pdf](http://www.recurso-seeseees.uji.es/fichas/fm4.pdf)

Vallejo, M., y Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de educación*, 64, 11-25.

Valverde, J., Revuelta, F. I. y Fernández, M. R. (2012). Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, 51-62.

Villardón, M. L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76.

Wells, S. (1998). *Choosing the future. The power of strategic thinking*. Boston: Butterworth-Heinemann.

William, D. (2010) The role of formative assessment in effective learning environments, in OECD, *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD. Doi: 10.1787/9789264086487-8-en.

Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 17-34. Disponible en: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/151/134> [Consultado 1 de Marzo de 2018].

Zabala, M.A. (2004). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

UNESCO. (s.f.). About the MOST Programme | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Recuperado 1 marzo, 2018, de [http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/most-programme/++](http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/most-programme/)

SEGUNDA PARTE

■ INNOVACIÓN METODOLÓGICA Y TECNOLÓGICA EN EL MODELO PEDAGÓGICO ITSCO

Como se ha indicado, el Modelo pedagógico ITSCO se centra en el aprendizaje y se orienta hacia la formación integral del alumnado. En este sentido, la innovación y mejora en la aplicación de metodologías docentes, incluyendo recursos propios de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), representan un área fundamental de exploración y trabajo del profesorado. De este modo, seguir el enfoque de un aprendizaje centrado en el estudiante implica, necesariamente, explorar, conocer, analizar, aplicar, revisar y mejorar las metodologías que el docente implementa en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El enfoque de aprendizaje está caracterizado por métodos innovadores de enseñanza con el objetivo de promover el aprendizaje en comunicación con docentes y estudiantes y que toma seriamente a los estudiantes como participantes activos de su propio aprendizaje, fomentando habilidades que pueden transferirse, como la resolución de problemas o el pensamiento crítico y reflexivo. (Comisión Europea, 2015, p.66)

Asimismo, como se establece desde el enfoque de resultados de aprendizaje que sigue el Modelo pedagógico ITSCO, es importante recordar que las metodologías docentes que definen las actividades formativas que se van a llevar a cabo, estén debidamente conectadas con los resultados de aprendizaje y con los sistemas de evaluación. Por este motivo, además de saber formular resultados de aprendizaje y saber planificar y diseñar procedimientos de evaluación, el profesorado tendrá que saber seleccionar y aplicar los métodos de enseñanza-aprendizaje que pueden ser más adecuados y efectivos, de forma coherente con los resultados de aprendizaje y el sistema de evaluación.

Así, esta segunda parte de la Guía focaliza la atención en la innovación metodológica y tecnológica que se proyecta desde el Modelo Pedagógico ITSCO, y que se centra en la mejora de los aprendizajes en clave de formación integral, completando la preparación científica y tecnológica de los estudiantes con una educación emocional y ética que contribuya a su desarrollo integral.

A partir de aquí, y en términos generales, es oportuno señalar los planteamientos de Cano (2008) para identificar los tres tipos de iniciativas que configuran los escenarios de innovación metodológica y tecnológica que se plantean desde el Modelo pedagógico ITSCO. En este sentido, uno de los caminos de innovación y mejora consiste en considerar las metodologías docentes y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que se utilizan en los procesos formativos, para revisarlas y mejorarlas desde los criterios de eficacia (logro de resultados) y eficiencia (calidad del proceso de aplicación). Otra vía de innovación, se puede desarrollar facilitando “la aplicación de estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje sin aumentar la carga de trabajo docente” (Cano, 2008, p.26). A las rutas de innovación señaladas, hay que añadir una tercera que consiste, de acuerdo con Cano (2008), en “explorar y crear nuevas metodologías educativas” (p.26), fomentando la investigación y la creatividad docente como ejes fundamentales de innovación educativa.

Así, una vez se ha descrito el escenario para la innovación metodológica y tecnológica que plantea el Modelo Pedagógico ITSCO, ya se puede proceder al desarrollo de los aspectos clave de cada uno de estos caminos de mejora de los procesos formativos que, como se verá, se centran en la diversificación metodológica para contribuir a la formación integral del alumnado y en la integración de recursos TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por todo lo expuesto, la segunda parte de la Guía se estructura en dos capítulos que corresponden con los objetivos generales que se exponen a continuación:

Capítulos de la segunda parte de la Guía	Objetivos generales
CAPÍTULO 4. DIVERSIFICACIÓN DE METODOLOGÍAS DOCENTES PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ALUMNADO.	Ofrecer orientaciones para diversificar y mejorar metodologías de enseñanza aprendizaje en el marco del Modelo pedagógico ITSCO y, de forma específica, para el desarrollo de sus tres esferas, a saber; la <i>Pedagogía del amor</i> , el <i>Saber ser</i> y el <i>Desempeño</i> .
CAPÍTULO 5. LA INTEGRACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE.	Aportar las bases para saber integrar recursos y herramientas propios de las TIC que puedan innovar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO 4

DIVERSIFICACIÓN DE METODOLOGÍAS DOCENTES PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ALUMNADO.

El proceso de enseñanza-aprendizaje y los retos que implica para la acción educativa, conllevan la necesidad de potenciar la mejora continua de la práctica docente. En este sentido, las metodologías didácticas que aplica el profesorado constituyen todo un campo de exploración y trabajo que siempre tendrá que estar abierto a la innovación, es decir, orientado a la mejora de los resultados de aprendizaje y de la propia labor docente.

Todo proceso de innovación metodológica requiere, en primer lugar, clarificar ideas y contar con un marco conceptual que contribuya a facilitar el cambio metodológico.

Un buen punto de partida lo ofrece la publicación dirigida por De Miguel (2006), en la que se define el método desde la iniciativa y la acción del profesorado en el desarrollo de su acción docente:

Entendemos el método docente como un conjunto de decisiones sobre los procedimientos a emprender y sobre los recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción que, organizados y secuenciados coherentemente con los objetivos pretendidos en cada uno de los momentos del proceso, nos permiten dar una respuesta a la finalidad última de la tarea educativa. (p.36)

Desde esta afirmación se confirma que el método docente se tiene que orientar necesariamente a un fin, esto es, a la consecución y el logro de los resultados de aprendizaje establecidos. Así, como se indicó en la primera parte de esta Guía, las metodologías docentes tendrán ser coherentes con los resultados de aprendizaje previstos y también con los procedimientos de evaluación que se planifiquen.

De este modo, la relación entre método y fin debe ser coherente y debe adecuarse a los alumnos y a sus necesidades, a los aprendizajes que los estudiantes tienen que desarrollar y al contexto en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, incidiendo especialmente en las relaciones entre todos los agentes implicados (De Miguel, 2006).

Además, como señala De Miguel (2006), para ser coherentes y adecuadas, las metodologías tienen que seguir un enfoque globalizador para poder contribuir a la formación integral de alumnado.

El respeto a las peculiaridades cognitivas del alumno y la necesidad de favorecer su aprendizaje mediante el uso de técnicas didácticas apropiadas lleva a establecer planteamientos metodológicos globalizadores.[...] La metodología globalizadora es el intento de ofrecer a cada estudiante los materiales de aprendizaje de la forma más similar a como las informaciones le llegan en la vida cotidiana y profesional con la intención de que el mismo estudiante construya de forma personal los significados y los transfiera a las situaciones reales que se le presentan. (p.36-37)

Desde el enfoque globalizador, como sigue apuntado De Miguel (2006): La metodología pone el énfasis en la resolución de problemas, en el descubrimiento de los nuevos aprendizajes, en el establecimiento de nuevas relaciones e interconexiones entre los contenidos, etc., tareas que promuevan procesos de construcción de conocimientos realmente significativos y motivadores para el estudiante. (p.37)

Este enfoque globalizador dirigido a la formación integral, requiere que el docente apueste por la diversidad metodológica para poder dar respuesta a la heterogeneidad de los alumnos, a la pluralidad de aprendizajes necesarios y a los requerimientos de cada situación específica de enseñanza-aprendizaje (Zabala, 1989).

Se constata que no existe ninguna metodología única capaz de hacer frente a la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y a la diversidad y heterogeneidad del alumnado. El docente no debe limitarse a un único método, sino que debe incluir una variedad metodológica para maximizar su eficacia.

Abundando en la importancia de la diversificación metodológica y sus implicaciones, cabe señalar los aportes de Bowden y Marton (1998), citados por Carmen Vizcarro en el prólogo de la Guía de ANECA (2013), obra de referencia fundamental de la primera parte de esta publicación. Así, en el cuadro siguiente, se exponen los factores identificados por Bowden y Marton (1998) para facilitar la mejora de los entornos y procesos de aprendizaje desde la metodología docente.

Cuadro 4.1. Factores clave sobre la mejora de procesos de aprendizaje desde la metodología docente.

- > Métodos variados que resultan apropiados para la adquisición de aprendizajes de diferente naturaleza: conceptos y teorías, pero también competencias, habilidades o actitudes y valores. La diversidad de métodos permite acceder desde varias perspectivas al objeto de aprendizaje, de manera que se puede aprehender de forma más completa, podríamos añadir que con dos únicas limitaciones: a) que el recurso a un método sea instrumental para alcanzar los objetivos deseados y b) que el planteamiento en su conjunto resulte coherente para no dispersar la atención del estudiante con una diversidad de metodologías cambiantes.
- > Considerar el aprendizaje y la docencia como un proceso dialógico entre profesor y estudiante y también entre estudiantes o entre éstos y ciertas situaciones o materiales. En realidad, las distintas metodologías podrían considerarse ocasiones para iniciar y mantener este diálogo.
- > Inclusión de las distintas metodologías dentro de un marco coherente y que responda a las características antes mencionadas. En este sentido, ninguna estrategia docente es la solución única, sino más bien una excusa para invitar a los estudiantes a actuar y, sobre la base de sus producciones, crear oportunidades de intercambio y reflexión.
- > Recurrir a actividades realistas, que el estudiante puede reconocer como socialmente valoradas, como medio para estimular su interés y motivación.
- > El planteamiento docente debe estar basado en los conocimientos previos de los estudiantes como la mejor garantía de éxito.
- > La propuesta debe ser realista, ajustada al tiempo y recursos disponibles.

■ Fuente cuadro 4.1. Bowden y Marton (1998), citado en ANECA, 2013, p.8.

A partir de aquí, destaca la importancia de aplicar los métodos didácticos de forma apropiada, rigurosa y eficaz. Esto está directamente vinculado con la aportación de González (2013a), quién define el método de enseñanza como un “conjunto de técnicas y actividades que un profesor utiliza con el fin de lograr uno o varios objetivos educativos, que tiene sentido como un todo y que responde a una denominación conocida y compartida por la comunidad científica” (p.98).

Por lo tanto, es necesario que el docente sepa conectar la teoría con su práctica docente. Es decir, el reconocimiento de un determinado método por parte de la comunidad científica implica que dicho método tiene que ser reconocible y diferenciado de otros que puedan usarse. De ahí, que aplicar un determinado método supone conocerlo en profundidad, con sus bondades y limitaciones, tal y como lo concibe la comunidad científica. En esta línea, como afirma Fortea (2009), “la metodología didáctica es la forma de enseñar, cuando se hace de forma estratégica y con base científica o eficacia contrastada” (p.7).

La elección de una metodología o una combinación de ellas debe implicar el conocimiento crítico de las mismas. De forma que, si un docente decide implementar un método, éste tiene que seguir el procedimiento adecuado, con rigor y fundamento, a su vez, tendrá que reconocer cuándo es más oportuno emplearlo y cómo desarrollarlo.

Naturalmente, esto no es óbice para que el docente pueda explorar, experimentar e incluso crear, nuevas formas metodológicas bien referenciadas en la metodología que plantea la comunidad pedagógica y la investigación educativa.

De esto se deduce que la formación permanente en metodologías didácticas es fundamental tanto para la aplicación profesional y rigurosa de los métodos didácticos, como para contar con el conocimiento necesario para estimular la creatividad docente y desarrollar el proceso de innovación metodológica del profesorado.

Con todo lo expuesto hasta este momento, se aprecia que la metodología docente, permite la construcción de puentes sobre los que transitan docentes y alumnos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Será la metodología docente la que puede conectar los objetivos educativos del docente con los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Planteado de otra forma, todo docente comprometido con la mejora del proceso aprendizaje del alumnado, potenciando en ellos y en ellas aprendizajes significativos, funcionales, creativos e integrales, necesita apoyarse en las metodologías y los recursos oportunos y adecuados.

Cabe ahora preguntarse cuáles son los métodos más convenientes para lograr los resultados de aprendizaje que se pretenden alcanzar. En este sentido, es necesario señalar que no se trata de excluir aquellos métodos más tradicionales como puede ser el caso de la denominada clase magistral. Se trata más bien de contar con este y otros muchos métodos que el docente pueda desplegar con la debida profesionalidad para abordar el reto que plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta línea, y como afirma De la Herrán (2011), la metodología expositiva puede dar muy buenos resultados si se desarrolla de forma adecuada. Así, una clase magistral que sintoniza “con los intereses y conocimientos de los alumnos de referencia puede ser una técnica generadora de intensa actividad intelectual, altamente formativa” (p.3).

Por lo tanto, si la clase magistral tiene en cuenta factores como “la motivación, la amenidad, la extensión e intensidad ajustada a la curva media de concentración de los alumnos, la vinculación a otras actividades didácticas o la interacción complementaria” (p.3), y se apoya con los recursos visuales o audiovisuales que mejoren la eficacia comunicativa, puede llegar a ser una metodología altamente efectiva (De la Herrán, 2011).

De este modo, no hay que rechazar la metodología expositiva, sino que hay que considerarla como una metodología más, que combinada con metodologías participativas y otras de carácter interactivo y creativas (De la Herrán, 2011), configuran una verdadera caja de recursos para que el docente pueda desarrollar, de la mejor forma posible, el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque de resultados de aprendizaje y con orientación hacia la formación integral del alumnado.

A partir de aquí, se hace evidente la responsabilidad del docente en el desarrollo de su competencia pedagógica. Es responsabilidad del docente formarse y trabajar continuamente para mejorar sus habilidades, destrezas y herramientas de intervención educativa y, en definitiva, para mejorar su modo de enseñar.

Por consiguiente, la formación integral del alumnado requiere un modo de enseñar que diversifique metodologías e integre estrategias formativas que den sentido a los saberes teóricos, que sitúen los conocimientos en la realidad y que preparen a los y las estudiantes para su vida profesional, social y personal. Esto se puede lograr con métodos tales como la resolución de pro-

blemas, el análisis de casos, los proyectos, las investigaciones o, las simulaciones, entre otros (Arnau y Zabala, 2014).

Los orígenes de estos métodos que favorecen la formación integral del alumnado, se remontan a finales del siglo XIX y a los primeros albores del siglo XX. Como señalan Arnau y Zabala (2014):

Partiendo de principios basados en el funcionalismo y en una visión paidocéntrica de la educación (que desplaza la mirada de lo que hay que enseñar a quien ha de aprender), se desarrollan modelos didácticos pensados para una formación que prepare para la vida. Se produce un claro desplazamiento del objeto de estudio de la escuela: de las materias, a la realidad percibida por el alumno. Ahora, las disciplinas académicas tienen un valor clave, pero no como fines, sino como medio para interpretar la realidad. (p.48)

Así referentes como Dewey (1859 -1952), Kilpatrick (1871 -1965), Decroly (1871- 1932), Freinet (1896 -1966), Claparède (1873-1940) o Ferrière (1879-1960), serán los impulsores del desarrollo de estrategias didácticas que han ido evolucionando hasta nuestros días (Arnau y Zabala, 2014):

Aquellos pedagogos compartieron las mismas ideas principales: aprendizaje en la acción, vida en la escuela, participación del alumnado en su aprendizaje y trabajo colaborativo. Con estas constantes, autores como Decroly, Freinet, Claparède o Ferrière desarrollan diferentes estrategias didácticas. Surgen así movimientos como la Escuela Nueva o la Escuela Moderna y, por extensión, todos aquellos movimientos ligados a la llamada pedagogía activa. Es en este contexto donde se van creando métodos que, muchas veces bajo nombres diferentes, plantean unas ideas sustanciales comunes: estrategias pedagógicas con una secuencia didáctica cuyo punto de partida es el mismo, un objeto de estudio cercano a la realidad del alumno; la participación de éste en la búsqueda de información y la extracción de conclusiones, y la revisión de los diferentes conocimientos aportados por las diferentes disciplinas para hacer una síntesis y una generalización de lo aprendido. (p.49)

Considerada la génesis de las estrategias activas, en la actualidad, es posible identificarlas con métodos tales como; el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas, el método de estudio de caso, el aprendizaje servicio, el *role-playing* y las simulaciones, entre otros.

Lo cierto es que actualmente existe una gran diversidad terminológica sobre estrategias y prácticas que describen los mismos métodos. De ahí que se necesario hacer algunas precisiones y consideraciones que pueden mejorar su identificación y aplicación. Siguiendo los aportes de Arnau y Zabala (2014):

Todo método de enseñanza se puede describir a partir de las variables que lo configuran: la secuencia didáctica, que describe las actividades de enseñanza-aprendizaje y de la que dependen las otras variables; las relaciones interactivas que se dan en el grupo-clase y que determinan el papel del profesorado y la participación del alumnado; la organización social del aula, que describe las diferentes formas de agrupamiento; la organización del espacio; la gestión del tiempo; los materiales curriculares utilizados por el profesorado y el alumnado; la organización y presentación de los contenidos de aprendizaje, y el seguimiento y la evaluación del proceso y de los resultados conseguidos. (p.52)

Si se usan estas variables para analizar los métodos activos y participativos que pueden facilitar la formación integral, se puede observar que existen ciertas coincidencias. En cambio, las diferencias entre los diversos métodos se aprecian en “la secuencia de actividades de enseñanza–aprendizaje, es decir, la secuencia didáctica” (p.52). De acuerdo con Arnau y Zabala (2014), se pueden apreciar las coincidencias tabla 4.1. que se expone a continuación.

Tabla 4.1.

Coincidencias en las variables definitorias de los métodos activos para la formación integral.

Relaciones interactivas	El tipo de relaciones que se establecen entre el alumnado y el profesorado, a lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica, es coincidente, aunque podamos encontrar ciertos matices. En todos los métodos, el alumnado participa en todo el proceso de manera activa, tanto a la hora de compartir el objeto de estudio y la tarea que realizar, como en el proceso de resolución y revisión del trabajo realizado. En cuanto al papel del profesorado, en general desempeña un papel de dinamizador, conductor y facilitador de ayudas. Además, el grado de relaciones interpersonales y de carácter colaborativo entre el alumnado es notable.
Organización social del aula	En todos los métodos existe una dinámica grupal de aula notablemente compleja, conviviendo momentos de trabajo en gran grupo con momentos de trabajo en equipos fijos y flexibles, homogéneos y heterogéneos, y momentos de trabajo individual.
Organización del espacio	El espacio no se reduce al aula, sino que está en función del objeto de estudio y la tarea que hay que realizar, de manera que las actividades en el aula se alternan con actividades que se realizan en otros espacios del centro y fuera del centro. En la propia aula se hace un uso flexible y variado, distribuyendo el espacio en círculo, en semicírculo, por pequeños grupos, o de la forma convencional a la hora de las exposiciones.
Gestión del tiempo	La distribución horaria se adecua a las necesidades del proceso de búsqueda o elaboración, adaptándose a las características y condiciones temporales de la tarea que hay que llevar a cabo.
Recursos y materiales curriculares	Los recursos didácticos son múltiples y dependen de cada una de las fases de la secuencia didáctica. Existe un material a disposición del profesorado para el planteamiento de los problemas o las situaciones objeto de estudio, para la aclaración de los contenidos de aprendizaje, y para los momentos de síntesis. En cuanto a los materiales para el alumnado, son aquellos destinados a la búsqueda de información, la experimentación y comprensión, y la modelización y ejercitación.
Organización y presentación de los contenidos	En la fase inicial de los diferentes métodos, los contenidos de aprendizaje nunca se presentan desde su fuente disciplinar, sino desde un enfoque globalizador, ya que se parte siempre de situaciones globales. Su carácter es, por tanto, metadisciplinar. En la fase intermedia, de análisis y elaboración, las herramientas conceptuales y procedimentales utilizadas provienen, generalmente, de una o más materias; su carácter es disciplinar e interdisciplinar. En la fase final, en la que se extraen conclusiones, se vuelve al objeto de estudio inicial desde una visión global; por tanto, su carácter es metadisciplinar.

Evaluación	En todos los métodos, dado el grado de participación del alumnado y de elaboración de múltiples producciones de todo tipo, ya sean orales o escritas, podemos disponer de muchas evidencias para la autoevaluación del alumnado y también para la heteroevaluación. Datos no sólo sobre los resultados que se van obteniendo, sino, sobre todo, para el conocimiento sobre el proceso de aprendizaje de cada uno de los alumnos.
------------	--

Nota. Recuperada de Arnau y Zabala, 2014, p.52-54.

Por otro lado, cabe mencionar las características diferenciales relacionadas con la secuenciación didáctica. Cada método está relacionado con la intención de aprendizaje, que articula todas las actividades de la secuenciación didáctica y el producto resultante del trabajo realizado. Esto implica que el punto de partida (la intención de la enseñanza) y el resultado esperado (el producto del aprendizaje) condicionan las actividades que deben realizarse en la fase de desarrollo, análisis y elaboración. Es aquí donde aparecen los elementos diferenciales entre métodos, que quedan perfectamente reflejados siguiendo la estructura y conclusiones de Arnau y Zabala (2014) recogidos en la tabla 4. 2. que se presenta a continuación.

Tabla 4.2.

Características diferenciales de los métodos de enseñanza relacionadas con la secuenciación didáctica.

Intención o finalidad	Cada uno de los métodos está orientado a la realización, comprensión o conocimiento de un objeto o una situación. Esta intervención sobre el objeto de trabajo desencadenará una serie de acciones del alumnado con el fin de obtener respuestas. Esta intención irá desde formas directas en las que el propio conocimiento define el objetivo –como es el caso de los centros de interés o los proyectos de trabajo–, a otras en las que la intervención del alumno está dirigida a la elaboración de algún objeto –como en el método de proyectos– o a la comprensión de una realidad por medio de una actividad de empatía –como es el caso del <i>role-playing</i> –. En otros, como los métodos de investigación del medio, de laboratorio o de resolución de problemas, lo que mueve al trabajo es la necesidad de dar respuesta a cuestiones o preguntas que exigen la utilización de recursos para la investigación y la comprobación de hipótesis.
Fase de análisis y elaboración	En función de lo que se pretende averiguar o llevar a cabo, las actividades que habrá que realizar en esta fase pueden ceñirse a una estructura muy definida ligada al método científico, y por tanto siguiendo sus fases típicas (identificación del problema, hipótesis, búsqueda y confirmación de las conclusiones). Ésta es la estructura que encontramos en los métodos de investigación del medio, de laboratorio y de resolución de problemas. En otros, es el proceso de elaboración de la monografía o el objeto que hay que producir lo que determina las diferentes fases (índice, búsqueda de información, conclusiones y redacción, en el caso de los proyectos de trabajo; elaboración y validación, en el caso del método de proyectos. También encontramos otras maneras de articular las actividades, como el <i>role-playing</i> , donde partiremos de la identificación con unos personajes, su representación y su posterior análisis, o las simulaciones, donde se trabajará mediante la comprensión, la ejercitación y las conclusiones.

Producto Final	Todos los métodos proponen un modo de concluir y comunicar los resultados del trabajo realizado. En algunos, el producto final viene definido por la propia intención de manera explícita, como en el caso del método de proyectos y los proyectos de trabajo, con la elaboración de un objeto en el primer caso y de una monografía o dossier en el segundo. Por el contrario, en otros, el resultado final del trabajo se concreta en simples informes o memorias del conocimiento adquirido sobre un tema o ámbito de estudio, y se utilizan producciones muy diferentes en función de diferentes técnicas y estrategias comunicativas (dramatizaciones, montajes audiovisuales, revistas, murales, etc.), es el caso de los centros de interés o el método de investigación del medio.
----------------	--

Nota. Recuperada de Arnau y Zabala, 2014, pp.54-55.

Cabe insistir en que la elección del método será más o menos adecuada en función de los resultados de aprendizaje que se pretendan alcanzar. Esto implica la necesaria vinculación de la metodología docente con el currículum o con los planes de estudios.

Este alineamiento entre plan de estudios o currículum, métodos de enseñanza y finalidades educativas, requiere, de acuerdo con De la Herrán (2011), una serie de principios didácticos que orienten al docente y a la institución educativa en la selección y el desarrollo de las metodologías didácticas más favorecedoras de un proceso de un enseñanza-aprendizaje orientado a la formación integral. Estos principios, que el autor basa en S. de la Torre y V. Violant (2003), se recogen en el cuadro 4.2.

Cuadro 4.2. Principios de selección y desarrollo de metodologías didácticas.

Planificación flexible que deja cierto margen para la improvisación y la solución de problemas in situ.
Adaptación contextual al espacio, tiempo y distribución, horario, número de alumnos, tipo de asignatura, carrera, etc., así como la expectativa o la respuesta de los alumnos como determinantes de decisiones metodológicas.
Clima distendido y gratificante como requisito para la confianza y el bienestar que puede ser imprescindible para la expresión de ideas y la comunicación, el ambiente cooperativo, la ausencia de temor y de amenaza, la presencia del humor, etc.
Participación activa: Para estos autores, en las aulas creativas prevalece la actividad y el protagonismo del estudiante sobre las explicaciones docentes. En este sentido están de acuerdo con A. Medina, M. Á. Zabalza o C. Marcelo, que entienden que el aprendizaje compartido está estrechamente vinculado a la innovación.
Satisfacción de los alumnos: La satisfacción discente es propia del clima positivo de la actividad gratificante y a la comunicación del resultado. Es compatible con cierta ansiedad o nerviosismo. El aburrimiento se puede localizar en una transmisión que no conecta con el destinatario, porque la persona puede estar pasiva. Es menos frecuente para quien realiza algo nuevo. La satisfacción

se refleja en un deseo de continuidad, y a través de ésta se adquieren habilidades y hábitos sin apenas conciencia de esfuerzo.

Productividad: Si algo caracteriza a lo creativo es que desemboca en un producto o realización. “El rol del docente es hacer reflexionar sobre dicho producto o resultado. Puede tratarse de un ingenio, diseño, proyecto, relato, síntesis, escenificación o simplemente la argumentación de un debate. Pero no es la reproducción de algo dicho por otros” (S. de la Torre, y V. Violant, 2003, p. 32).

Conciencia de autoaprendizaje: Es la sensación de que nos hemos enriquecido y de que algo ha cambiado en nuestro interior: conocimientos, actitudes, inquietudes, vinculaciones con la vida, impactos, asunciones holísticas, etc. Aunque no siempre se sepa explicar en ese momento el porqué, se intuye que lo vivido, por su significatividad o profundidad, ha valido la pena. Puede ir unido a procesos de autoevaluación formativa, a los que hay que dedicar atención y tiempo.

Satisfacción docente: Cuando, desde su seguridad profesional (cognoscitiva, afectiva, metodológica...), un docente experimenta satisfacción en su trabajo, lo comunica. Al hacerlo, las respuestas de los alumnos son así mismo mejores, y en definitiva se gana autoridad o liderazgo. De este modo, la espiral constructiva se unifica con la formación dialógica y la calidad de la comunicación mejora.

■ Fuente cuadro 4.2. S. de la Torre, y V. Violant, 2003 citado en De la Herrán, 2011, p. 2

Estos principios recogidos en el cuadro anterior, pueden orientar la selección y aplicación de los métodos docentes para la consecución de una enseñanza activa y creativa, es de decir, innovadora, que esté centrada en los aprendizajes y orientada a la formación integral del alumnado. A partir de aquí, se aprecia que la innovación metodológica es una pieza clave para poder dar respuesta a los retos educativos del proceso de enseñanza-aprendizaje que plantea el siglo XXI.

Se reafirma así, la necesidad de superar rutinas y prácticas obsoletas para ampliar la competencia pedagógica docente, impulsando la formación, la exploración, la experimentación y el desarrollo de la creatividad del profesorado, con la activación de procesos de innovación metodológica orientados a la mejora de la enseñanza y, por ende, del aprendizaje de todo el alumnado.

Además, cabe añadir que este proceso de innovación metodológica tiene que producirse en la sociedad actual y ser sostenible en la sociedad futura. Por lo tanto, es imprescindible tener en cuenta la revolución tecnológica que ha transformado las formas de aprender, de comunicarse, de trabajar e incluso de relacionarse. En consecuencia, y aunque es objeto de desarrollo del próximo capítulo, es necesario subrayar la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos innovación metodológica que ya no se pueden desvincular de la innovación tecnológica.

Considerando todo lo expuesto hasta este momento, y para aportar orientaciones prácticas que pueden guiar los procesos de innovación metodológica en el marco del Modelo pedagógico ITSCO, en los próximos apartados se incluyen toda una serie de fichas prácticas para ayudar al docente en la exploración, selección y aplicación de métodos docentes que permitan trabajar la formación

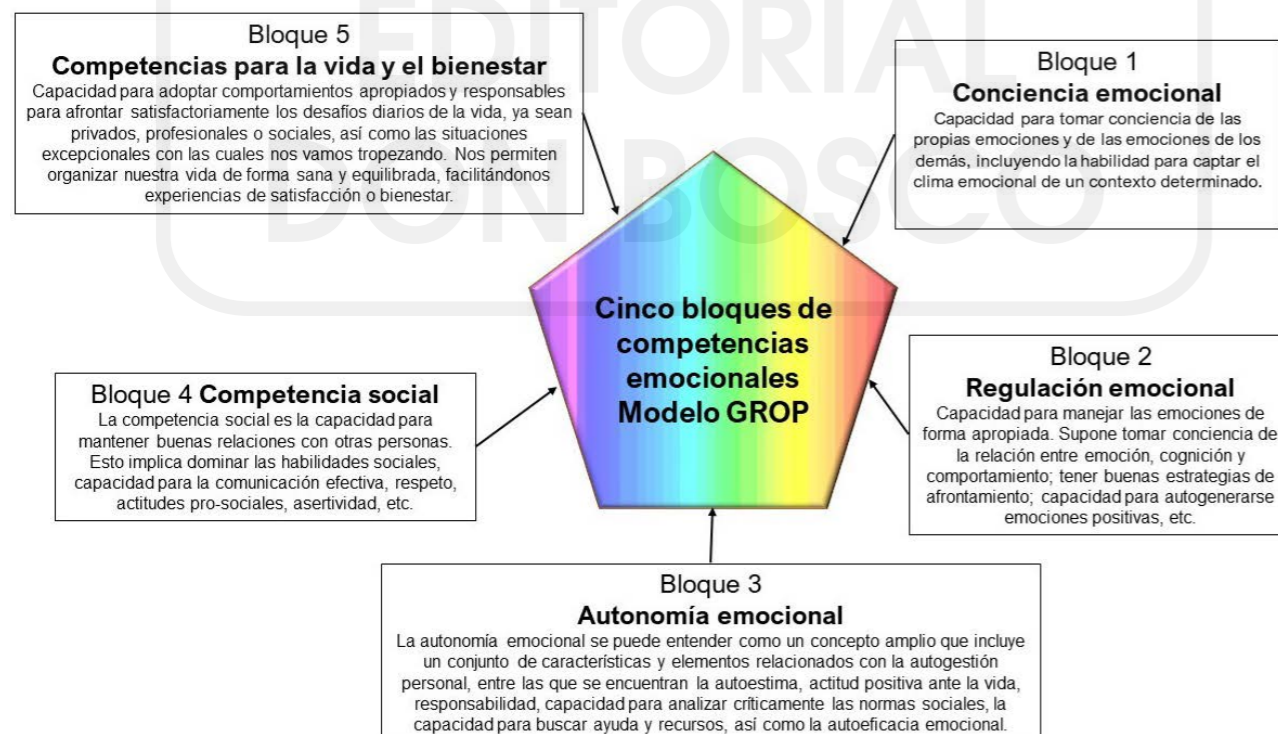
integral del alumnado desde todas las esferas del Modelo pedagógico ITSCO. Por ello, como se verá, se presentan propuestas de educación emocional del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) de la Universidad de Barcelona, que permiten proyectar la *Pedagogía del amor* en el alumnado. Por otro lado, se describen estrategias de educación ética y en valores del Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona, que ayudan a desarrollar el *Saber ser* y, para completar el capítulo, se introducen las bases de algunas metodologías activas de diversas fuentes de reconocido prestigio, que se orientan al *saber hacer* y a la consecución del *Desempeño* de los estudiantes.

4.1. FICHAS PRÁCTICAS DE ACTIVIDADES Y DINÁMICAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA TRABAJAR LA PEDAGOGÍA DEL AMOR.

Como se ha indicado, en este apartado se recogen algunas dinámicas y actividades específicas de educación emocional del GROP (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) de la Universidad de Barcelona, al que pertenece, y del que fue fundador, el Dr. Rafael Bisquerra, asesor experto del Manual del Modelo pedagógico ITSCO (2019). Estas actividades ayudan a desarrollar la educación emocional y, por lo tanto, son métodos idóneos para trabajar la *Pedagogía del amor* y la inteligencia emocional con el alumnado.

De forma específica, se sigue la publicación de Güell, M. y Muñoz, J. (2010). *Educación emocional: Programa de actividades para educación secundaria Postobligatoria* (2ª ed.). Madrid: Wolters Kluwer, en la que se compilan toda una serie de actividades y propuestas para trabajar la educación emocional desde el Modelo de competencias emocionales del GROP.

En este sentido cabe recordar que desde el GROP se identifican 5 bloques de competencias emocionales que se describen en el Manual del Modelo pedagógico ITSCO y que se sintetizan en la figura que se expone a continuación.



Ficha 1 Actividad de educación emocional

Bloque de competencias emocionales: CONCIENCIA EMOCIONAL

Autoría de la actividad: Maribel Rodríguez y Rosalina Sicart

Fuente: Güell, M. y Muñoz, J., 2010, pp. 45-48.

Título de la actividad: *Ponerse en la piel del otro.*

Desarrollo

A veces la comunicación se ve interrumpida porque los interlocutores están tan inmersos en su visión particular de la experiencia sobre la que hablan, que ambos se sienten frustrados e incomprendidos. La empatía amplía la conciencia emocional y favorece la expresión de sentimientos: ayuda a comprender emocionalmente a la otra persona y facilita la comunicación, la confianza y la sensación de sentirse aceptado.

Objetivos

- Aplicar la capacidad de ponerse en el lugar del interlocutor.
- Identificar diferentes emociones a través de la escucha empática.

Procedimiento

Trabajo en grupo grande

El profesor introducirá el concepto de empatía: “capacidad para captar las emociones y contenidos manifestados explícita e implícitamente por nuestro interlocutor”, asegurándose de que se ha comprendido su significado. A continuación, pedirá entre los alumnos y alumnas un voluntario para hacer para hacer de narrador y dos voluntarios más para leer el diálogo entre el padre y el hijo del texto que aparece en el anexo 1 de la ficha del alumno.

Una vez leído el texto, el profesor pedirá nuevos voluntarios para leer las respuestas del anexo II.

Se comentará entre todos, la diferencia entre un tipo de respuesta y otro ante una situación en la que alguien explica una experiencia que le produce una serie de emociones a una persona de la que espera recibir comprensión y aceptación. Pueden guiar preguntas del tipo: ¿cómo os hubierais sentido mejor vosotros? ¿qué tipo de emociones os generaban las respuestas del anexo II? ¿qué diferencia hay entre la actitud del padre en el primer texto y en el segundo?

Trabajo por parejas

Una vez comentados estos aspectos, los alumnos escogerán una pareja y decidirán quién de los dos empezará primero. Cuando ya la hayan escogido todos, se situarán en un lugar de la sala donde pueden hablar con cierta tranquilidad, y el que empieza primero explicará a su compañero una experiencia que haya sido significativa para él, ya sea agradable o desagradable, durante cinco minutos.

El compañero escuchará con interés, prestando atención, para tratar de identificar qué emociones sintió su interlocutor y qué siente ahora mientras lo está contando.

El que está escuchando puede hacer preguntas que faciliten que su compañero pueda seguir hablando de su experiencia, con el fin de comprender mejor cómo se sentía la persona en ese momento.

Cuando el primero haya acabado su turno, empieza el segundo durante cinco minutos más, siguiendo las mismas pautas.

Una vez finalizada la práctica de la escucha empática, se les pedirá que comenten entre ellos cómo les ha ido la experiencia: si les ha sido fácil ponerse en la piel del otro, si han tenido dificultades a la hora de escuchar sin dar opiniones propias o emitir juicios, si cuando explicaban su experiencia se han sentido escuchados y comprendidos en su vivencia emocional, etc.

Trabajo con el grupo grande

Comentarios y reflexión sobre la práctica de la escucha empática. Se puede iniciar con preguntas sobre la utilidad de este tipo de escucha, las dificultades que han percibido a la hora de ponerla en práctica, las diferencias con respecto a una conversación normal, etc.

Recursos

Un ejemplar de la ficha del alumno para cada uno de ellos. Sala grande donde poder realizar la práctica por parejas sin molestarse unos compañeros a otros. Sería conveniente que pudieran sentarse cómodamente, o en el suelo, para facilitar la expresión emocional.

Temporalización

20 minutos para la primera parte en grupo grande, 15 minutos para el trabajo por parejas y 15 minutos para la puesta en común.

Orientaciones

Es necesario que el profesor aclare que escuchar con empatía no significa darle la razón a la otra persona, o aceptar todo lo que piensa o siente. No es un intercambio de opiniones; es tomar conciencia de lo que la otra persona siente ante determinada experiencia, y comprenderla en su vivencia emocional. En este sentido, cuando inicien la práctica de la escucha empática se deberá poner énfasis en que no se trata de aconsejar o emitir juicios de valor; simplemente se trata de escuchar con atención para captar cómo se sintió el compañero durante esa experiencia y cómo se siente al recordarla.

La parte práctica de este ejercicio se puede realizar a lo largo del curso en diferentes sesiones de tutoría con el fin de que los alumnos vayan ejercitándose en este tipo de comunicación.

Ficha del alumno

Anexo I

Para iniciar esta actividad se leerá un texto extraído del libro *El respeto hacia uno mismo*, de Nathaniel Branden. Paidós, 1993.

Narrador: “[...] Entrevistaron a David, de diecisiete años, para un trabajo de verano, pero lo rechazaron. Regresó a su casa desilusionado y deprimido. El padre sintió compasión por su hijo y demostró su sentimiento eficientemente.

Padre: *Realmente querías ese trabajo, ¿verdad?*

David: *Ya lo creo.*

Padre: *Y fuiste bien preparado, además.*

David: *Así es ¡Me da una rabia...!*

Padre: *¡Qué desilusión!*

David: *Imagínate.*

Padre: *Desear un trabajo y que se te vaya de las manos justo cuando lo necesitas es duro.*

David: *Sí, lo sé.*

Narrador: Se produjo un silencio durante un momento. Luego David dijo: *No es el fin del mundo. Conseguiré otro trabajo.*”

Gracias a la actitud empática de este padre, reconociendo los sentimientos de su hijo y comunicándole que lo comprende, acepta y respeta, el hijo puede experimentar plenamente sus emociones, hacerlas conscientes y asimilar la experiencia dolorosa sin sentirse juzgado ni incomprendido.

Anexo II

Ahora vais a leer otro tipo de respuestas, posiblemente más comunes que las anteriores, pero que generan incomunicación, frustración y resentimiento:

“¿Qué pretendías? ¿Conseguir el primer trabajo que quisieras? La vida no es así. Es posible que tengas que pasar por cuatro o quizás diez entrevistas antes de que te contraten.”

“Roma no se construyó en un día, ¿sabes? Eres muy joven aún y tienes toda la vida por delante. De modo que arriba ese ánimo. Sonríe y el mundo te sonreirá. Llorar y llorarás solo. Espero que aprendas a no cantar victoria antes de tiempo.”

“Cuando tenía tu edad, salí en busca de mi primer trabajo. Me limpié los zapatos, me corté el pelo, me puse ropa limpia y me fui con el periódico bajo el brazo. Sabía qué hacer para dar buena impresión.”

“No veo porque te sientes tan deprimido. No hay razón que justifique que te sientas tan desanimado ¡Qué cosa! Un trabajo frustrado. Ni siquiera vale la pena hablar de ello.”

“El problema contigo es que no sabes dirigirte a la gente. Siempre metes la pata. Te falta aplomo, eres un atolondrado, demasiado ansioso y no tienes suficiente paciencia. Además, eres muy sensible y te resientes con facilidad.”

“Por algo las cosas salieron así. Si te pierdes una oportunidad, pronto vendrá la siguiente, quizá más conveniente para ti. Si no es un trabajo, será otro... quizás uno mejor.”

Narrador: Todas estas respuestas tienen en común que animan al chico a que reprima y niegue sus sentimientos y a que se corte la comunicación o se inicie posiblemente una discusión.

Ficha 2 Actividad de educación emocional
Bloque de competencias emocionales: CONCIENCIA EMOCIONAL
Autoría de la actividad: Maribel Rodríguez y Rosalina Sicart
Fuente: Güell, M. y Muñoz, J., 2010, pp. 52-53
Título de la actividad: <i>Esculpir emociones</i>
Desarrollo
<p>A veces es difícil hablar de sí mismo delante de otros, y más cuando se trata de hablar de los sentimientos. Sin embargo, las expresiones faciales, las miradas, los gestos, la postura corporal también hablan y nos dan pistas de cómo se puede estar sintiendo la persona.</p>
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> - Representar emociones básicas a través del lenguaje corporal. - Experimentar las habilidades o dificultades que poseen para expresar las diferentes emociones.
Procedimiento
<p>El profesor designará cuatro espacios en la sala donde se representarán cada una de las emociones siguientes: rabia, miedo, tristeza, alegría. Una vez definido cada espacio con su emoción correspondiente, pedirá a los alumnos que se dividan en cuatro grupos y, mediante sorteo, se asignará una emoción a cada grupo.</p>
<i>Trabajo en grupo pequeño</i>
<p>Cada grupo se colocará en el espacio correspondiente y tratará de crear, durante 10 minutos, la escultura colectiva que representará la emoción que les haya sido asignada.</p>
<i>Trabajo en grupo grande</i>
<p>Una vez que ya la tengan creada, se iniciarán las representaciones escultóricas en el siguiente orden:</p> <ul style="list-style-type: none"> . El primer grupo que haga su escultura será el de la rabia. . Seguirá el grupo que haya trabajado en la escultura de la tristeza. . Continuará el grupo que represente el miedo. . Acabará la representación el grupo de la alegría. <p>En cada representación, el resto de grupos observan la escultura de la emoción fijándose atentamente en los diferentes aspectos que tiene.</p>

Cuando se hayan realizado las cuatro esculturas, se hace la puesta en común. El profesor puede utilizar de guía las siguientes preguntas: ¿Les fue fácil o, por el contrario, encontraron dificultades para expresar la emoción que tenían asignada? ¿En esa emoción se sienten cómodos en su vida cotidiana o es una emoción que les es difícil de sentir? Si es así, ¿a qué creen que se deben esas dificultades? ¿Qué emoción es la que hubieran preferido representar? ¿Encontraron a faltar alguna cosa en las esculturas de sus compañeros? ¿Qué conclusiones se pueden extraer de esta experiencia?

Recursos

Sala espaciosa donde poder realizar las representaciones.

Temporalización

10 minutos para formar los grupos y dar la consigna, otros 10 para crear las esculturas, 10 minutos para representarlas y 20 para la puesta en común.

Orientaciones

El profesor deberá guiar la experiencia estimulando a los observadores a que se fijen bien en las esculturas de sus compañeros e identifiquen los aspectos que expresan la emoción correspondiente. Asimismo, favorecerá la reflexión sobre aquellos aspectos que no aparecen y que también son expresión de esa emoción (por ejemplo, escultura de la rabia con expresión de enfado en las caras, pero sin aspectos de movimiento). Una variante de la actividad sería que una vez representada una emoción mediante su escultura, el resto de los compañeros pudiera introducir cambios a modo de escultores que acaban de modelar la obra.

Ficha 3 Actividad de educación emocional
Bloque de competencias emocionales: CONCIENCIA EMOCIONAL
Autoría de la actividad: Maribel Rodríguez y Rosalina Sicart
Fuente: Güell, M. y Muñoz, J., 2010, pp. 54-55
Título de la actividad: <i>¿Qué sucede cuando me contradicen?</i>
Desarrollo
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar sentimientos de frustración, rabia y contrariedad. - Identificar cómo actúan ante ellos. - Valorar la funcionalidad del tipo de estrategias que utilizan para conseguir sus objetivos.

Procedimiento**Trabajo por parejas**

El profesor pedirá a los alumnos que se agrupen por parejas para realizar la actividad. Una vez que se hayan formado las parejas se les pedirá que busquen un lugar en la sala donde puedan hablar sin molestar ni ser molestados por los otros compañeros. Si puede ser, es mejor que lo hagan sentados en el suelo.

La consigna que les dará el profesor es la siguiente: uno de los compañeros será A y el otro B. El compañero A pensará en una propuesta para hacer juntos el sábado por la tarde. El compañero B se negará a realizar esa propuesta argumentando en contra de ella. A tendrá que tratar de convencer a B de que su propuesta es buena, y tratará de conseguir que B la quiera llevar a cabo.

A tiene que tratar de convencer a B.

B tiene que poner oposición mediante argumentos en contra.

Tras 5 minutos, el profesor indicará que cambien de papel. Todos los que han hecho de A serán B y todos los que han representado a B serán A. Nuevamente el que hace de A tiene que proponer una actividad y B tiene que oponerse y dar argumentos en contra. El tiempo será también de 5 minutos.

Trabajo en grupo grande

El profesor guiará la puesta en común a través de las siguientes preguntas:

¿Cómo os sentíais cuando erais A y vuestra propuesta no era bien recibida? ¿Qué sentimientos os surgían? ¿Qué hacíais entonces? ¿Surgía en vosotros algún tipo de impulso a actuar de una determinada manera (pegar al otro, mandarle a paseo, pasar de él, insultarle, gritarle, reprocharle cosas...)? ¿Cómo os sentíais cuando erais B y teníais que oponeros a la propuesta del otro? ¿Qué sentimientos os surgían? ¿cómo percibíais a A: notabais en él agresividad, impotencia, debilidad...? ¿Qué hacíais entonces? ¿En qué papel os sentíais más cómodos? ¿Creéis que tiene algo que ver con vuestra forma de afrontar las emociones de rabia, impotencia o frustración? ¿Qué conclusiones podemos extraer de esta experiencia?

Recursos

Sala grande donde poder sentarse en el suelo.

Temporalización

15 minutos para la formación de parejas, repartición de roles y exposición de la consigna, 15 minutos para realizar la práctica y 20-30 minutos para la puesta en común.

Orientaciones

Es conveniente estimular a los alumnos a que representen adecuadamente los dos papeles para que la experiencia sea provechosa. Si algún alumno o alumna se inhibe o bloquea, el profesor puede apoyarlo poniéndose a su lado y diciendo cosas que refuercen el papel que estaba representando.

Ficha 4 Actividad de educación emocional**Bloque de competencias emocionales: REGULACIÓN EMOCIONAL**

Autoría de la actividad: Cris Bolivar y Laura Estil·las

Fuente: Güell, M. y Muñoz, J., 2010, pp. 69-72

Título de la actividad: *Piensa en positivo*

Desarrollo

El primer paso para la regulación emocional es el autoconocimiento. El segundo, canalizar de forma positiva las emociones identificadas. Nuestro pensamiento nos ayuda o bien nos dificulta de cara a la autorregulación y canalización de nuestras emociones.

Objetivos

Identificar las emociones propias. Practicar la aplicación del pensamiento positivo y del reencuadre de situaciones.

Procedimiento

1. Se repartirá la Ficha 1 del alumno para que los alumnos puedan rellenarla en casa. Tendrán una semana para hacerlo.
2. En la sesión de clase se repartirá la Ficha 2 del alumno para que puedan leerla antes de empezar un debate sobre el ejercicio.
3. Se realizará una puesta en común del ejercicio.

Recursos

- Fichas 1 y 2 del alumno.

Temporalización

Una sesión de clase más el tiempo de trabajo en casa.

Orientaciones

Para la puesta en común, el profesor podrá formular las preguntas siguientes:

- ¿Por qué creéis que se dan estos resultados?
- Preguntar a unas cuantas personas cuáles han sido sus pensamientos positivos y negativos de la semana. ¿En qué les ha ayudado este tipo de diálogo interno?, ¿qué hubiera ocurrido si no se hubieran planteado tales pensamientos?

Ficha 1 del alumno

¿Cuántos pensamientos positivos y negativos has tenido esta semana? Ve recordando cómo te ha ido el día, qué experiencias has vivido y cómo te has sentido ante ellas. ¿Qué pensamientos te han suscitado respecto a ti mismo y respecto a los demás tales experiencias y sus resultados? ¿Pensabas lo mismo mientras experimentabas la situación que más tarde? Aquí te facilitamos una hoja de registro para que lo vayan anotando:

	Número de Pensamientos Positivos	Descripción de los Pensamientos Positivos	Número de Pensamientos Negativos	Descripción de los Pensamientos Negativos
Lunes				
Martes				
Miércoles				
Jueves				
Viernes				
Sábado				
Domingo				
SUMAS				
TOTAL PENSAMIENTOS				

Calcula tus porcentajes de pensamientos positivo y negativo de la siguiente forma:

. **Porcentaje de pensamiento positivo** = $(n^{\circ} \text{ pensamientos positivos} \times 100) / \text{Total pensamientos}$.

. **Porcentaje de pensamiento negativo** = $(n^{\circ} \text{ pensamientos negativos} \times 100) / \text{Total pensamientos}$.

Por ejemplo, una persona ha tenido a lo largo de la semana un total de 27 pensamientos, 19 de ellos han sido positivos y 8 negativos. Su porcentaje de pensamiento positivo será $(19 \times 100) / 27 = 70,37\%$ y su porcentaje de pensamiento negativo es de $(8 \times 100) / 27 = 29,63\%$.

Ficha 2 del alumno*Pensamiento positivo y reencuadre*

Gran parte de nuestra realidad la construimos con nuestro diálogo interno. Somos nosotros quienes nos decimos si nos sentimos bien o mal, y no podemos dejar de tener estos pensamientos.

Algunas de las cosas que nos decimos a nosotros mismos nos ayudan a ser más felices y a conseguir lo que deseamos; otras nos hacen desgraciados.

El pensamiento positivo consiste en hacernos afirmaciones que potencien nuestros recursos y nuestra alegría de vivir. Algunos ejemplos de afirmaciones positivas son:

- "Soy capaz de hacer lo que se me pide".
- "He resuelto bien la situación".

El *reencuadre* sirve para dar una nueva dimensión a un problema, plantearlo desde un punto de vista diferente o reformularlo en otros términos. Una forma de reencuadrar es encontrar algo positivo en cualquier situación. Se trata de recolocar el hecho en otro contexto. Por ejemplo:

- "Si no puedo hacer esto, aprovecharé el tiempo para hacer aquello otro".
- "Suspender una prueba me obliga a volver a prepararme, así seré mejor en lo que hago".

Ficha 5 Actividad de educación emocional**Bloque de competencias emocionales: REGULACIÓN EMOCIONAL**

Autoría de la actividad: Cris Bolivar y Laura Estil las

Fuente: Güell, M. y Muñoz, J., 2010, pp. 81-83

Título de la actividad: *Expresando emociones*

Desarrollo

Para desarrollar nuestra capacidad de regulación emocional, es necesario aprender a expresar nuestras emociones de forma adecuada. Una manera de hacerlo es utilizar potencial creativo y lúdico.

Objetivo

Buscar una manera creativa y lúdica de expresar las emociones.

Vivir conscientemente de las emociones expresándolas plásticamente para tomar conciencia de ellas, de su complejidad y de su intensidad.

Procedimiento

Cada alumno escogerá una situación vivida que le provoque emociones intensas, ya se "positivas" (amor, paz, entusiasmo) o "negativas" (ira, miedo, impotencia).

Se pondrá a disposición de los alumnos el material de trabajo (ver Recursos).

La expresión podrá realizarse utilizando los recursos que los alumnos deseen (colores, sonidos, formas, iconos, gráficos, esquemas, analogías, metáforas, etc.)

1. El profesor propondrá que expresen:
¿Qué siento / sentí en esa situación? (expresar la emoción o emociones).
2. Una vez finalizada la fase de expresión plástica de emociones, cada alumno colgará su cartulina en la pared o expondrá su trabajo en un lugar visible.
3. Voluntariamente, los alumnos comentarán lo expresado en sus trabajos.
4. Partiendo de las exposiciones de los alumnos, se realizará un análisis conjunto. Las cuestiones a valorar con el grupo clase serán las siguientes:
 - a) ¿Solemos expresar nuestras emociones?
 - b) ¿Nos cuesta expresarlas? ¿Nos cuesta identificarlas, explicarlas...?
 - c) ¿Hay diferencias entre lo que sentimos y lo que expresamos?
 - d) ¿Conviene expresar todas las emociones?
 - e) ¿Cómo podría expresar con mayor facilidad, asertividad y exactitud mis emociones?
 - f) ¿Qué competencias necesitaría desarrollar en mí para ello?

Recursos

- . Cartulinas DIN-A3 de varios colores
- . Rotuladores y lápices de colores, pinturas, témperas, purpurina, plastilina, etc.
- . Tijeras, cinta adhesiva y pegamento.
- . Blue Tack o grapadora de pared para poder exponer las cartulinas colgadas en la pared.
- . Un reproductor de cassette o CD, CDs o cintas de música variada.

Temporalización

Una sesión de clase.

Orientaciones

- Se recomienda realizar la actividad en un lugar espacioso, como, por ejemplo, el gimnasio, donde se pueda trabajar libremente en el suelo, colgar las cartulinas en las paredes, etc.
- Es recomendable también disponer de cartulinas de repuesto.
- Un buen recurso también es el uso de música o sonidos como material de expresión y complemento de los trabajos plásticos. Puede avisarse a los alumnos unos días antes para que aporten distintos tipos de música que evoque diversas emociones, por ejemplo *heavy metal*, baladas, música clásica, *dance*, *new age*, etc. Si esto no es posible, el profesor puede disponer de una selección de distintos tipos de música.
- En el momento de recordar o visualizar una situación vivida, si esto resulta especialmente difícil, el alumno puede expresar brevemente por escrito tal situación antes de pasar a la fase de expresión emocional. Esto le ayudará a situarse.

- El profesor hará hincapié en que lo que deben expresarse son emociones, y no pensamientos. Por ejemplo, si un alumno, recordando la situación, expresa "sentí ganas de pegarle, porque no tenía derecho a decirme aquello", el profesor le reconducirá para que identifique la emoción vivida: rabia, importancia...
- Se ayudará a encontrar vías de expresión que vayan más allá de las palabras y de los esquemas tradicionales. Cuanto más libres y creativos sean los trabajos, más conectados estarán con las emociones y más se enriquecerá la actividad.
- Algunas competencias que favorecen la regulación emocional son: creatividad, objetividad, análisis de problemas, autoconocimiento, empatía, asertividad, autoestima y confianza en uno mismo, etc.

Ficha 6 Actividad de educación emocional

Bloque de competencias emocionales: REGULACIÓN EMOCIONAL

Autoría de la actividad: Cris Bolivar y Laura Estil-las

Fuente: Güell, M. y Muñoz, J., 2010, pp. 81-83

Título de la actividad: *Superando dificultades*

Desarrollo

El encontrarnos obstáculos en la vida es inevitable. A menudo, la dificultad no radica tanto en el obstáculo en sí como en el freno que representa para nosotros tener determinados hábitos y conductas, reacciones que nos surgen de forma automática y que tal vez no son las más adecuadas para superar una barrera o dificultad.

Objetivos

Facilitar el aprendizaje de nuevas formas de superación de dificultades ante situaciones problemáticas o conflictivas a través de la regulación emocional.

Procedimiento

1. Cada uno elegirá un tema que le preocupe y lo describirá por escrito en unas pocas líneas.
2. Se realizará una rueda donde cada alumno expondrá su ejemplo. La descripción debe incluir las dificultades que para el alumno se dan en dicha situación.
3. Entre todo el grupo clase, se escogerá una de las situaciones para trabajar con ella.
4. El profesor irá anotando en la pizarra las dificultades que ha expuesto el alumno y, una por una, se analizarán las posibles reacciones, conductas y hábitos que cada uno tendría ante esa situación para descubrir de qué manera podría afrontarla y ver, desde la regulación emocional, cuál de ellas sería más efectiva para superar la dificultad.
5. Una vez agotado el ejemplo y si todavía queda tiempo, puede procederse de la misma forma con otro de los casos aportados.

Recursos

Ficha del alumno

Temporalización

Una sesión de clase.

Orientación

El profesor debe ayudar a identificar las diferentes dificultades que puede presentar la situación expuesta y facilitar el análisis de las posibles reacciones en relación con la regulación emocional. Lo ideal es que la situación se elija de entre las que presenten los alumnos, pero, si esto no es posible por alguna razón, aquí presentamos un ejemplo al que recurrir.

Ejemplo de situación: los exámenes

Diferentes posibles dificultades para superar a la hora de afrontar los exámenes:

- . Tener varios exámenes en pocos días
- . No tener ganas de estudiar.
- . Tener planes para salir con los amigos la noche anterior a un examen importante,
- . Tener problemas con tu pareja, que necesita de tu apoyo y dedicación.
- . No poder mantener la atención en lo que estás estudiando.
- . No tener tiempo para estudiar.
- . Estar convencido de que no vas a ir preparado a un examen importante.
- . Tener propuestas de planes tentadores que, de acceder a ellos, te impedirían estudiar.
- . Sentirte nervioso/a y desconcertado/a.
- . Tener miedo a suspender

Otros temas ejemplo: Las relaciones con los amigos, con los padres, autoimagen, decidir qué vamos a estudiar o de qué trabajar en el futuro, etc.

Ficha del alumno

Imagina una situación que te resulte difícil o problemática de tu vida. Descríbela y enumera las dificultades que supone para ti dicha situación.

Ficha 7 Actividad de educación emocional**Bloque de competencias emocionales: AUTOESTIMA**

Autoría de la actividad: Vicent Pascual y Teresa Mengual

Fuente: Güell, M. y Muñoz, J., 2010, pp. 138-140

Título de la actividad: *¿Y hoy qué hacemos?*

Desarrollo

Tratar de analizar lo que hacemos en una clase, ver que hay un principio y un final, que entre el principio y el final hemos aprendido algo. Al final siempre sabemos más que al principio.

Objetivos

- Autoanalizar la actitud de un alumno en la clase.
- Autoevaluar lo que se ha aprendido.
- Autodiseñar las estrategias de aprendizaje.

Procedimiento

El profesor explica la actividad y la aplicación la hará el alumno en la clase que considere oportuno.

Inicio de la clase.

A) En el cuaderno de la clase ha de poner la fecha y contestar a la siguiente pregunta:

¿Hoy qué haremos en clase?

Ejemplos de posibles respuestas:

- Corregir los ejercicios que nos pusieron ayer.
- Nos explicarán el siguiente concepto...
- Haremos ejercicios de refuerzo sobre el siguiente concepto...
- Haremos ejercicios de ampliación para saber más sobre...
- Haremos ejercicios sobre el tema... para comenzar a entenderlo.
- Haremos un debate sobre...
- Nos autoevaluaremos el trabajo sobre...
- Etc.

Durante la clase.

B) Adoptaremos una actitud constructiva:

Ejemplos de posibles respuestas:

Escucharemos las explicaciones.

Tomaremos apuntes.

Haremos preguntas al profesor/a

Resolveremos los ejercicios que nos propongan.

Saldremos voluntarios a la pizarra.

Ayudaremos, con un tono de voz bajo, al compañero/a a hacer un ejercicio o resolver una duda.

Pondremos interés en comprender las explicaciones de los compañeros/as.

Nos alegraremos cuando entendamos algo o nos salga bien alguna cosa.

Estaremos relajados.

Sonriremos.

Al finalizar la clase.

C) En el cuaderno de clase responde a las siguientes preguntas:

¿Qué he aprendido?

Ejemplos de posibles respuestas:

A hacer un tipo determinado de problema (¿cuál?).

Un nuevo teorema (¿cuál?).

Un concepto nuevo (¿cuál?). Etc.

¿Cómo me he sentido en la clase? (o cómo recuerdas la clase)

Ejemplos de posibles respuestas:

Contento.

Divertido (me lo he pasado bien).

Entusiasmado

He reído.

Con confianza.

Con gratitud.

Con simpatía.

Con satisfacción.

Etc.

¿Qué uso haré de lo que he aprendido?

Ejemplos de posibles respuestas:

Me servirá para entender mejor lo que explicarán en una próxima clase.

Me ha servido para entender mejor lo que hicimos ayer.

Me ha dado la oportunidad de poder hablar con...

Etc.

Recursos

La libreta de la asignatura correspondiente.

Temporalización

Cinco minutos al inicio de la clase y cinco minutos al finalizar la clase.

Observaciones

Ésta es una actividad de motivación. El alumno mide su crecimiento Personal (componente cognitivo, componente emocional, componente reactivo o conductual) comparando el antes y el después de una clase.

Para ayudarlo a hacer la reflexión se le pueden dar ejemplos de respuestas a las preguntas, pero se ha de tener cuidado de sugerir respuestas y emociones positivas.

Se ha de indicar al alumno que busque otras respuestas.

Ficha 8 Actividad de educación emocional

Bloque de competencias emocionales: AUTOESTIMA

Autoría de la actividad: Vicent Pascual y Teresa Mengual

Fuente: Güell, M. y Muñoz, J., 2010, pp. 153-156

Título de la actividad: *Yo y la autoestima*

Desarrollo

Se trata de que el alumno escoja entre dos adjetivos de significado opuesto relacionados con su personalidad.

Objetivos

- Valorar la intensidad y dirección entre dos situaciones opuestas.
- Entrenar al alumno en la toma de una decisión entre dos situaciones antagónicas.

Procedimientos

Trabajo en grupo.

1. El profesor leerá y explicará el documento “¿Qué imagen de ti mismo das a los demás?”
2. El profesor abre un debate sobre el contenido del anterior documento.

Trabajo individual

3. A continuación, los alumnos rellenarán el cuestionario “*Adjetivos de significado opuesto*” y ellos mismos lo autopuntuarán.
4. Una vez relleno el cuestionario, los alumnos harán, en su cuaderno, un resumen de esta actividad.

Recursos

Cuestionario “*Adjetivos de significado opuesto*,” “¿*Qué imagen de ti mismo das a los demás?*”.
Bolígrafo y papel.

Temporalización

Media clase (30 minutos).

Observaciones

Esta actividad está fundamentada en la técnica del diferencial semántico creada por Osgood y Taunbaum (1976).

La técnica se fundamenta en el intento de medir los significados connotativos de los conceptos (significados connotativos son aquellos que el hablante o la sociedad de hablantes ha añadido al significado primario o propio de una palabra, convirtiéndola en polisémica. El significado primario se denomina denotativo y se utiliza en lenguajes científicos, jurídicos, técnicos, que no dan lugar a diversas interpretaciones. Los significados connotativos se dan fundamentalmente en lenguajes coloquiales, poéticos, expresivos, como en el lenguaje que expresa emociones). Cada par de adjetivos constituye una escala.

Los términos extremos de cualquier dualismo no han de ser considerados como dos opciones excluyentes para entender la realidad, sino solamente como dos conceptos – límites que marcan el territorio en el interior del cual aquella realidad puede ser entendida.

Ferrater Mora, J. en Terricabras, J.M. (1999), *Atrévete a pensar*, Barcelona: Paidós.

Adjetivos del significado opuesto.

Alumno _____

Aquí tienes un listado de adjetivos de significado opuesto. Tú tienes que rodear con un círculo un número según consideres que te define más uno que el otro.

Alegre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Triste
Divertido	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Aburrido
Feliz	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Infeliz
Optimista	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Pesimista
Pensativo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Alocado
Buen deportista	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Mal deportista
Rápido	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Lento
Ágil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Torpe
Limpio	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Sucio
Amable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Arisco
Sociable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Solitario
Hablador	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Callado
Juguetón	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Serio
Colaborador	1	2	3	4	5	6	7	8	9	No colaborador
Religioso	1	2	3	4	5	6	7	8	9	No religioso
Creyente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	No creyente
Bueno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Malo
Estudioso	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Vago
Ordenado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Desordenado
Atento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Distraído
Trabajador	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Perezoso
Cariñoso	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Arisco
Tranquilo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Nervioso
Abierto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Tímido
Listo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Torpe
Obediente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Desobediente
Sincero	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Mentiroso
Generoso	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Egoísta
Atrevido	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Miedoso
Preocupado por los demás	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Despreocupado por los demás

Suma los puntos que has obtenido:

Haz la siguiente operación: 270 – resultado obtenido = puntos

¿*Qué imagen de ti mismo das a los demás?*

Baja autoestima	Alta autoestima
Tienes la sensación de no conocerte a ti mismo.	Tienes las ideas claras respecto a ti mismo.
Hablas de ti mismo de una forma neutra.	Hablas de ti mismo de una forma decidida.
Te describes de una forma moderada, difusa, incierta, haciéndote a un lado.	Sabes hablar de ti mismo de una forma positiva.
Mantienes sobre ti mismo un discurso contradictorio.	Mantienes sobre ti mismo un discurso coherente.
Tienes sobre ti un juicio poco estable.	Tienes sobre ti un juicio bastante estable.
Tu juicio sobre ti mismo puede depender de las circunstancias y los interlocutores.	Tu juicio sobre ti mismo depende poco de las circunstancias y los interlocutores.
INCONVENIENTES	VENTAJAS
Imagen de ti mismo borrosa y vacilante	Imagen de ti mismo clara y estable
VENTAJAS	INCONVENIENTES
Adaptación a los interlocutores, saber matizar.	Demasiadas certezas y simplificaciones, puedes disgustar a ciertos interlocutores.

Ficha 9 Actividad de educación emocional

Bloque de competencias emocionales: HABILIDADES SOCIO-EMOCIONALES

Autoría de la actividad: Manuel Güell y Josep Muñoz

Fuente: Güell, M. y Muñoz, J., 2010, pp. 194-196

Título de la actividad: *La asertividad: un estilo de vida*

Desarrollo

En los cursos anteriores se ha trabajado sobre los tres modos de conducta clasificados en: conducta asertiva, agresiva y pasiva. Como ya se ha demostrado, la conducta más recomendable en nuestras relaciones es la conducta asertiva. En las siguientes actividades proponemos técnicas para ser asertivo, pero con una característica nueva con relación a la definición de asertividad: se trata de que la asertividad no sea solamente aquello que sea mejor para mis intereses, sino también para los intereses de los demás, sin negarse a uno mismo por ello.

Objetivos

- Saber reconocer las conductas agresivas, pasivas y asertivas.
- Demostrar que la conducta asertiva y solidaria es la más adecuada y la que mejores resultados tiene en las relaciones interpersonales.
- Promover el debate entre el grupo como camino para analizar y descubrir cuáles son las conductas adecuadas.

Procedimiento

Repasar y recordar a partir de las fichas informativas, las características de los tres modelos de conducta.

Comentar las ventajas de la asertividad solidaria y su relación con el valor ético del respeto del otro. Organizar los *role playing* propuestos, escogiendo a los alumnos, y preparar y organizar la filmación de vídeo de los *role playing* con una cámara fija con trípode.

Recursos

Relación de actividades y de *role playing*.
Fichas informativas de las conductas asertiva, pasiva y agresiva.
Cámara de vídeo, reproductor de vídeo y televisión.

Temporalización

Dos sesiones de una hora. En la primera sesión se realizan las grabaciones de los *role playing* en vídeo. En la segunda sesión se ven en la televisión y se analizan.

Orientaciones

Es preciso exponer con claridad los conceptos de asertividad, agresividad y pasividad y destacar que no son características de la personalidad sino modos de conducta. En este sentido también es preciso destacar que las personas actuamos de las tres maneras y que no siempre podemos actuar asertivamente, destacar el sentido solidario de la asertividad, introduciendo el concepto de tener en cuenta a los demás en el momento de escoger una conducta.

La filmación de los *role playing* puede ocasionar algún problema de timidez, vergüenza o rechazo en el grupo. Es preciso informar a los alumnos de que estas cintas sólo las visionarán ellos y que serán borradas.

El trabajo de visualizar el *role playing* es de utilidad para todo el grupo, ya que todos pueden enriquecer el visionado con sus comentarios, aportaciones u observaciones críticas.

Relación de actividades y de *role playing*.

1. Una cola en unas taquillas para ver un concierto de rock. Hace horas que la gente está esperando que abran las taquillas. Una persona llega y pide a un conocido suyo que está muy cerca de la taquilla que le saque dos entradas. De la gente de la cola una persona será asertiva, otra agresiva y otra pasiva. La agresiva gritará y protestará incluso amenazando físicamente; la pasiva prefiere que se le cole a enfrentarse, y el asertivo intentará razonar, tanto en el aspecto de defender sus derechos personales como en el sentido de que la conducta del que se cuela perjudica a toda la gente y es poco solidaria.
2. Una clase con un profesor/a y alumnos. El profesor reparte unos exámenes. Tres alumnos de la clase no están de acuerdo con los resultados. Un alumno manifiesta un desacuerdo de modo agresivo, otro de modo pasivo y el tercero de modo asertivo. Se trata de que cada personaje manifieste de modo extremo las características de las tres tipologías. Por ejemplo, el alumno agresivo tiene que amenazar, usar un tono de voz alto. Exigir y defender aun a costa de no decir la verdad. El alumno pasivo manifiesta su queja en voz baja, sin insistir, pidiendo disculpas y aceptando sin chistar la respuesta del profesor. El alumno asertivo pedirá explicaciones de modo educado, sin aumentar el tono de voz, insistiendo en su reclamación, pero aceptando las explicaciones del profesor.

Elementos de análisis al visualizar el *role playing*.

Conductas verbales, tipo de expresiones, vocabulario, tono de voz, matices de sarcasmo, desprecio, irónicos...

Conductas gestuales: actitud general del cuerpo, mirada, movimiento de brazos, gesticulación, colocación de las manos...

Sensaciones que provocan la conducta a los demás: rechazo, simpatía, indiferencia...

Valores éticos que se muestran en las conductas: solidaridad, respeto, egoísmo...

Fichas informativas de las conductas asertiva, pasiva y agresiva.

Persona asertiva: conoce sus derechos y los defiende respetando siempre a los demás. Tiene seguridad, habla fluida, relajación corporal, expresa sus sentimientos sin agresividad, defiende sus gustos e intereses, tiene capacidad de decir que no y sabe aceptar errores. Tiene una buena autoestima, respeta a los demás y a sí mismo y tiene la sensación de control emocional.

Persona agresiva: defiende únicamente sus intereses y derechos sin tener en cuenta a los demás. Habla poco fluida y con un volumen de voz elevado, tensión muscular, habla de forma tajante con insultos y amenazas. Tiene una baja autoestima, no respeta a los demás, tiene sensación de incompreensión y de falta de control emocional.

Persona pasiva: no defiende sus derechos ni intereses, respeta a los demás, pero no se respeta a sí mismo. Habla de forma poco fluida, con vacilaciones y volumen de voz bajo, con una postura tensa e incómoda. Considera que hay que evitar molestar a los demás, son personas "sacrificadas". Tiene baja autoestima, no sabe decir que no y no es respetado por los demás. Cree que no importa lo que piense, sienta o desee. Tiene la sensación de ser incomprendido y manipulado.

Ficha 10 Actividad de educación emocional

Bloque de competencias emocionales: HABILIDADES SOCIO-EMOCIONALES

Autoría de la actividad: Manuel Güell y Josep Muñoz

Fuente: Güell, M. y Muñoz, J., 2010, pp. 225-227

Título de la actividad: ¡Estoy muy ilusionado construyendo puentes!

Desarrollo

Objetivos

- Conocer las emociones que están relacionadas con los motivos para hacer las cosas.
- Regular nuestras emociones para conseguir nuestros objetivos.
- Animar y ayudar a los demás para motivarlos en objetivos comunes.
- Desarrollar nuestra capacidad de influencia.

Procedimiento

Se divide la clase en grupos de seis alumnos. Cada grupo escoge un observador que no participará en la actividad, solo observará cómo funciona el grupo a partir de la ficha de observación.

Los grupos de cinco alumnos se reparten por la clase. En el centro de la clase habrá tres libros gruesos y una cartulina de 30X30 cm. Cada grupo dispone de un grueso de periódicos y de cinta adhesiva.

La actividad consiste en construir un puente con los periódicos y la cinta adhesiva que aguante los tres libros. El Puente tiene que ser lo suficientemente ancho y alto como para que pueda pasar la cartulina por debajo. No se pueden utilizar otros elementos para hacer o aguantar el puente; sillas, mesas, etc.

Cada grupo dispone de 10 minutos para proyectar el puente y de 10 minutos para realizarlo. Una vez terminado el puente debe probarse para ver si aguanta los tres libros. Si al cabo de los 20 minutos ningún grupo ha construido el puente, se dan 5 minutos más.

Al finalizar la actividad, cada grupo se reúne con su observador, que les comenta qué ha observado durante la construcción del puente. El grupo comenta con el observador qué emociones ha experimentado en relación con la consecución del objetivo y en las relaciones entre ellos.

Se termina la actividad con una reunión entre toda la clase para comentar la experiencia.

Recursos

Tres libros gruesos atados, una cartulina de 30X30cm., cinta adhesiva y un buen montón de periódicos para cada grupo. Una ficha de observación para cada grupo.

Temporalización

Una hora.

Orientaciones

Hay que vigilar especialmente que se cumplan las condiciones de construcción de los puentes para asegurar la igualdad de la dificultad entre todos los grupos. El profesor puede observar que esta actividad tiene dos elementos de análisis distintos: la dinámica interna de cada grupo, con su motivación, emociones asociadas a posibles discusiones, liderazgo, etc. y las emociones y sentimientos que se generan en la competición entre los distintos grupos para ver quién consigue el objetivo y quién lo consigue primero. Los observadores han de ser neutrales, no pueden hablar con el grupo ni ayudarlos de ningún modo.

Material para el alumno

Ficha del observador

Rellena esta ficha de tu grupo a partir de los que vayas observando. No puedes participar en la construcción del puente, ni hablar ni ayudar al grupo. Cuando se haya terminado el puente, comenta tus observaciones al grupo.

OBSERVACIONES GENERALES
¿Qué ambiente en general había entre el grupo?
¿De qué modo han tomado las decisiones?
¿Quiénes han influido más directamente en el grupo? ¿Cómo han influido para conseguir sus objetivos?
¿Han participado de igual manera los chicos y las chicas?
¿Ha habido un líder claro en el grupo? ¿Qué ha hecho para serlo? ¿Qué impacto emocional ha causado al grupo para ser líder?

FICHA DE OBSERVACION PERSONAL

Nombre del alumno	Observaciones

Ficha 11 Actividad de educación emocional

Bloque de competencias emocionales: HABILIDADES DE VIDA

Autoría de la actividad: Agnès Renom y Montserrat Talavera

Fuente: Güell, M. y Muñoz, J., 2010, pp. 239-242

Título de la actividad: *El horario de estudio*

Desarrollo

En muchas ocasiones tenemos la desagradable sensación de que nos falta tiempo: tenemos muchas actividades por realizar y muy diversas; algunas nos gustan, otras quizás no nos gustan, pero son obligatorias -el estudio-, con lo cual su necesaria realización nos resta tiempo de ocio. Por todo ello, es muy importante distribuir el tiempo de forma efectiva, planificando el dedicado al estudio personal como una necesidad para superar con éxito el curso, además de sentirnos bien y relajados y tener tiempo para otro tipo de actividades.

Objetivos

- Identificar nuestra distribución del tiempo.
- Distribuir el tiempo de forma efectiva.
- Planificar el tiempo de estudio.
- Identificar la necesidad de una dedicación al estudio.

Procedimiento

El profesor hará observar a los alumnos el número de horas diarias que pueden dedicar al estudio, así como el hecho de que aprovechar o no este tiempo puede influir tanto en su rendimiento académico como en su estado de ánimo.

Previamente a la elaboración del horario de estudio, el profesor proporcionará una serie de pautas a considerar:

- Es necesario estructurar toda la semana, no un día.
- Debemos tener en cuenta todas las ocupaciones fijas que tengamos (deportes, clases extraescolares, etc.)
- Las horas que tenemos que dedicar a cada asignatura dependen de la dificultad que presente, del nivel de exigencia del profesor, del número de trabajos a realizar, etc.
- Deberemos hacer una escala de autovaloración de dificultades de cada asignatura.
- El tiempo semanal dedicado al estudio de cada asignatura no va a ser igual, dependerá de: la escala de autovaloración que hagamos; el total de tiempo que dediquemos a estudiar; nuestra capacidad intelectual.
- El tiempo de estudio se tiene que distribuir por asignaturas y tareas concretas. No podemos decir "estudiaré". Es necesario saber qué estudiaremos y cómo para evitar dudas y distribuir mejor el tiempo.
- Es preferible no poner asignaturas parecidas juntas.
- El horario tiene que ser flexible, práctico y realista. No debemos hacer un horario que después no podamos cumplir.
- El horario debe ser provisional, se puede ir modificando hasta que encontremos el que nos va mejor, pero una vez decidido, no nos lo podemos saltar.
- Tendremos siempre el horario a la vista.

Trabajo individual

- A) En primer lugar, cada alumno deberá hacer una escala de dificultad de todas las asignaturas, desde la más difícil a la más fácil.
- B) Seguidamente, indicará el número de horas diarias de que dispone para dedicar al estudio.
- C) El alumno deberá repartir las horas, teniendo en cuenta que ha de dedicar más tiempo a las asignaturas que le resultan más difíciles.
- D) Se elaborará un primer horario provisional, en función de su horario de clase. Cada día deberá dedicarse al estudio y trabajo de las diferentes asignaturas, teniendo en cuenta las siguientes prioridades:
 - Asignaturas que ha tenido durante ese día y que vuelve a tener al día siguiente.
 - Asignaturas que tiene al día siguiente.
 - Asignaturas que le resultan difíciles, aunque no las tenga al día siguiente.

El horario elaborado deberá probarse durante unas semanas, tras las cuales se puede dedicar una sesión para valorar su utilidad y, si conviene, hacer las rectificaciones oportunas.

Recursos

Lápiz o bolígrafo.

Horario de clase.

Documento: *El horario de estudio*.

Temporalización

La duración aproximada es de 60 minutos.

Observaciones

Es conveniente realizar esta actividad durante las primeras sesiones, así como dedicar parte de una sesión, pasadas unas semanas, a valorar la utilidad del horario elaborado.

Para valorar esta actividad se pueden realizar las siguientes preguntas:

1. ¿A qué conclusión o conclusiones has llegado después de realizar esta actividad?
2. ¿En qué crees que puede contribuir una distribución efectiva de tu tiempo?
3. ¿Qué piensas ante la siguiente afirmación: *el estudio es necesario*
4. ¿Crees que una distribución efectiva de tu tiempo te hará sentir mejor? ¿Por qué?

DOCUMENTO

EL HORARIO DE ESTUDIO

- a) Haz una escala de dificultad de tus asignaturas.
- b) ¿Cuántas horas semanales puedes dedicar al estudio?

Lunes:

Martes:

Miércoles:

Jueves:

Viernes:

Sábado:

Domingo:

TOTAL:

- c) Reparte las horas teniendo en cuenta que debes dedicar más tiempo a las asignaturas que para ti son más difíciles.
- d) Procura poner las asignaturas más difíciles en las primeras horas de estudio.
- e) Procura dejar unas horas a la semana que te sirvan para descansar, hacer un trabajo o estudiar una asignatura antes de un examen.

HORARIO DE ESTUDIO

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO

Ficha 12 Actividad de educación emocional**Bloque de competencias emocionales: HABILIDADES DE VIDA****Autoría de la actividad:** Agnès Renom y Montserrat Talavera**Fuente:** Güell, M. y Muñoz, J., 2010, pp. 279-280**Título de la actividad:** *Mis amigos son nuestros amigos***Desarrollo**

La amistad se configura a través de la relación. El grupo clase provoca diferentes tipos de relación: conocerse mejor, conseguir armonía y adquirir estrategias de comunicación favorecen la formación de un grupo de aprendizaje.

Objetivos

- Identificar cualidades en los compañeros.
- Identificar necesidades de los compañeros.
- Reflexionar sobre las relaciones personales.
- Valorar las relaciones entre los compañeros de la clase.
- Mostrar interés por satisfacer las necesidades de los compañeros.

Procedimiento

Durante una semana cada alumno será el encargado de hacer más agradable la vida del aula de otro compañero, de tal manera que el otro se sienta bien, pero que no sepa quién es su protector.

En un sobre estarán las fichas con el nombre de todos los alumnos, tantas fichas como alumnos. A cada alumno se le entrega una ficha donde encontrará el nombre del compañero del cual hará de protector.

Se debe actuar de manera que se consiga hacer sentir bien a la persona que nos ha tocado en suerte, y descubrir sus gustos y necesidades.

Por ejemplo, si me pide algo se lo voy a dejar; si creo que necesita ayuda en los estudios le voy a ayudar, si le veo solo en el patio hablaré con él/ella...

Puesta en común

Al cabo de una semana se hará una reflexión grupal en la que el profesor preguntará al alumnado sobre la experiencia a través de estas cuestiones

1. ¿Cómo os habéis sentido?
2. ¿Habéis descubierto quién era vuestro protector?
3. ¿La relación en la clase ha cambiado?
4. ¿Os ha sido fácil conocer las necesidades o los deseos de los compañeros?

Recursos

Fichas con el nombre de los alumnos.

Temporalización

La actividad se desarrollará durante la semana. La reflexión no debe durar más de 30 minutos.

Observaciones

Es necesario que para conseguir el objetivo no se llegue a saber quién es el protector de cada uno.

Esta actividad se puede llevar a cabo tantas veces como se crea necesario, ya que no impide el desarrollo de la clase y, a su vez, dispone al alumnado a mantener una relación relajada y un buen clima de aula.

4.2. FICHAS PRÁCTICAS DE ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN ÉTICA Y EN VALORES PARA DESARROLLAR EL SABER SER.

Este apartado de destina a aportar una serie de estrategias de educación ética y en valores para trabajar la esfera del *Saber ser* del Modelo pedagógico ITSCO. De forma específica, se exponen diversas fichas prácticas que describen algunas de las estrategias de educación ética que se proponen desde el GREM (Grupo de Investigación en Educación Moral) de la Universidad de Barcelona, dirigido, con otros expertos y otras expertas, por el Dr. Miquel Martínez, asesor experto del *Manual del Modelo pedagógico ITSCO* (2019).

Las estrategias que se plantean se han recuperado de la publicación de Payá, M., Buxarrais, M. R. y Martínez, M. (2000). *Ética y educación en valores. Contenidos, actividades y recursos*. Barcelona: Praxis. Todas ellas dan respuesta a las dimensiones de la personalidad moral propuestas por el GREM, que se incluyen en el Manual del Modelo pedagógico ITSCO (2019) y que se enumeran en la tabla que presenta a continuación.

Tabla 4.3
Dimensiones de la personalidad moral.

CONSTRUCCIÓN DEL YO	CONVIVENCIALIDAD	REFLEXIÓN SOCIOMORAL
Supone niveles superiores de conocimiento personal, lo que facilita que comprenda mejor sus propios sentimientos, pensamientos y comportamientos. También facilita la comunicación con los demás. Se basa en el logro de una autoimagen ajustada a la realidad y se apoya en el fomento de una autoestima elevada. El fin último es conducir a la persona a percibir la posibilidad de cambiar aquello que no es coherente con su propio ideal y dotarla de los mecanismos y recursos que harán posible este cambio a partir de procesos de autorregulación y autocontrol.	Se identifica con la capacidad de compartir un espacio con personas diferentes a nosotros. Deriva del conocimiento de las reglas de la comunidad, tanto las legisladas como las no legisladas pero reconocidas y aceptadas. Educativamente implica que la práctica de la convivencia se fundamente en los principios de respeto, justicia, responsabilidad y dignidad personal. Desde esta dimensión el objetivo no consiste únicamente en lograr una convivencia que nos permita vivir juntos, sino también ser capaces de mejorar las condiciones de tal convivencia.	Es fundamental en la configuración moral ya que se refiere al proceso por el que la persona capta lo más esencial de la realidad e incide de forma relevante en el desarrollo del juicio y en el comportamiento moral de la persona. Abarca el conjunto de capacidades o dimensiones de la persona que permiten que ésta se manifieste competente desde un punto de vista argumentativo y comunicacional. Por ello, un buen nivel de autoconocimiento y la clarificación de nuestra posición ante cuestiones social y moralmente controvertidas son condiciones necesarias para poder abordar pedagógicamente el desarrollo de esta dimensión.
CONSTRUCCIÓN DEL YO	CONVIVENCIALIDAD	REFLEXIÓN SOCIOMORAL
Capacidades relacionadas: Autoconocimiento Autorregulación	Capacidades relacionadas: Empatía Habilidades sociales Transformación del entorno	Capacidades relacionadas: Habilidades dialógicas Comprensión crítica Razonamiento y juicio moral

Nota. Recuperada y adaptada de Martínez, Tey y Campo, 2006, pp-25-36.

A continuación, se presentan una serie de fichas que describen, de forma sintetizada, la fundamentación, definición y metodología de estrategias de educación en valores vinculadas con cada una de las dimensiones de la personalidad moral identificadas por el GREM que se han indicado en la tabla 4.3.; *construcción del yo; convivencia y reflexión sociomoral*. Como se podrá apreciar, cada una de los valores organizacionales del ITSCO²⁶, se puede trabajar desde estas dimensiones y sus capacidades asociadas, mediante el desarrollo de estrategias como las que se contemplan en las fichas siguientes.

²⁶ Cabe recordar que, como consta en el Manual del Modelo pedagógico ITSCO y en esta misma Guía, los valores organizacionales del ITSCO son los siguientes:

RESPECTO: Aceptar las diferencias individuales y grupales sin querer imponer nuestra opinión como la única válida.
INTEGRIDAD: Cumplir con lo que decimos que vamos a hacer obrando con sinceridad, transparencia y calidad humana.
SERVICIO: Satisfacer las necesidades de los demás sin esperar una recompensa a cambio y dentro del tiempo establecido.
TRABAJO EN EQUIPO: Planificar y desarrollar soluciones con el resto de compañeros de la organización que garanticen el cumplimiento de objetivos comunes.
INNOVACIÓN: Generar de forma creativa propuestas de mejora para la gestión académica, organizacional y tecnológica que conduzcan al crecimiento y desarrollo institucional.
EFICIENCIA: Hacer bien las cosas a la primera.
SOLIDARIDAD: Entender las necesidades y los problemas de los demás facilitando la ayuda para solucionarlos.
LEALTAD: Reconocer y cumplir el compromiso que mantenemos con las personas, la comunidad y la institución.
EQUIDAD: Dar un trato justo sin discriminación de género, raza, religión, ideología, orientación sexual, condición socioeconómica y capacidades especiales.
AMOR: Es el compromiso ético de brindar ayuda de forma incondicional a los que nos rodean con el objetivo de potenciar su desarrollo profesional, bienestar y felicidad personal, a través de una auténtica preocupación por el otro. Siempre se tiene presente que los **DEMAS REALMENTE NOS IMPORTAN**
 Asimismo, se hace constar que recientemente se ejecutó un nuevo proceso de participación de la comunidad educativa del ITSCO para ampliar a diez los valores actuales y, equilibrar así, el número de valores del ITSCO de cada uno de los ejes del modelo triaxial de Dolan, a saber, los valores económico-pragmáticos, los valores ético-sociales y, los valores de desarrollo-emocionales, agregando un nuevo valor a este último eje denominado de desarrollo-emocional. En este sentido, está en proceso abierto la definición definitiva del décimo valor organizacional que se ha propuesto que sea el Amor.

Ficha 1 Estrategia para el saber ser: Valores

Dimensión de la personalidad moral que se puede priorizar:
CONSTRUCCIÓN DEL YO

Título de la estrategia: Autoconocimiento y clarificación de valores

Fuente: Payá, M., Buxarrais, M. R. y Martínez, M. (2000), pp. 45-46

Desarrollo

• **Fundamentación teórica:** la obra de Rath; Harmin; Simon, El sentido de los valores en la enseñanza, es considerada como el origen de las estrategias de autoconocimiento, autoexpresión y clarificación de valores. En ella se afirma que la función del centro educativo no es la de transmitir valores, sino posibilitar la reflexión sobre los mismos. Para ello establecen un conjunto de pasos que ayudan a la persona a realizar en profundidad esta reflexión y que se conoce con la expresión «proceso de valoración». Su tesis es que los valores influyen la conducta, y consideran que, sin embargo, la función de los valores como guía de la conducta ha estado poco considerada en la intervención educativa.

• **Definición:** conjunto de técnicas que favorecen el conocimiento de la propia identidad y ser moral. Pueden establecerse tres ámbitos o áreas de contenido en torno a las que concretar la propia introspección: el conocimiento de sí –autoconcepto y autoestima–; la clarificación de la propia postura personal ante las cuestiones éticas que nos rodean, sean realidades de tipo micro o macroéticas; y la construcción del yo, que se plantea la proyección hacia el futuro y la formación de la manera de ser deseada.

El proceso de valoración que Rath y colaboradores exponen en la obra anteriormente citada, constituye un recurso útil para guiar la actividad de autoconocimiento e introspección, al tiempo que facilita la construcción de forma crítica, racional y libre de los propios valores o principios. La limitación de la técnica radica en su exceso de individualismo y en la aceptación de todos los valores que hayan sido elegidos libre y racionalmente por el sujeto, lo que supone el peligro de desembocar, si no se va más allá de la mera aceptación, en un relativismo moral. En concreto, el proceso de valoración consiste en recorrer una serie de pasos o fases que permitirán la construcción e incorporación de los principios de valor deseados por la persona. Dichos pasos se sintetizan en los siguientes:

- 1) selección del valor, libre y razonada, después de haber reflexionado la totalidad de posibilidades y sus implicaciones en la vida diaria.
- 2) Aprecio y estima de los principios escogidos, que se continúa en la comunicación o defensa pública cuando sea preciso.
- 3) Actuación coherente con ellos, actuación que en un principio necesitará ser recordada, pero que, más tarde, llegará a formar parte de nuestra manera habitual de proceder.

• **Tipologías:** Se trata de una estrategia de educación moral y en valores que permite una gran adaptación a las necesidades y momento evolutivo de cada grupo-clase. Entre esta notable variedad, se pueden destacar los ejercicios autoexpresivos, que son todos aquellos que permiten encontrar un momento para pensar sobre nosotros mismos –lo que nos preocupa, lo que queremos, lo que valoramos...–, sobre nuestra manera habitual de relacionarnos, etc. Son ejercicios autoexpresivos los diarios personales, las cartas dirigidas a alguien imaginario, juegos de identificación –con animales, cosas, colores...–, los relatos autobiográficos donde se narra algún acontecimiento especial por algún motivo, etc. En definitiva, son tipos muy diversos de actividades que ayudan a pensar y comunicar nuestro propio yo. Los ejercicios de frases inacabadas

y preguntas clarificadoras son un conjunto de frases que cada alumna/o ha de completar atendiendo a su propia perspectiva y procurando ser lo más sincera/o y espontánea/o posible. Por último, los diálogos clarificadores se asemejan a la mayéutica socrática: en situación de relación personal educador/a y alumno/a, se inicia una conversación que tiene como objetivo colaborar con el/la alumno/a para que profundice en algún aspecto de su vida en ese momento lo suficientemente significativo –por ej., actitud frente a los estudios, problemas en la relación con el profesorado, etc.–. Para ello puede ser muy útil tener presentes las fases o pasos del proceso de valoración. Si bien no pueden planificarse con antelación –por eso no constituyen el núcleo de ninguna de las actividades propuestas–, es un tipo de intervención educativa cuya mención no puede olvidarse en el ámbito que nos ocupa.

• **Metodología:** Dado que la tipología de ejercicios es muy amplia, la forma de aplicación también variará en función del ejercicio en concreto. Sin embargo, se pueden señalar una serie de recomendaciones generales y comunes a los diferentes tipos de actividad. Una primera sugerencia es la de paliar el carácter eminentemente individual de la técnica mediante la puesta en común, siempre libre y voluntaria, a todo el grupo-clase. Ésta debe hacerse con las garantías de aceptación, respeto y confianza ante toda expresión o comunicado. También es importante que se explique a los/las estudiantes el tipo de actividad que van a realizar, su sentido y el objetivo o finalidad que se persigue con ella, especificando que sus respuestas o elaboraciones no serán leídas ni comentadas si no lo desean. En el momento de realizar la actividad es conveniente que haya un clima de silencio y de tranquilidad, que favorezca la expresión del propio yo. Dado que, en ocasiones, como ya se ha indicado, este tipo de ejercicios corre el peligro de reducirse a una simple constatación de preferencias, resulta muy indicado intentar establecer puntos comunes o compartidos, esclarecer límites, plantear nuevos interrogantes..., es decir, intentar poner el énfasis en lo que nos une más que en lo que nos separa.

Ficha 2 Estrategia para el saber ser: Valores

Dimensión de la personalidad moral que se puede priorizar:

CONSTRUCCIÓN DEL YO

Título de la estrategia: **Autorregulación y autocontrol de la conducta**

Fuente: Payá, M., Buxarrais, M. R. y Martínez, M. (2000), pp. 47-48

Desarrollo

• **Fundamentación teórica:** las presentes estrategias se enmarcan dentro de las teorías neo-conductistas o del conductismo cognitivista, que utiliza los principios del aprendizaje clásico, pero poniendo la dirección de la conducta en manos de la misma persona que la realiza. Desde este punto de vista, las estrategias para la autorregulación de la conducta ayudan a la persona a comportarse en función de sus propios objetivos y criterios, a equilibrar posibles disarmonías y a cambiar en aquellos aspectos que la propia persona ha evaluado o considerado como negativos o deficitarios.

• **Definición:** se entiende por autorregulación de la conducta, el proceso de carácter continuo y constante, en el que la persona, como máxima responsable de su conducta, va modulando y acercando cada vez más su comportamiento a la forma ideal del mismo que, como objetivo o meta, se había propuesto. Por otra parte, el autocontrol se define como el esfuerzo puntual de una persona por mostrar un comportamiento o conducta de baja probabilidad –por ej., ponerse a estudiar al llegar a casa, después de una jornada escolar–. El objetivo de este conjunto de estrategias es lograr

alcanzar el control autónomo de la propia conducta. Ello implica fortalecer la unión entre juicio y acción, entre pensamiento y conducta; incorporar formas de comportamiento configuradoras de hábitos; y perfilar el modo de ser querido en relación al ámbito ético y axiológico.

• **Metodología:** son tres los grandes momentos de los procesos de autorregulación: autoobservación; autoevaluación y autorrefuerzo.

- La fase de autoobservación permite determinar los criterios de conducta o manera de ser que la persona considera valiosos y desea incorporar a su vida, pero desde un planteamiento específico y detallado.
- La fase de autoevaluación, relacionada con la anterior, consiste en comparar la conducta observada con la conducta deseada para, en función de la distancia que separe a una y a otra, establecer planes de acción que desemboquen en una aproximación de las mismas.
- Por último, la fase de autorrefuerzo debe tender hacia la satisfacción que la propia persona experimenta cuando ha alcanzado el cambio de conducta que ella misma ha considerado como valioso.

Ante un proceso de autorregulación y autocontrol, la persona deberá seguir los siguientes pasos:

- Reconocer que se encuentra ante una situación problemática.
- Darse cuenta de que está rodeada de variables que pueden causar las conductas no deseadas.
- Formular un plan de acción para substituir la conducta no deseada por aquella ideal que desea conseguir.
- Realización del plan de acción y autoevaluación.

Es necesario tener en cuenta que el objetivo final que se desea conseguir, es decir, el cambio de conducta, debe presentarse secuenciado en forma de objetivos intermedios concretos, fácilmente identificables y, por supuesto, factibles, realizables. Cada uno de estos objetivos intermedios devendrá, por sí mismo, un plan de acción. En el mismo sentido, se debe llevar algún registro de ocurrencia de las conductas, en forma de diario o de representación gráfica –cruces, colores...–. Este registro permitirá por sí solo la fase de autoevaluación y será, también, un refuerzo. Por lo que respecta a este último, si bien se puede tratar de refuerzos materiales, es importante no olvidar que el mayor refuerzo ha de ser el de ir logrando, poco a poco, el cambio de conducta que la persona se había propuesto.

Ficha 3 Estrategia para el saber ser: Valores**Dimensión de la personalidad moral que se puede priorizar:****CONVIVENCIALIDAD****Título de la estrategia: *Habilidades sociales*****Fuente:** Payá, M., Buxarrais, M. R. y Martínez, M. (2000), pp. 52-53**Desarrollo**

- **Fundamentación teórica:** el interés por el desarrollo de las habilidades sociales deriva, en parte, de la importancia otorgada a la competencia o capacidad de las personas para insertarse activamente en los diferentes grupos sociales de relación. Numerosas investigaciones han establecido la relación existente entre la competencia social y la adaptación psicológica, académica y social de la persona. Estas conclusiones han llevado a considerar la necesidad de colaborar con los/las alumnos/as para que desarrollen las capacidades adecuadas para relacionarse de forma positiva y activa con el medio social. Están vinculadas con el ámbito de la psicología clínica y, si bien pretenden la modificación del comportamiento, al igual que pasara con las estrategias de autorregulación y autocontrol de la conducta, no son conductistas ya que cuentan con la colaboración de la otra persona y la asociación «estímulo-respuesta», clásica de las teorías conductistas, se substituye por procesos en los que intervienen elaboraciones cognitivas.
- **Definición:** El término «habilidad social» se utiliza como sinónimo de competencia social y asertividad, es decir, la persona que posee «habilidades sociales» suele realizar comportamientos asertivos, que se definen como el conjunto de conductas manifestadas por una persona en un contexto interpersonal o de relación, conductas que expresan los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de esta persona de forma directa y con sinceridad, al mismo tiempo que se respetan los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de las otras personas. Resumiendo, se podría decir que la conducta asertiva se caracteriza porque no tiene el propósito de herir a los otros; es un comportamiento en sí mismo sincero, directo, explícito y no destructivo hacia las otras personas; es adecuada en la cultura y en el ambiente donde se manifiesta.
- **Metodología:** el proceso de enseñanza-aprendizaje de las habilidades sociales se estructura, por lo general, en cinco pasos:
 1. Instrucción o información: consiste en presentar la habilidad social escogida, justificando su necesidad e indicando concretamente en qué consiste. Incluye también una introducción sobre las ventajas de manifestar determinados comportamientos y los inconvenientes de no manifestarlos o de realizar otros claramente inadecuados.
 2. Moldeamiento o aprendizaje por imitación: se proporcionan ejemplos directos de la habilidad social que se trabaja, con los pasos conductuales –claros y detallados– a seguir. El educador/a sirve como modelo ejemplificando los comportamientos concretos que la alumna o alumno ha de manifestar –atención, retención y reproducción–.
 3. Representación o role-playing: después de que el grupo ha observado los comportamientos adecuados, debe ensayarlos mediante representaciones de corta duración referidas a situaciones y casos posibles de uso de la habilidad social escogida. En ellas, un/a alumno/a apli-

cará la habilidad social en cuestión y su compañera/o hará el papel de co-actor, es decir, le proporcionará la réplica. Es conveniente que los pasos a seguir estén a la vista de quienes realizan la representación.

4. Retroalimentación o refuerzo: cada representación o role-playing debe ir seguida de una evaluación, en la que se proporciona información al alumno/a sobre cómo ha manifestado la habilidad social, señalando los pasos que se han seguido correctamente e indicando aquellos en los que convendría mejorar, si es el caso. Esta evaluación es necesaria porque el refuerzo positivo aumenta los comportamientos sociales apropiados.
5. Generalización o transferencia: el interés de los programas de enseñanza-aprendizaje de habilidades sociales no es tan sólo la mejora conseguida en el contexto donde aquél se realiza, esto es, el centro educativo, sino en la vida real y cotidiana de la alumna y del alumno. Por eso, se les motiva a aplicar fuera de ese contexto las habilidades sociales desarrolladas, y se intenta establecer un compromiso respecto a su aplicación en un plazo de tiempo razonable.

- **Tipologías:** lo más importante de los ejercicios de habilidades sociales es que se contextualicen a las necesidades y carencias de cada grupo-clase. En el mismo sentido, conviene que el contenido sea elaborado por la profesora o profesor o por todo el grupo-clase con su colaboración. En el diseño de las habilidades sociales se ha de prestar atención por un igual tanto a las conductas asertivas en sí, como a todos aquellos condicionantes que también influyen en que tal comportamiento se manifieste adecuadamente. Nos queremos referir a aspectos tales como tono de voz, acompañamiento gestual, selección del momento propicio, etc. Las habilidades sociales se pueden estructurar en las siguientes categorías: habilidades prosociales y sociales necesarias para la interrelación y la comunicación en el centro educativo (saber escuchar, saber pedir colaboración, etc.); facilitadoras de la interrelación y la comunicación positiva con los demás (saber iniciar una conversación, hacer sugerencias, solicitar cambios de comportamiento, etc.); habilidades sociales afectivas (expresar los propios sentimientos, superar el enfado, etc.); alternativas a la agresión (responder a una burla, solucionar conflictos, etc.); habilidades sociales superadoras del estrés (pedir aclaraciones, saber quejarse, reaccionar a la presión del grupo, etc.) (Michelson; Sugai; Wood; Kazdin, 1987).

Ficha 4 Estrategia para el saber ser: Valores**Dimensión de la personalidad moral que se puede priorizar:****CONVIVENCIALIDAD****Título de la estrategia: *Resolución de conflictos*****Fuente:** Payá, M., Buxarrais, M. R. y Martínez, M. (2000), pp. 53-55**Desarrollo**

- **Fundamentación teórica:** la estrategia que presentamos a continuación ha sido profusamente utilizada desde el ámbito relacionado con la educación para la paz y los derechos humanos. No obstante, se ha de especificar que su marco teórico es más amplio, dado que incluye también los análisis desde la psicología del aprendizaje, las teorías del procesamiento de la información y la psicología clínica. El planteamiento que subyace como elemento común a estas diversas interpretaciones consiste en diferenciar entre dos tipos de problemas: los «mal definidos o mal estructurados» y los «definidos o estructurados». Estos últimos son aquellos en los que se conoce cuál es el estado final, así como los medios para llegar, mientras que en los mal definidos

o mal estructurados no se conoce cómo llegar al estado final o, incluso, se desconoce cuál es ese estado. Los problemas de las ciencias humanas suelen pertenecer, por lo general, a este segundo orden. La aplicación en el aula de actividades de resolución de conflictos, por sí sola, permite desarrollar valores como la colaboración, el respeto, el entendimiento, la paz..., y todo ello a través de su vivencia directa.

• **Definición:** conjunto de estrategias que proporcionan un método o guía práctica para analizar los problemas, bien sean interpersonales o intrapersonales, así como también procuran desarrollar en las personas una serie de capacidades, actitudes y valores que las capaciten para enfrentarse de modo positivo y constructivo a tal tipo de situaciones, al tiempo que contribuyen en interpretar la propia existencia y las relaciones humanas en términos de transformación real y de mejora. El enfoque socioafectivo y vivencial es el marco global donde cabe situar esta estrategia, y el medio a partir del cual se pretende conseguir el clima de aceptación, confianza y de asunción de riesgos necesarios para comprometerse en la mejora del entorno social.

• **Metodología:** la primera consideración previa a tener en cuenta es que muchas veces es más importante lo que nos hace sentir un problema, que el problema en sí. La segunda es que, en numerosas ocasiones, la solución de un conflicto no depende exclusivamente de nuestros esfuerzos. Después de ambos recordatorios, siempre se tendrá que afrontar el problema de manera constructiva, con el interés por llegar a un acuerdo que lo solucione y le ponga fin.

Presentamos ahora una propuesta de proceso a seguir para alcanzar tal objetivo, no sin antes mencionar que siempre es preferible partir de problemas reales, que afecten a alguien o a algunas personas del grupo, quienes voluntariamente lo expongan para pedir la colaboración de todos en su resolución:

1. Clarificación: se realiza una primera aproximación a la definición del problema o situación vivida como problemática. De forma paralela, es necesario tomar conciencia de los sentimientos que esa problemática genera en nosotros/as, puesto que, aunque sea nuestra percepción de la situación, no por ello es menos importante.
2. Profundización: se enumera de manera exhaustiva las características del problema; cuándo se originó el problema; con qué frecuencia se da; a qué persona o personas afecta; qué opina cada una de ellas al respecto; de qué forma reaccionaron o suelen reaccionar las personas afectadas; etc.
3. Alternativas: consiste en empezar a enumerar, de manera rápida y sin entrar en detalles, posibles soluciones a la situación que se analiza, sin descartar siquiera las que son fantásticas o irreales. Lo que importa es que se encuentren cuantas más alternativas mejor.
4. Valoración: en esta fase cada propuesta es sometida a evaluación a fin de encontrar aquella que parece mejor. Con el fin de orientar dicha valoración, podemos fijarnos en elementos

tales como: si es una solución factible de llevar a cabo, a quién o a quiénes beneficia; qué consecuencias positivas tendría; a quién o a quiénes perjudica; posibles efectos negativos... Esta fase concluye con la elección de la mejor alternativa, para lo que se debe contar con la aprobación de todo el grupo.

5. Aplicación de la solución: en esta fase se intenta detallar cómo se aplicará la solución, pensando qué lugar y momento serán los más adecuados; qué se dirá exactamente; si se pedirá o no colaboración y a quién; qué actitudes o reacciones nos podremos encontrar en el transcurso de la aplicación de la solución... Una vez concretados estos –y otros– aspectos, se pasa a acordar el plazo de tiempo durante el que se llevará a la práctica dicho plan de acción.
6. Reflexión: una vez aplicada la solución, se ha de explicar detalladamente al grupo la forma en que se llevó a cabo, sin centrarse en si la solución fue bien o no. Éste es un punto que, lógicamente, es imposible dejar de mencionar, pero se ha de indicar que no determina el éxito o el fracaso del proceso, ya que no depende sólo de una de las partes implicadas. Se puede aprovechar este momento para volver a pensar de qué forma afecta ahora el problema, si es que aún permaneciera, y volver a iniciar el proceso, si así se cree conveniente.

Ficha 5 Estrategia para el saber ser: Valores

Dimensión de la personalidad moral que se puede priorizar:

CONVIVENCIALIDAD

Título de la estrategia: *Role-playing*

Fuente: Payá, M., Buxarrais, M. R. y Martínez, M. (2000), pp. 55-56

Desarrollo

• **Fundamentación teórica:** su origen reside en las dinámicas de grupo, en la perspectiva clínica –para analizar y solucionar conflictos individuales o interpersonales–, y en las técnicas de inoculación del estrés. El role-playing es una técnica que se ha utilizado en diversos ámbitos relacionados con la educación: para favorecer la motivación y el interés sobre un tema objeto de estudio, para estimular la participación en el grupo... Las teorías sociocognitivas, dentro del ámbito de conocimiento de la psicología, explican las fases de desarrollo de la capacidad de perspectiva social o de toma de perspectiva, que la técnica del role-playing posibilita.

• **Definición:** dramatización, mediante el diálogo y la improvisación, de una situación de conflicto en la que intervienen diferentes posturas que han de ser conjugadas, intentando alcanzar algún acuerdo o solución. Los objetivos a conseguir con esta técnica se resumen en: tomar conciencia de la existencia de perspectivas diferentes ante una misma situación –motivos, sentimientos, intereses–; relacionar distintos puntos de vista; contrastar y relativizar la propia opinión con la de las otras posturas implicadas; sintetizar y profundizar en los conflictos, identificando presiones y posibles influencias ocultas; desarrollar actitudes y valores de respeto, tolerancia, colaboración, solidaridad, acuerdo o consenso, implicación, compromiso...

• **Metodología:** el proceso clásico de la aplicación del role-playing se desarrolla a través de cuatro fases o etapas:

1. Motivación: mostrar el interés del conflicto presentado; crear un clima de confianza y participación.
2. Preparación de la dramatización: contextualizar la situación, indicando claramente cuál es el conflicto, qué personajes intervienen y qué escena se representa. Después se piden voluntarios para representar los distintos personajes. Se ha de comunicar que la representación se interrumpirá cuando la persona que la conduce, considere que ya han surgido elementos suficientes para el análisis o comentario posterior con todo el grupo-clase. Terminada esta fase, los actores tienen unos pocos minutos para preparar mínimamente su actuación. Mientras tanto, el profesor/a orienta al resto del grupo en su papel de observadores de la representación.
3. Dramatización: el objetivo es que los actores interioricen plenamente la postura a representar, a nivel cognitivo, afectivo y conductual. El grupo-clase realiza una observación detallada y va anotando todo aquello que le parece importante para el análisis del conflicto, así como propuestas de solución que, paralelamente, le vayan surgiendo.
4. Comentario y debate: se realiza una puesta en común en la que el profesor adopte el papel de moderador, que puede girar en torno a los siguientes puntos: análisis de los aspectos de la representación más relevantes; profundización en los sentimientos, actitudes y alternativas; planteamiento de nuevos argumentos y alternativas; etc. Se ha de procurar llegar a la elaboración de posturas consensuadas como grupo. Cabe la posibilidad de repetir la representación explorando nuevas posibilidades de solución.

• **Tipologías:** seguramente el role-playing es la técnica de las que se utilizan en educación moral y en valores que más variedad de formas presenta:

- Pizarra: se interpreta la situación y se elaboran alternativas de manera colectiva y a distancia, con la/el protagonista de la misma dibujada en la pizarra.
- Silla vacía: una o dos personas para cada postura que quedan representadas por las sillas. Los actores se sientan en el suelo, delante de ellas.
- Entrevista: una o diversas personas en el papel de la persona entrevistada (personaje histórico o actual, con trascendencia dentro del ámbito ético).
- Auto-role-playing: una misma persona en dos posturas distintas.
- Resolución de conflictos o Historia-problema: se prioriza el proceso de solución al conflicto.
- Role-playing múltiple: toda la clase, dividida en pequeños grupos, realiza sucesivamente el mismo ejercicio.
- Role-playing escrito: consiste en escribir individualmente el diálogo entre dos posturas ante un problema concreto.
- Role-model: conocer y empatizar con personas, asociaciones, organismos, etc. cuya trayectoria ejemplifica algunos de los valores éticos compartidos. Comienza con la tarea de búsqueda de información en torno al personaje o asociación escogidos, y la elaboración de un texto –por parte del profesor/a y/o del grupo– donde se recogen algunos hechos significativos de los mismos. Después se pasa a una lectura y reflexión colectivas, intentando favorecer la identificación personal con algunos de los caracteres éticos destacados.

Ficha 6 Estrategia para el saber ser: Valores

Dimensión de la personalidad moral que se puede priorizar:

REFLEXIÓN SOCIOMORAL

Título de la estrategia: *Comprensión crítica*

Fuente: Payá, M., Buxarrais, M. R. y Martínez, M. (2000), pp. 48-49

Desarrollo

- **Fundamentación teórica:** tiene su origen en la obra de numerosos autores como Freire, Elliot, Stenhouse, Gadamer... En el ámbito pedagógico ha siado elaborada por Josep M.^a Puig y a esta elaboración es a la que nos referiremos.
- **Definición:** estrategia de análisis de la realidad que desemboca en la acción consecuente y que se plantea como objetivos conocer, adquirir información, comprender y tomar conciencia respecto a temas o cuestiones éticas o sociomorales, con la finalidad de llegar a construir un pensamiento autónomo fundamentado en razones. Su finalidad se centra en planificar y desarrollar un diálogo, interno y externo, entre las diferentes perspectivas implicadas en una situación problemática concreta.
- **Metodología:** básicamente, la actividad que se lleva a cabo es la de comprensión, articulada o estructurada en diferentes momentos o fases:

1. Problematización de la realidad: partir de dudas e interrogantes.
2. Precomprensión: interpretación personal y subjetiva de la realidad.
3. Entendimiento: diálogo entre todas las perspectivas implicadas en el conflicto y todas las personas que en ese momento lo analizan.
4. Crítica y autocrítica: examen de la validez de las diferentes opiniones y perspectivas.
5. Comprensión y conocimiento moral: compromiso activo con la transformación de la realidad.

Ello implica conocer el conflicto o situación mediante la adquisición de información objetiva; comprenderlo, es decir, entender, a través de la reflexión, la propia subjetividad y el diálogo colectivo, las razones que hay detrás de cada una de las perspectivas o posturas; valorarlo críticamente, tomando posición ante el fruto de la autonomía, la razón y el diálogo; y contextualizarlo, esto es, transferir el conocimiento así construido a situaciones cotidianas, promoviendo criterios de acción concretos y, en lo posible, consensuados.

Toda esta actividad se realiza a partir de una información –texto– que se presenta al grupo clase como punto de partida. «Texto» es cualquier producción humana con finalidad de comunicación bajo las formas auditiva –música, canción...–, icónica –dibujo, fotografía...–, escrita –cuento, artículo...– La única condición es que presente cuestiones éticas, conflictos sociomorales o temas de relevancia para el desarrollo ético de los/las chicos/as. El/la profesor/a a de procurar que la información presentada sea objetiva, integre las diferentes perspectivas implicadas en la realidad que se quiere comprender, sea adecuada a la edad de las/los alumnas/os y quede abierta tanto por lo que respecta a la crítica como a las alternativas o posibilidades de solución. Paralelamente,

deberá guiar también todo el proceso de comprensión crítica de forma dinámica y respetuosa con las opiniones de los/las estudiantes.

- **Tipologías:** Son bastantes las formas que pueden adoptar los ejercicios de comprensión crítica: contraste de noticias periodísticas, cine-forum, comentario de documentales, debates, etc. Pero, seguramente, los diferentes tipos de actividad podrían categorizarse en estos dos bloques:
 - 1) Dialogar a partir de la información: lectura o interpretación, individual y colectiva; determinación de los aspectos relevantes de la misma y selección personal del más significativo. Diálogo del grupo en torno al aspecto más significativo ampliándolo con el resto de elementos o circunstancias. Toma de postura a adoptar compartida –acuerdo o consenso–.
 - 2) Escribir para comprender críticamente: supone dos fases diferenciadas e independientes: opinar sobre un «texto escrito» –artículo periodístico, fotografía, película, anuncio, canción, pintura...–, lo que implica fundamentar un juicio crítico sobre la explicación de un hecho o realidad; y escribir sobre un tema, lo que supone buscar información sobre el mismo, contrastar las informaciones, examinar las fuentes, formular hipótesis explicativas, y expresar las propias ideas sobre el mismo argumentándolas.

Ficha 7 Estrategia para el saber ser: Valores

Dimensión de la personalidad moral que se puede priorizar:

REFLEXIÓN SOCIOMORAL

Título de la estrategia: **Construcción conceptual**

Fuente: Payá, M., Buxarrais, M. R. y Martínez, M. (2000), pp. 49-50

Desarrollo

- **Fundamentación teórica:** es una técnica que no tiene un marco teórico definido, si bien se encuentra relacionada con las teorías constructivas del aprendizaje significativo, con las teorías del aprendizaje estructurado –mapas conceptuales, diagramas en «uve»– y con la consideración de las ideas previas de las/las estudiantes.
- **Definición:** La construcción conceptual tiene como finalidad llegar a una sólida comprensión de los conceptos éticos y de valores que facilite un mejor entendimiento de los problemas y conflictos que plantea nuestra realidad. Para llegar a la comprensión de valores o conceptos genéricos que normalmente se utilizan en el razonamiento moral, la construcción conceptual desarrolla una reflexión y análisis que se realiza desde tres vertientes: la objetividad de los valores o términos, su uso habitual y cotidiano, y reinterpretaciones críticas y creativas. El objetivo es huir, tanto de definiciones rígidas, absolutistas o formales, como de aquellas parciales, relativistas o anecdóticas.
- **Metodología:** Básicamente, se articula en las siguientes fases:

- a) Presentación y explicación: se trata de aproximar el significado del concepto a los/las alumnos/as a través de una breve y clara introducción de la palabra a analizar y de una propuesta de definición. Incluye también la comunicación por parte de los alumnos y alumnas de su experiencia personal respecto al concepto analizado.
- b) Modelado: será la construcción definitiva del significado del término analizado. Con el fin de llegar a la total comprensión de dicho concepto, se profundiza en los siguientes aspectos:
 1. Definición del término: se incide en su significado a través de cuestiones como: ¿qué quiere decir...?; ¿cómo lo explicarías...?; ¿qué representa esta palabra para ti?
 2. Ejemplos o variedad de situaciones en que este término –valor, antivalor...– acostumbra a estar presente: ¿en qué situaciones es importante...?; ¿qué personaje ha ejemplificado mejor...?
 3. Beneficios: ventajas que éste u otro término puede generar de manera individual o social: ¿por qué es bueno...?; ¿qué te pasaría si lo pusieras en práctica?, ¿qué provecho sacaría la sociedad si existiera...?
 4. Limitaciones: posibles problemas que puede acarrear el exceso o defecto del término: ¿qué pasaría con un exceso de...?; ¿y si no estuviera presente en absoluto en nuestra sociedad?
 5. Conceptos similares y opuestos: se trata de conocer el abanico de opciones que se relacionan de manera positiva con el término analizado, así como también los que están en conflicto o potencialmente pueden estarlo: ¿qué otras palabras significan casi lo mismo que...?; ¿qué otros conceptos te sugiere?; ¿qué términos son opuestos o contrarios?

Ficha 8 Estrategia para el saber ser: Valores

Dimensión de la personalidad moral que se puede priorizar:

REFLEXIÓN SOCIOMORAL

Título de la estrategia: **Diagnóstico de situaciones**

Fuente: Payá, M., Buxarrais, M. R. y Martínez, M. (2000), pp. 50-51

Desarrollo

- **Fundamentación teórica:** puede situarse su origen dentro de las técnicas de dinámica de grupos, del aprendizaje estructurado y también dentro de la teoría cognitivo-evolutiva de L. Kohlberg. De hecho, este autor utilizó de forma indistinta en su test estandarizado para la evaluación del razonamiento moral, tanto los dilemas como los diagnósticos de situaciones, al menos en su aspecto formal. El objetivo es colaborar con la persona para construir formas de pensamiento activas y comprensivas, sistemáticas y críticas, con el fin de que sea capaz de encontrar los criterios de enjuiciamiento de las situaciones problemáticas con las que se encuentre. De esta manera también se está en condiciones de conseguir que se afronten los conflictos de forma positiva y creadora.
- **Definición:** el diagnóstico de situaciones es una estrategia que tiene como objetivo desarrollar la capacidad de valorar diferentes alternativas o cursos de acción ante una situación problemática dada, así como evaluar las posibles consecuencias de cada una de ellas. Y todo ello en una situación de comentario y análisis organizado. El punto de partida del diagnóstico de situaciones puede ser una situación real o ficticia, aportada por los miembros del grupo o por el profesor o profesora. Su diferencia con los dilemas morales es mínima en lo que atañe a la

forma de la narración o relato: en el diagnóstico de situaciones, la/el protagonista ya ha tomado una decisión respecto al problema –final cerrado–, mientras que el dilema resta abierto. Sin embargo, la forma de aplicación plantea más diferencias entre una técnica y otra, del orden, básicamente, de que el diagnóstico supone realizar un proceso de análisis muy estructurado y guiado, con soporte de la escritura, mientras que la discusión de dilemas, siendo estructurada no está tan guiada, sino que deja mayor margen de rumbo al grupo.

- **Metodología:** una vez las alumnas y alumnos conocen la situación, conflicto o problema, deben realizar el examen de la misma o diagnóstico –preferentemente, en pequeño grupo–, lo que supone los siguientes pasos:

- 1) Identificar la situación, descubrir los valores implícitos y encontrar criterios para enjuiciarla.
- 2) Reflexionar sobre las consecuencias de las posibles vías de acción, así como sobre otros componentes que también se hallan presentes.
- 3) Llegar a emitir un juicio, valoración o decisión sobre el conflicto planteado, que integre los dos puntos anteriores y que exponga la decisión que el grupo ha considerado como óptima.

Además de considerar que la situación a analizar sea relevante y motivadora para el grupo, es conveniente recordar que las preguntas que acompañan la actividad son la base para poder llegar a emitir un diagnóstico y que, por consiguiente, deben intentar cubrir todos los elementos fundamentales de cara a tal fin. Así, es conveniente formular preguntas que induzcan a pensar en todas las posibles cuestiones que intervienen en la situación; en la significatividad de cada una de ellas; y en las diferentes alternativas a elegir, sus consecuencias y valoración. La actividad concluye con la exposición a todo el grupo-clase y su comentario colectivo, que incluye la elaboración de conclusiones finales y la posibilidad de llegar a acuerdos compartidos.

Ficha 9 Estrategia para el saber ser: Valores

Dimensión de la personalidad moral que se puede priorizar:

REFLEXIÓN SOCIOMORAL

Título de la estrategia: *Discusión de dilemas morales*

Fuente: Payá, M., Buxarrais, M. R. y Martínez, M. (2000), pp. 51-52

Desarrollo

- **Fundamentación teórica:** la discusión de dilemas morales tiene su origen en la teoría cognitivo-evolutiva de Kohlberg sobre desarrollo del juicio moral, teoría continuadora de la de Piaget y superadora de la misma en cierto sentido. Defiende el desarrollo del juicio moral a través de una secuencia invariable de seis estadios que se articulan en tres niveles –pre-convencional, convencional y post-convencional–. Su teoría dibuja así una secuencia de desarrollo del razonamiento moral que oscila desde la concepción egocéntrica e instrumental hacia la moral autónoma y basada en principios universales, pasando por la forma de pensamiento centrada en el reconocimiento y la aprobación sociales. Para posibilitar el desarrollo del juicio moral, Kohlberg propone la técnica de discusión de dilemas morales, que originan conflicto cognitivo y promueven el desarrollo entendido como paso de estadio, además de la organización de la comunidad educativa según principios de democracia y justicia.

- **Definición:** los dilemas morales son narraciones breves que presentan un conflicto de valores: una persona o grupo de personas se encuentra ante una situación difícil y problemática, y deben escoger entre dos alternativas, igualmente válidas y recomendables las dos, aunque defendidas desde perspectivas diferentes que obedecen a diferente jerarquía de valores. Según su contenido los dilemas pueden dividirse en hipotéticos o imaginarios y reales o extraídos de la vida diaria, medios de comunicación, etc. El objetivo, sin embargo, siempre es el mismo: contribuir al desarrollo del juicio o razonamiento moral.

- **Metodología:** es conveniente desarrollar ciertas capacidades previamente a la aplicación de los dilemas, que pueden resumirse en las siguientes: creación en el aula de un clima abierto y de confianza; desarrollo de las competencias dialógicas –capacidad de escuchar y comunicarse–; y capacidad de perspectiva social. En otro sentido, la disposición física del aula también debe favorecer el diálogo y la comunicación, permitiendo, por ejemplo, que todos sus miembros sean visibles y puedan dirigirse unos a otros. Si se han trabajado estas capacidades o condiciones previas, la discusión de dilemas será más enriquecedora y también será mejor valorada por sus participantes.

El objetivo fundamental que los dilemas persiguen es la creación de conflicto cognitivo o socio-cognitivo en los/las estudiantes, ya que, en base a la teoría de su creador, L. Kohlberg, la experimentación de conflicto es por sí misma un posibilitador de desarrollo del razonamiento moral. La creación de conflicto se consigue mediante la aplicación de dilemas significativos para el grupo de estudiantes, y se puede incrementar mediante diversas estrategias como la exposición de puntos de vista diferentes al propio; la búsqueda de razones que sustentan perspectivas contrarias a la que se defiende; el análisis de la forma como se ha razonado antes de llegar a elegir una alternativa; complicando las circunstancias presentadas en el dilema, etc. Se ha de tener presente que interesa más la forma cómo la persona elabora su juicio, las razones que aduce, su clasificación, la forma cómo examina las circunstancias y consecuencias de una u otra alternativa, que no el contenido o principio de valor por el que opta.

Respecto a la aplicación al aula, se pueden seguir los siguientes pasos. En primer lugar, la presentación de la actividad, explicando en qué consiste, subrayando la ausencia de una solución correcta frente a las demás que serían erróneas, animando al grupo a pensar en profundidad y a valorar todas las consecuencias y posibilidades, etc. Seguidamente, y con el fin de asegurar la confrontación personal, cara a cara, con el dilema, es conveniente que se les pida que expresen su decisión por escrito y la justifiquen lo más claramente posible. Después de ello se pasará a la discusión colectiva con todo el grupo o dividido en pequeños subgrupos, bien sea al azar o según la alternativa que hayan escogido.

Nota: Se pueden formar grupos homogéneos, formados por estudiantes que han escogido la misma alternativa, o grupos heterogéneos, constituidos de forma equilibrada por representantes de ambas alternativas.

Es recomendable optar por la discusión en pequeño grupo, dado que en grupos numerosos como son las aulas de secundaria, la participación suele concentrarse en pocas personas. Mientras van trabajando simultáneamente los diferentes subgrupos, es conveniente que uno de sus miembros vaya tomando nota de lo que se comenta y discute. La profesora o profesor discurre entre ellos orientando y facilitando el análisis.

Seguidamente se pasa a la discusión colectiva con todo el grupo, comenzando por la síntesis de lo que se ha debatido en cada subgrupo. Cuando la discusión languidezca o comience a ser repetitiva es el momento de dar por finalizada la actividad, no sin antes establecer algunos puntos comunes de acuerdo o sugerencias de solución al dilema. Si se ha pedido la opinión al profesor/a, éste es también el momento de ofrecerla, dado que normalmente cuando el/la profesor/a da su opinión, el grupo tiende a considerarla como la mejor solución al dilema. Si se desea, se pueden proponer algunas tareas de continuación de la actividad para otro momento.

4.3. METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA EL DESEMPEÑO

Para completar el capítulo, en este apartado se aportan una serie de fichas descriptivas de dos de las metodologías más representativas del enfoque globalizador del aprendizaje y que, como se podrá apreciar, pueden mejorar el *Desempeño* del alumnado y contribuir a su formación integral, dando así cumplimiento a los planteamientos del Modelo pedagógico ITSCO. En este sentido, se aportan fichas descriptivas del *Aprendizaje basado en proyectos* y del *Aprendizaje cooperativo*.

Asimismo, para facilitar la diversificación metodológica y dotar al profesorado de más recursos que pueden favorecer el aprendizaje activo del alumnado y, por lo tanto, su *saber hacer*, se incluye una relación de otras metodologías específicas que enfatizan y favorecen el protagonismo de los y las estudiantes en su proceso de aprendizaje, así como su conexión con contextos reales y profesionales. En esta línea, se describen muy brevemente las cuatro metodologías siguientes:

- Aprendizaje basado en problemas
- Método de caso
- Aprendizaje servicio
- Aula inversa o *Flipped classroom*

4.3.1. FICHA DESCRIPTIVA DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

En primer lugar, hay que señalar que en todas las carreras del ITSCO se trabajan Proyectos Integradores que buscan acercar al alumnado a los contextos reales y profesionales para los que se les está formando. Por ello, para llevar a cabo este tipo de proyectos se aplica la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

La metodología ABP cumple con los requisitos del aprendizaje activo y la formación integral de los y las estudiantes. Por ello, para su efectiva y correcta aplicación, es necesario tener en cuenta

los principios, características y requerimientos propios del método, que se describen en la ficha descriptiva que sigue a estas líneas.

En la ficha se recogen los planteamientos de Bob Lenz, “Director ejecutivo del Buck Institute for Education (BIE por sus siglas en inglés) y cofundador de Envision Education Lenz, es considerado una autoridad internacional en el rediseño de la educación secundaria, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la enseñanza de competencias y la evaluación del rendimiento. Por su labor como educador e investigador, ha contribuido de manera importante a la mejora educativa” (Educaixa, 2017a).

El Buck Institute for Education (BIE) focaliza su labor en el Aprendizaje Basado en Proyectos (*Project Based Learning*) y su página web (<https://www.pblworks.org/>), incluye un amplio desarrollo de esta metodología.

Los contenidos que se recogen la ficha descriptiva que se expone a continuación, se han recuperado de los materiales del Ciclo de conferencias (R)evolución Educativa de EduCaixa (2017a) y, de forma concreta, de la conferencia impartida por Bob Lenz en Sevilla, en noviembre de 2017, cuyo contenido completo se puede consultar en este enlace:

<https://www.educaixa.com/es/-/bob-lenz-aprendizaje-basado-en-proyectos#ponente-formacion>

Ficha descriptiva: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Fuente: Recuperado de Educaixa. (2017a). *Bob Lenz: Aprendizaje basado en proyectos*. Recuperado 1 agosto, 2018, de <https://www.educaixa.com/es/-/bob-lenz-aprendizaje-basado-en-proyectos#ponente-formacion>

Definición:

En primer lugar, es preciso clarificar que la palabra proyectos es usada desde hace décadas para referirse a un número de actividades que forman parte de la cotidianidad de la práctica educativa. En efecto, la realización de pósteres, trabajos escritos, presentaciones orales, maquetas y mapas de distinta índole es bastante común.

La particularidad del ABP radica en que dichas actividades constituyen el eje central de la experiencia de aprendizaje. En la práctica tradicional, los denominados proyectos son secundarios dentro de la estructura y la dinámica de aprendizaje. Los proyectos son prediseñados y están dirigidos enteramente por los profesores, son de carácter universal y tangenciales –o incluso completamente dislocados– al proceso de aprendizaje.

En el ABP, los estudiantes son los verdaderos protagonistas, situándose en el centro de su propio proceso de aprendizaje. Deben disponer de poder real de decisión en cuanto al contenido, formato y temáticas que se tratan. Los proyectos tienen, así, un carácter personalizado y constituyen el eje y camino central del aprendizaje de principio a fin.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ha demostrado ofrecer una serie de beneficios para los estudiantes, que van desde un aprendizaje más profundo del contenido académico hasta una mayor motivación para aprender.

Principios:

Los principios básicos del aprendizaje por proyectos son (Mergendoller y Thomas, 2005):

- Trabajar hacia la solución de problemas relevantes para la vida y el contexto de los estudiantes, adquiriendo conocimientos y habilidades por medio de la investigación, la práctica y la creación.
- Estructurar cuidadosamente y de manera lógica todos los componentes de un proyecto: roles y responsabilidades individuales y de grupo, objetivos pedagógicos, recursos materiales y tiempo.
- Evaluar de manera plural y multifacética, enfatizando no solo el resultado final, sino también el proceso. Es necesario ir más allá de la evaluación de conocimiento, poniendo énfasis de igual manera en aquellas competencias necesarias que permiten buscar, generar, interpretar, aplicar y compartir el conocimiento. Estas son: pensamiento crítico, colaboración, comunicación y creatividad, entre otras.
- Tomar decisiones de forma participativa. Los estudiantes deben ser dueños de su aprendizaje para que este sea verdaderamente valioso y enriquecedor. Por lo tanto, las decisiones importantes en cuanto a las temáticas, formatos y estructura de los proyectos deben ser tomadas de manera consensuada con los profesores y alineadas con sus intereses y habilidades personales.

Requisitos de implementación

La implementación exitosa del ABP requiere un compromiso por parte de estudiantes, profesores y demás actores involucrados en el proceso educativo. Es necesario un cambio en la cultura educativa de los centros, ya que por definición implica una transformación de las metodologías de enseñanza y aprendizaje tradicionales, muy arraigadas en nuestro sistema educativo.

La literatura ofrece ciertas indicaciones para iniciar la implementación del ABP (Ertmer y Thomas, 2005; Hung, 2008). Es necesario:

- Definir el contenido, encontrando un balance entre los requerimientos del currículo académico oficial y los intereses, conocimientos y habilidades de los estudiantes.
- Identificar, mediante un proceso participativo, los contextos, escenarios y actividades –reales y viables– en los que los estudiantes podrán investigar, adquirir, analizar e implementar los contenidos, conocimientos y habilidades estipuladas.
- Concretar el proyecto de acuerdo con las características previamente identificadas en cuanto al contenido y el contexto. Identificando los posibles retos, problemas, objetivos de aprendizaje y aspectos claves en torno a los cuales se llevará a cabo el proyecto.
- Definir y describir soluciones potenciales partiendo de los retos y problemas centrales previamente señalados. Detallar los recursos, habilidades y conocimientos necesarios para materializar cada uno de estos problemas.
- Calibrar el proyecto basándose en el análisis de todas las soluciones y vías de acción potenciales, refinando así el cronograma, la estructura y demás requerimientos del proyecto.
- Ejecutar el proyecto siguiendo las pautas establecidas.
- Por último, es clave dar espacio a la reflexión, adaptación y evaluación continua a lo largo del proyecto. Siempre teniendo en mente la gran importancia del proceso.

En el ABP, los errores y los fallos no son castigados, son bienvenidos. Cada fallo conlleva a un reintento y, por consiguiente, a una oportunidad de aprender más y mejor.

Recursos**Literatura académica**

<https://www.edutopia.org/pbl-research-annotated-bibliography#thomas>

Guía práctica

<http://www.sepe.es/LegislativaWeb/verFichero.do?fichero=09017edb800f8507>

Recursos

<https://www.bie.org/resources>

Asimismo, es muy recomendable la Guía práctica de la Universidad Politécnica de Madrid

https://innovacioneducativa.upm.es/guias/AP_PROYECTOS.pdf

4.3.2. FICHA DESCRIPTIVA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO.

En este apartado se recogen los aspectos clave del Aprendizaje Cooperativo que pueden guiar al docente en su adecuada aplicación. Esta metodología cumple plenamente con los postulados del Modelo pedagógico ITSCO y puede coadyuvar al buen desarrollo de la formación integral del alumnado incidiendo en el trabajo colaborativo y sus valores asociados.

A partir de aquí, se presenta una ficha descriptiva de la metodología del Aprendizaje Cooperativo que recoge los planteamientos de David Johnson, “profesor de psicología educativa en la Universidad de Minnesota y codirector del Centro de aprendizaje cooperativo (<http://www.cooperativo.org/>) donde, junto con su hermano Roger Johnson, hacen una contribución clave a la teoría y la práctica del aprendizaje cooperativo” (Educaixa, 2017b).

Los contenidos que se recogen en esta ficha descriptiva se han recuperado de los materiales del Ciclo de conferencias (R)evolución Educativa de EduCaixa (2017b) y, de forma concreta, de la conferencia impartida por David Johnson en septiembre de 2017 en Barcelona, cuyo contenido completo se puede consultar en este enlace: <https://www.educaixa.com/es/-/david-johnson-aprendizaje-cooperati-1#ponente-formacion>

Ficha descriptiva: Aprendizaje Cooperativo (AC)

Fuente: Recuperado de Educaixa. (2017b). David Johnson: Aprendizaje cooperativo. Recuperado 1 agosto, 2018, de <https://www.educaixa.com/es/-/david-johnson-aprendizaje-cooperati-1#ponente-formacion>

Definición y principios básicos:

Cinco principios clave

El aprendizaje cooperativo es un método práctico de enseñanza en el que grupos pequeños de estudiantes trabajan de manera conjunta y colaborativa en la consecución de uno o varios objetivos de aprendizaje concretos. Este se basa en cinco principios básicos, los cuales deben ser parte integral de las actividades, los materiales y las dinámicas en el aula.

- Los estudiantes deben entender y compartir los objetivos de aprendizaje, y el rol que cada miembro tiene en el grupo. De esta manera llegan a ver y comprender que el trabajo en grupo es más beneficioso que el individual. A esto lo llamamos interdependencia positiva.
- Del entendimiento de los roles y los objetivos se crea la necesidad de interactuar de manera constructiva y cercana en el grupo. La interacción promotora (cara a cara) consiste en la dinámica cooperativa en la que el éxito individual de cada miembro conlleva al éxito del grupo.
- La responsabilidad individual es, entonces, esencial en el aprendizaje cooperativo. La dinámica promotora y positiva en los grupos tiene como consecuencia un mayor compromiso por parte de los estudiantes.
- Los procesos de grupo son, por lo tanto, fundamentales; en el aprendizaje cooperativo, el monitoreo y la evaluación adquieren un carácter participativo, multidimensional e integral.
- En su conjunto, el aprendizaje cooperativo gira en torno a las habilidades socioemocionales de los estudiantes, lo que permite que puedan potenciarse.

Implicaciones en la práctica:

El aprendizaje cooperativo constituye una práctica en la cual la competitividad y el individualismo pasan a un segundo plano. La metodología implica un cambio de cultura educativa en cuanto a la forma, intensidad y duración de las interacciones en el aula. No es suficiente con agrupar estudiantes. El contexto y las tareas deben estar bien diseñados basándose en una pedagogía clara y con objetivos de aprendizaje concretos. Se espera de los alumnos una disposición más proactiva; del profesor, un rol más de observador, facilitador y guía. Para ello es necesario reestructurar la manera de implementar el currículo.

Funcionamiento en el aula:

1. Los estudiantes van a necesitar apoyo y práctica para trabajar juntos: no ocurre de manera automática.
2. Las tareas deben ser diseñadas de manera cuidadosa para que el trabajo en grupo sea efectivo y eficiente. De lo contrario, algunos estudiantes intentarán trabajar por su cuenta.
3. La “competición” puede utilizarse para fomentar el trabajo en equipo. Sin embargo, debe usarse con cuidado, ya que se corre el riesgo de desviar la atención de los estudiantes, quienes pueden dejar de lado la tarea de aprendizaje para enfocarse en la competición.
4. Los alumnos con mayores dificultades requieren que se les brinde una atención especial, ya que en las tareas colaborativas suelen participar menos.
5. La formación y profesionalidad son necesarias para implementar las técnicas de aprendizaje cooperativo.

Fuente: Education Endowment Foundation

Evidencias:

El impacto positivo del aprendizaje cooperativo ha sido corroborado por numerosas investigaciones a lo largo de los últimos cuarenta años. Se ha demostrado, de manera consistente, que esta metodología mejora significativamente el desarrollo de competencias comunicativas, socioemocionales, el trabajo en equipo, y el pensamiento crítico. Asimismo, mejora la adquisición y puesta en práctica de los conocimientos, la motivación para aprender, las relaciones interpersonales, la salud psicológica y las habilidades sociales.

Elementos básicos de los equipos cooperativos de acuerdo con Johnson y Johnson:

- **Interdependencia positiva** Los miembros del equipo perciben que se necesitan mutuamente para completar la tarea del grupo (“Juntos navegamos o juntos nos hundimos”). Los maestros pueden estructurar una interdependencia positiva al establecer metas mutuas (maximizar la productividad de todos: aprender y asegurarse de que todos los miembros aprenden), recompensas en grupo (si todos los miembros del grupo sobrepasan los criterios establecidos, entonces cada uno recibe puntos extra), recursos compartidos (los miembros tienen diferentes experiencias) y papeles asignados (elaborador de resúmenes motivador de participación, creador).
- **Responsabilidad individual** Valorar la calidad y cantidad de las contribuciones de cada miembro y comunicar los resultados al grupo y a cada uno de los miembros.
- **Interacción que promueve el cara a cara** Los miembros del equipo promueven el aprendizaje de los demás al ayudar, compartir y fomentar los esfuerzos para producir. Los miembros explican, discuten y enseñan lo que saben a sus compañeros. Los instructores estructuran equipos de tal manera que los miembros se sientan frente a frente y discutan cada aspecto de la tarea que están completando.
- **Capacidades interpersonales y de grupos pequeños** Los grupos no pueden funcionar adecuadamente si los miembros no poseen ni utilizan las capacidades sociales necesarias. Los instructores enfatizan estas capacidades de la misma forma en que se precisan las demás habilidades necesarias para el trabajo a realizar. Las capacidades de colaboración incluyen el liderazgo, la toma de decisiones, el desarrollo de la confianza, la comunicación, y la gestión de conflictos.
- **Procesamiento de grupo** Los grupos requieren de un tiempo específico para discutir el nivel de éxito que tienen en la tarea de conseguir sus metas y mantener una buena relación de trabajo entre los miembros. Los instructores estructuran el proceso del grupo al asignar tareas, como: (a) hacer una lista de, por lo menos, tres acciones de los miembros que hayan ayudado al grupo a obtener su meta y (b) señalar una acción que se pueda añadir para que el grupo tenga todavía más éxito. Los instructores también vigilan a los grupos y comparten su opinión con estos y la clase en su conjunto acerca de su comportamiento.

Tipos de aprendizaje cooperativo

Grupos de aprendizaje cooperativo formal

Los alumnos trabajan juntos durante periodos que van desde una hora a varias semanas de clase para lograr objetivos comunes y completar de forma conjunta determinadas tareas. Los grupos formales proporcionan los cimientos para todos los procedimientos de aprendizaje cooperativo. Están estructurados basándose en decisiones previas a la enseñanza, especificar la tarea y la estructura cooperativa, monitorizar a los grupos mientras trabajan e intervenir para brindar apoyo en la tarea, mejorar el trabajo en equipo, evaluar el aprendizaje de los alumnos y ayudarles a determinar el nivel de eficacia con el que ha funcionado el grupo.

Grupos de aprendizaje cooperativo informal

Los alumnos trabajan juntos en grupos ocasionales creados para tareas puntuales, durante unos pocos minutos hasta una hora de clase, para alcanzar un objetivo de aprendizaje común. Los grupos informales de aprendizaje cooperativo se utilizan para centrar la atención de los alumnos en el material que tienen que aprender, crear un clima de expectación sobre los contenidos de la clase, para asegurarse de que los alumnos procesen cognitivamente el material que se les está enseñando y para dar cierre a una clase.

Grupos de base cooperativos

Son grupos que funcionan a largo plazo (duran por lo menos un semestre o un año) con miembros estables, cuyo principal objetivo es posibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda, el aliento y el respaldo que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento escolar y un buen desarrollo cognitivo y social sano.

Recursos:

Estudios:

Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia

Eduarne Goikoetxea y Gema Pascual

Universidad de Deusto

<http://www.redalyc.org/html/706/70600512/>

Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work?

Robert E. Slavin

<http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v30n3/aprendizaje2.pdf>

Developments in Cooperative Learning: Review of Research

Robyn M. Gillies

The University of Queensland, Brisbane (Australia)

http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282014000300003

Guía práctica de la Universidad Politécnica de Madrid

https://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_coop.pdf

Ponencia: *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*, de Pere Pujolàs Maset, 2009, Universidad de Vic (Barcelona).

<https://www.mecd.gob.es/dms-static/f4d240d3-55ad-474f-abd7-dca54643c925/2009-ponencia-jornadas-antiguas-pere-pdf.pdf>

4.3.3. BREVE RELACIÓN DE OTRAS METODOLOGÍAS ACTIVAS

Como se ha señalado, para ultimar este capítulo, en la tabla que se presenta a continuación, se expone una breve descripción de otras metodologías activas que pueden contribuir al buen *Desempeño* del alumnado.

Tabla 4.4.

Breve descripción de otras metodologías activas.

METODOLOGÍA	BREVE DESCRIPCIÓN
Aprendizaje basado en problemas	<p>Es una metodología centrada en el aprendizaje, en la investigación y reflexión que siguen los alumnos para llegar a una solución ante un problema planteado por el profesor.</p> <p>Generalmente, dentro del proceso educativo, el docente explica una parte de la materia y, seguidamente, propone a los alumnos una actividad de aplicación de dichos contenidos. Sin embargo, el ABP se plantea como medio para que los estudiantes adquieran esos conocimientos y los apliquen para solucionar un problema real o ficticio, sin que el docente utilice la lección magistral u otro método para transmitir ese temario.</p> <p>En palabras de Exley y Dennick (2007), el ABP implica un aprendizaje activo, cooperativo, centrado en el estudiante, asociado con un aprendizaje independiente muy motivado. Veamos un poco más detenidamente alguna de sus características principales:</p> <p>Responde a una metodología centrada en el alumno y en su aprendizaje. A través del trabajo autónomo y en equipo los estudiantes deben lograr los objetivos planteados en el tiempo previsto.</p> <p>Los alumnos trabajan en pequeños grupos (autores como Morales y Landa (2004), Exley y Dennick (2007), de Miguel (2005) recomiendan que el número de miembros de cada grupo oscile entre cinco y ocho), lo que favorece que los alumnos gestionen eficazmente los posibles conflictos que surjan entre ellos y que todos se responsabilicen de la consecución de los objetivos previstos. Esta responsabilidad asumida por todos los miembros del grupo ayuda a que la motivación por llevar a cabo la tarea sea elevada y que adquieran un compromiso real y fuerte con sus aprendizajes y con los de sus compañeros.</p> <p>Esta metodología favorece la posibilidad de interrelacionar distintas materias o disciplinas académicas. Para intentar solucionar un problema los alumnos pueden (y es aconsejable) necesitar recurrir a conocimientos de distintas asignaturas ya adquiridos. Esto ayuda a que los estudiantes integren en un “todo” coherente sus aprendizajes.</p>

<p>Aprendizaje basado en problemas</p>	<p>El ABP puede utilizarse como una estrategia más dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque también es posible aplicarlo en una asignatura durante todo el curso académico o, incluso, puede planificarse el curriculum de una titulación en torno a esta metodología</p> <p>Aplicación: Como paso previo a la planificación y utilización del ABP se deben tener en cuenta dos aspectos fundamentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Que los conocimientos de los que ya disponen los alumnos son suficientes y les ayudarán a construir los nuevos aprendizajes que se propondrán en el problema. ○ Que el contexto y el entorno favorezca el trabajo autónomo y en equipo que los alumnos llevarán a cabo (comunicación con docentes, acceso a fuentes de información, espacios suficientes, etc.) <p>A continuación:</p> <p>Seleccionar los objetivos que, enmarcados dentro de las competencias establecidas en la materia, pretendemos que los alumnos logren con la actividad.</p> <p>Escoger la situación problema sobre la que los alumnos tendrán que trabajar. Para ello el contenido debe:</p> <p>Ser relevante para la práctica profesional de los alumnos. Ser lo suficientemente complejo (pero no imposible) para que suponga un reto para los estudiantes. De esta manera su motivación aumentará y también la necesidad de probarse a sí mismos para orientar adecuadamente la tarea.</p> <p>Ser lo suficientemente amplio para que los alumnos puedan formularse preguntas y abordar la problemática con una visión de conjunto, pero sin que esta amplitud llegue a desmotivarles o crearles ansiedad</p> <p>Orientar las reglas de la actividad y el trabajo en equipo. Sabemos que, en ocasiones, trabajar en grupo puede crear tensiones, malestar entre los miembros, descoordinación, etc. Estos conflictos dentro de los grupos suelen ser beneficiosos para el crecimiento del grupo, si se solucionan adecuadamente. Para que estos problemas, cuando surjan, no entorpezcan demasiado el trabajo de los equipos, el docente puede proponer el reparto de roles dentro de los grupos. El coordinador, gestor de tiempos, moderador, etc. pueden ser algunos ejemplos. Todos los estudiantes, aparte de desempeñar estos roles, deben participar activamente en el trabajo común.</p>
---	---

<p>Aprendizaje basado en problemas</p>	<p>Establecer un tiempo y especificarlo para que los alumnos resuelvan el problema y puedan organizarse. El tiempo puede abarcar determinadas horas, días e incluso semanas, dependiendo del alcance del problema. No se recomienda que el tiempo dedicado al problema sea excesivamente extenso ya que los alumnos pueden desmotivarse. También se pueden seleccionar los momentos en los que los alumnos estarán en el aula trabajando y aquellos en los que no necesitarán (si no lo desean) estar en la clase.</p> <p>Organizar sesiones de tutoría donde los alumnos (a nivel individual y grupal) puedan consultar con el tutor sus dudas, sus incertidumbres, sus logros, sus cuestiones, etc. Este espacio ofrece al tutor la posibilidad de conocer de primera mano cómo avanza la actividad y podrá orientarles, animarles a que continúen investigando, etc. Las tutorías constituyen una magnífica oportunidad para intercambiar ideas, exponer las dificultades y los avances en la resolución del problema.</p> <p>Fuente: Servicio de Innovación Educativa Universidad Politécnica de Madrid (2008b). Aprendizaje Basado en Problemas. Guías rápidas sobre nuevas metodologías. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de https://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf</p>
<p>Método de caso</p>	<p>El MdC es una técnica de aprendizaje activa, centrada en la investigación del estudiante sobre un problema real y específico que ayuda al alumno a adquirir la base para un estudio inductivo (Boehrer, y Linsky, 1990). Parte de la definición de un caso concreto para que el alumno sea capaz de comprender, de conocer y de analizar todo el contexto y las variables que intervienen en el caso.</p> <p>Los objetivos de esta técnica (UPV, 2006) son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formar futuros profesionales capaces de encontrar para cada problema particular la solución experta, personal y adaptada al contexto social, humano y jurídico dado. - Trabajar desde un enfoque profesional los problemas de un dominio determinado. El enfoque profesional parte de un problema real, con sus elementos de confusión, a veces contradictorios, tal como en la realidad se dan y se pide una <i>descripción profesional, teóricamente bien fundada, compararla situación concreta presentada con el modelo teórico, identificar las peculiaridades del caso, proponer estrategias de solución del caso, aplicar y evaluar los resultados.</i> - Crear contextos de aprendizaje que faciliten la construcción del conocimiento y favorezcan la verbalización, explicitación, el contraste y la reelaboración de las ideas y de los conocimientos.

Método de caso	<p>De Miguel (2005) destaca que el MdC engarza dialécticamente la teoría y la práctica en un proceso reflexivo que se convierte, a su vez, en aprendizaje significativo, al tener que mostrar y analizar cómo los expertos han resuelto o pueden resolver sus problemas, las decisiones que han tomado o podrían tomar y los valores, técnicas y recursos implicados en cada una de las posibles alternativas.</p> <p><i>Para utilizar la metodología del MdC es conveniente tener en cuenta los siguientes aspectos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> v Elegir el tema y el entorno en el que se desea ubicar el caso. El tema y los objetivos que se persiguen con el caso han de ser coherentes con la asignatura, con las competencias, capacidades y con los contenidos que se estén desarrollando en las clases. v Debe ser un suceso o un hecho que ha ocurrido en realidad. Para ello se pueden utilizar noticias, tener entrevistas con colegas de profesión que ayuden a conocer los detalles de la situación que se pretende plantear, etc. Es necesario recopilar la información suficiente para que los alumnos puedan disponer de ella y orientar adecuadamente su estudio. v Los alumnos, al leer el caso, pueden caer en estados de confusión y desmotivación dada la indefinición de la solución que hay que encontrar. Por esto es necesario orientarles, siempre, proponiendo alguna cuestión, los análisis que deberán realizar.
-----------------------	---

Fuente:
Servicio de Innovación Educativa Universidad Politécnica de Madrid (2008c). El Método del caso. Guías rápidas sobre nuevas metodologías. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de <https://innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC-guia.pdf>

Método de caso	<p>Consiste en Aprender haciendo un Servicio a la comunidad.</p> <p>En el aprendizaje-servicio el alumnado identifica en su entorno próximo una situación con cuya mejora se compromete, desarrollando un proyecto solidario que pone en juego conocimientos, habilidades, actitudes y valores.</p> <p>Es una práctica educativa en la que chicos y chicas aprenden mientras actúan sobre necesidades reales con la finalidad de mejorarlo.</p> <p><i>Por ejemplo:</i> <i>En el proyecto adopta un río, niños, niñas y adolescentes se comprometen a proteger un tramo fluvial. de esta manera, profundizan sus conocimientos y los aplican en su esfuerzo por frenar la degradación ambiental</i> <i>En el proyecto "Campaña de recogida de alimentos" los adolescentes mejoran sus conocimientos y actitudes sobre la nutrición, el hambre y la inequidad, diseñando y llevando su propia campaña en el barrio en colaboración con el Banco de Alimentos</i></p>
-----------------------	--

Método de caso	<p>Permite promover:</p> <p>Competencias básicas: activa el ejercicio de todas las competencias del currículo, con énfasis en la competencia social y ciudadana y en la iniciativa y autonomía personal</p> <p>Valores y actitudes prosociales: estimula el esfuerzo, la responsabilidad y el compromiso solidario</p> <p>Habilidades para la vida: Fortalece las destrezas psicosociales y la capacidad de participar en la vida social de manera positiva</p> <p>En la práctica:</p> <p>En el Aprendizaje-Servicio los chicos y chicas identifican en su entorno una necesidad social, ambiental, cultural... con la que conectan y se sensibilizan. Sin embargo, no se limitan a sensibilizarse, sino que pasan a la acción, se comprometen a mejorar alguna situación, desarrollando un proyecto solidario del cual se sienten protagonistas.</p> <p>Todo ello pone en juego conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Por eso el Aprendizaje-Servicio es un proyecto educativo con finalidad social.</p> <p>Utilidad:</p> <p>Para chicos y chicas: favorece el aprendizaje significativo, mejora la motivación y los resultados académicos y promueve su desarrollo personal y social</p> <p>Para el profesorado: concreta la educación para la ciudadanía, facilita la evaluación de las competencias básicas, mejora la convivencia en el aula y favorece la relación entre escuela y comunidad.</p> <p>Para las organizaciones sociales: difunde sus valores y las causas que promueven y refuerza su acción transformadora.</p> <p>Para la comunidad: mejora las condiciones de vida de las personas, refuerza el sentimiento de pertenencia de sus miembros y estimula la participación ciudadana.</p>
-----------------------	--

Fuente:
Red Española de Aprendizaje-Servicio (s.f.). Red Española de Aprendizaje-Servicio. Recuperado 1 agosto, 2018, de <https://aprendizaje-servicio.net/>

Aula inversa o Flipped classroom	<p>El Flipped Classroom (FC) es un modelo pedagógico que transfiere el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula y utiliza el tiempo de clase, junto con la experiencia del docente, para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula.</p>
---	---

Aula inversa o Flipped classroom

Sin embargo, “flippear” una clase es mucho más que la edición y distribución de un video. Se trata de un enfoque integral que combina la instrucción directa con métodos constructivistas, el incremento de compromiso e implicación de los estudiantes con el contenido del curso y mejorar su comprensión conceptual. Se trata de un enfoque integral que, cuando se aplica con éxito, apoyará todas las fases de un ciclo de aprendizaje. (Taxonomía de Bloom)

Cuando los docentes diseñan y publican una “en línea”, el tiempo de clase se libera para que se pueda facilitar la participación de los estudiantes en el aprendizaje activo a través de preguntas, discusiones y actividades aplicadas que fomentan la exploración, la articulación y aplicación de ideas.

BENEFICIOS DEL FLIPPED CLASSROOM

- Permite a los docentes dedicar más tiempo a la atención a la diversidad.
- Es una oportunidad para que el profesorado pueda compartir información y conocimiento entre sí, con el alumnado, las familias y la comunidad.
- Proporciona al alumnado la posibilidad de volver a acceder a los mejores contenidos generados o facilitados por sus profesores.
- Crea un ambiente de aprendizaje colaborativo en el aula.
- Involucra a las familias desde el inicio del proceso de aprendizaje.

ORIGEN DEL MODELO FLIPPED CLASSROOM

Jonathan Bergmann y Aaron Sams, dos profesores de química en Woodland Park High School en Woodland Park Colorado, acuñaron el término “Flipped Classroom”. Bergmann y Sams se dieron cuenta de que los estudiantes frecuentemente perdían algunas clases por determinadas razones (enfermedad, por ejemplo). En un esfuerzo para ayudar a estos alumnos, impulsaron la grabación y distribución de video, pero además, se dieron cuenta que este mismo modelo permite que el profesor centre más la atención en las necesidades individuales de aprendizaje de cada estudiante.

Cuando usamos el término “Flipped Classroom” debemos tener en cuenta que muchos modelos similares de instrucción se han desarrollado bajo otras denominaciones. Instrucción Peer (PI) fue desarrollado por el profesor de Harvard Eric Mazur, e incorpora una técnica denominada “enseñanza just-in-time” como un elemento complementario al modelo FC. “Enseñanza Just-in-time” permite al profesor recibir retroalimentación de los estudiantes el día antes de la clase para que él puede preparar estrategias y actividades para centrarse en las deficiencias que puedan existir en los estudiantes en la comprensión del contenido. El modelo de Mazur se centra en gran medida de la comprensión conceptual, y aunque este elemento no es un componente necesario del FC, tiene unas claras y cercanas connotaciones.

CAPÍTULO 5

LA INTEGRACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE.

Cuando se alude a la enseñanza innovadora se hace de acuerdo con lo que establecen Marope, Griffin y Gallagher (2017), desde tres elementos clave: pedagogías centradas en el estudiante, que promuevan un aprendizaje poderoso y personalizado, la extensión del aprendizaje más allá del aula, con formas de construcción de conocimiento y resolución de problemas de actualidad, así como la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la pedagogía, de manera que apoyen las metas y profundicen las oportunidades de aprendizaje.

Esto introduce un nuevo elemento fundamental, a saber, la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la práctica pedagógica que el Modelo Pedagógico ITSCO incorpora como factor esencial que hay que promover y desarrollar en todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para abordar el impacto de las TIC en la educación y para aprehender cómo puede desarrollarse la innovación tecnológica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, conviene hacer una breve referencia al marco conceptual de las TIC.

En esta línea, tal y como señala Prats (2004), las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) configuran un concepto se empieza a utilizar como proceso de convergencia tecnológica entre la electrónica, la informática y las telecomunicaciones. La convergencia de los desarrollos de estos ámbitos en las TIC, hace que estas alcancen un amplio espectro de tecnologías que permiten adquirir, tratar, almacenar, producir, comunicar, registrar y presentar la información comprendida en señales de naturaleza inmaterial (sonido, datos, imagen).

Prats (2004) revisa varias de las definiciones de las TIC y de su revisión, concluye que las TIC han actuado como catalizador de un cambio en la sociedad. En un primer momento dio lugar a una configuración en la que la creación, la elaboración, la reorganización, la difusión y uso de la información pasan a ser elementos determinantes en las relaciones que establecen las personas con el entorno cultural y social que las rodea (Prats, 2004)

Siguiendo a Cabero (2009) y para contar con una adecuada conceptualización de las TIC, más que centrarse en una definición específica, puede ser muy aclaratorio focalizar sus características más representativas tal y como se esquematizan en la figura 5.1. que se expone a continuación.

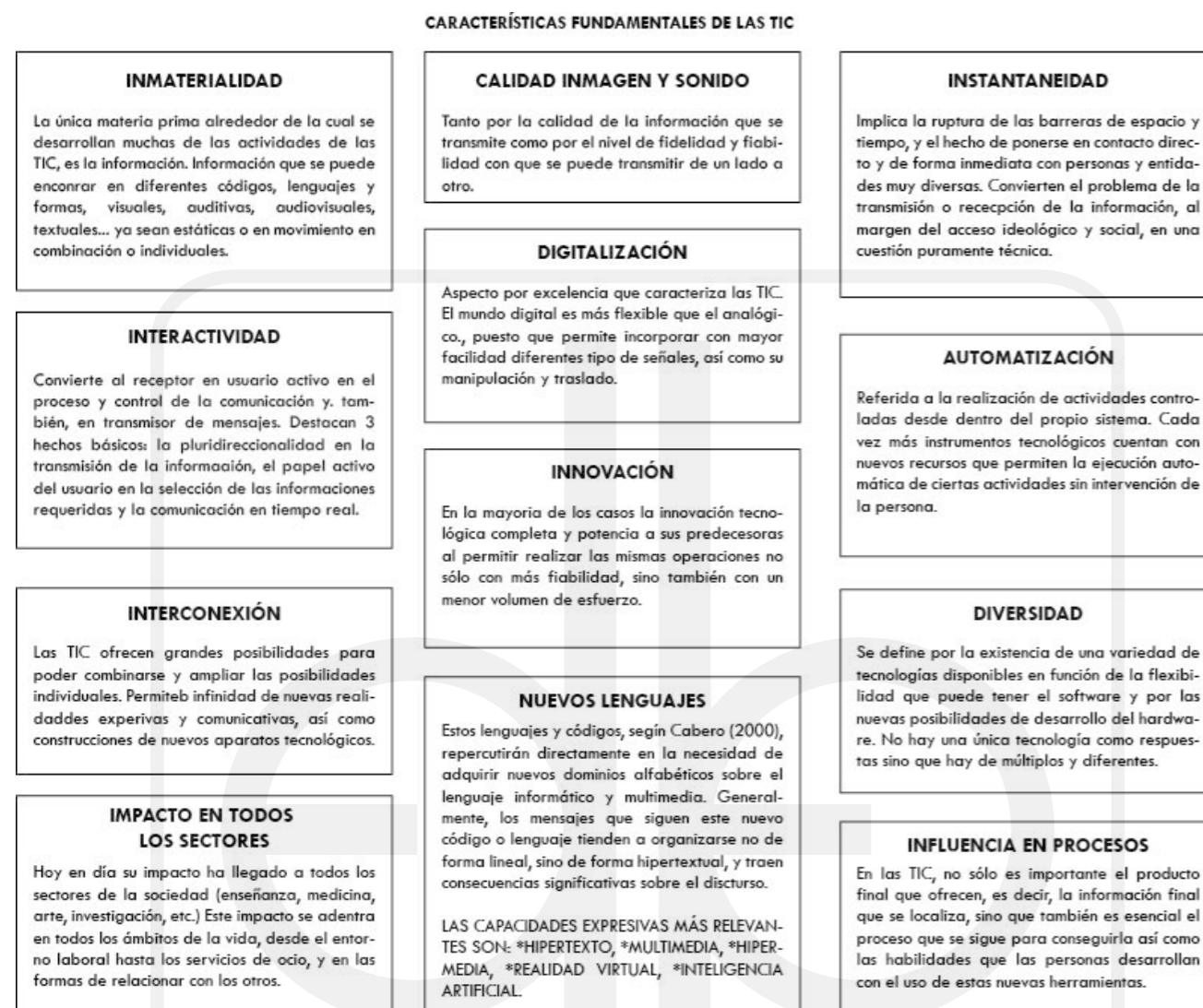


Figura 5.1. Características fundamentales de las TIC. Elaboración propia a partir de Cabero, 2001 y de Prats, 2004.



Figura 5.2. Principales impactos de la introducción de las TIC en el ámbito educativo y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todas las características expuestas muestran el enorme potencial de la introducción de las TIC en el ámbito educativo y el proceso de transformación global que dicha inmersión tecnológica implica. En esta línea, Ferreres (2011) afirma que son “múltiples las consecuencias y transformaciones de la introducción de las TIC en el ámbito educativo y en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (p.84). En la figura 5.2. se muestra una visión de los impactos más relevantes generados por las TIC.

Como se puede apreciar, las TIC impregnan y modifican todo el ámbito educativo, con transformación de escenarios, procesos, roles, funciones, métodos, recursos, lenguajes e interacciones propias del contexto educativo.

A continuación, se expone una breve descripción de los efectos señalados en la figura 5.2, tal y como los plantea Ferreres (2011).

Escenarios de formación

Respecto a los *nuevos escenarios de formación*, como afirma Ferreres (2011), “las TIC desafían la separación espacial y curricular característica de la educación tradicional y generan nuevos espacios formativos que suponen la deslocalización del conocimiento de los espacios tradicionales de enseñanza” (p.85). Esto también se pone de manifiesto con los denominados *Espacios Virtuales de Aprendizaje* (EVA) que, al decir de Ferreres (2011):

Son capaces de superar las tradicionales restricciones de espacio y tiempo de la enseñanza presencial y generan espacios de enseñanza más individualizados y flexibles que los tradicionales contextos formativos. De esta manera, el tercer entorno (mundo virtual) permite al docente actual responder a las necesidades y demandas concretas de sus estudiantes y adaptar el proceso formativo al ritmo, estilo de aprendizaje y disponibilidad horaria del alumnado. Estos nuevos entornos educativos amplían pues, la oferta y posibilidades educativas ofrecidas a los ciudadanos ya que les permite abrir su campo de posibilidades formativas con las propuestas de educación impartidas por instancias y organismos de formación alejados geográficamente de su entorno inmediato. (p.85)

Los EVA, muy extendidos en la educación superior y en la formación de personas adultas, suponen un nuevo marco relacional que exige nuevas formas de desarrollo de la actividad docente con estrategias, métodos y recursos que garanticen el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como se aprecia en la figura 5.3., estos EVA cuentan con unas características que todo profesional de la docencia debería tener en consideración.



Figura 5.3. Características de los nuevos entornos virtuales. Recuperada de Ferreres, 2011, p.86, que elabora a partir de Gisbert, Cabero y Llorente (2007).

■ **Objetivos de la educación**

Por otro lado, en relación con los cambios en los objetivos de la educación, siguiendo a Ferreres (2011):

Como indica Gerver (2010) "el verdadero reto de la educación es preparar a personas para el futuro", pero para ello, es preciso que entre las finalidades de la enseñanza se encuentre la de transmitir un conocimiento adaptado a la sociedad actual y que suponga la base de las competencias del futuro (Fraile (2006). La introducción de las TIC en el contexto educativo puede significar un poderoso recurso para conseguir este objetivo formativo, solucionar los problemas actuales que presenta la educación y poder adaptar los actuales sistemas escolares a las nuevas necesidades de la era digital. (p.89)

■ **Alfabetización y competencia digital**

Respecto a los cambios en el concepto de alfabetización, destacan los nuevos lenguajes educativos y, por consiguiente, la necesidad de desarrollar la competencia digital. Se trata de reforzar la alfabetización tradicional con la alfabetización que exigen las TIC. En este sentido, como afirma Ferreres (2011):

La actual gran difusión del lenguaje audiovisual y de las nuevas redes virtuales de comunicación, ha provocado la necesidad de cambiar de forma radical el significado de alfabetización educativa. En el actual contexto social y tecnológico, saber escribir y leer ha dejado de significar ser una persona alfabetizada y las mencionadas habilidades de lectoescritura, aunque siguen constituyendo la base, ya no son suficientes para acceder a toda la información que circula por las redes de comunicación. [...] La nueva "gramática" de las TIC exige a los estudiantes disponer de aquellas habilidades y capacidades que les permitan saber "leer" y "escribir" con fluidez empleando las TIC. (p.90)

Todo ello implica el desarrollo de una alfabetización digital. Al decir de Ferreres (2011):

La alfabetización actual del estudiante ya no se contempla, desde un único punto de vista (leer y escribir), sino que se redirige hacia la denominada "multialfabetización" del estudiante (Área, Gross y Marzal, 2008), un nuevo concepto que engloba no una, sino muchas formas de alfabetismos: lectoescritura, visual o icónico, numérico, musical o sonoro, audiovisual, informacional y tecnológico o digital. (p.91)

Así, se entiende la competencia digital como aquella que implica un uso creativo, crítico y seguro de las TIC para alcanzar objetivos relacionados con el trabajo, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad. Esta competencia requiere de conocimientos relacionados con otros ámbitos: lenguaje específico (textual, numérico, icónico, visual, sonoro y gráfico, entre otros).

El dominio de aplicaciones informáticas también supone un acceso a fuentes de información y a su procesamiento, la creación de contenidos, la seguridad y la resolución de problemas. Este dominio implica un desarrollo de la persona para capacitarla en el uso habitual de los recursos tecnológicos que tiene a su alcance con el fin de resolver problemas reales o la consecución de objetivos específicos de un modo más eficiente. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2013).

Tal como exponen como recogen Esteve y Gisbert (2013):

Según la OCDE (2003) la alfabetización digital supera el simple hecho de saber manejar un ordenador y se refiere a un sofisticado repertorio de competencias que impregna el lugar de trabajo, la comunidad y la vida social, entre las que se incluyen las habilidades necesarias para manejar la información y la capacidad de evaluar la relevancia y la fiabilidad de lo que se busca en Internet.

Si bien, la alfabetización digital parece ser el concepto más utilizado en el ámbito internacional a menudo y especialmente en determinados contextos europeos se utiliza de forma sinónima el término competencia digital (Krumsvik, 2008). La competencia digital es, por tanto, la suma de todas estas habilidades, conocimientos y actitudes en aspectos tecnológicos, informacionales, multimedia y comunicativos, dando lugar a una compleja alfabetización múltiple (Gisbert y Esteve, 2011). (p.31)

La adquisición de la competencia digital requiere la movilización de actitudes y valores que permitan la adaptabilidad de las nuevas tecnologías a las nuevas necesidades, así como la adaptación a las nuevas formas de interacción social. También implica la participación y trabajo colaborativo, la curiosidad por el aprendizaje y una actitud activa, crítica y realista hacia lo que las tecnologías pueden ofrecer, siempre respetando principios éticos en su uso.

En este sentido, es imprescindible señalar que todo docente debe contar con un buen desarrollo de la competencia digital si pretende contribuir a la mejora de la alfabetización digital del alumnado.

Para completar lo apuntado, la competencia digital queda magníficamente representada por Larraz (2011) tal y como se aprecia en la figura 5.4. Como se puede apreciar, la autora resume la competencia digital y su incidencia en el aprendizaje a lo largo de la vida.

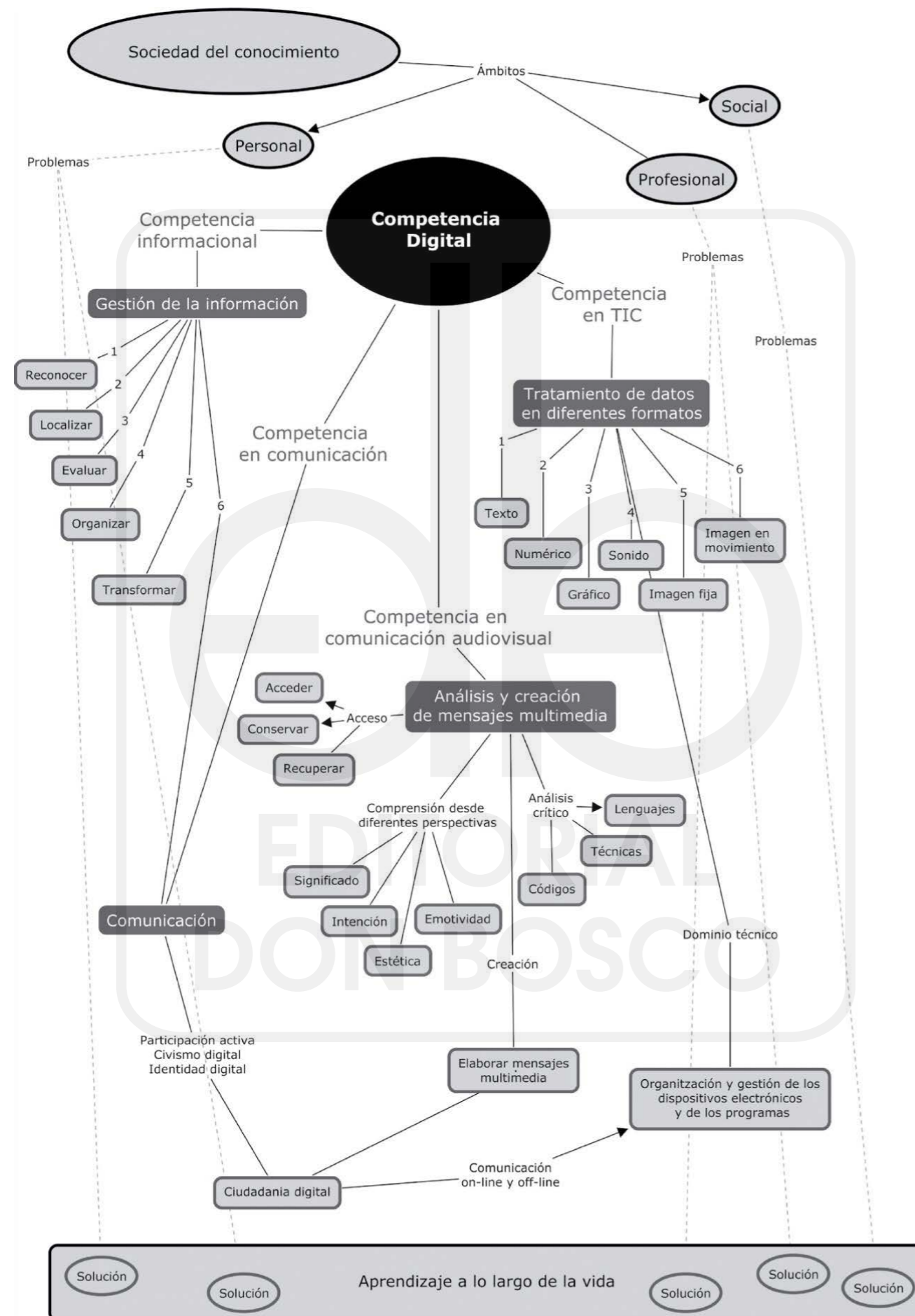


Figura 5.4. La competencia digital y el aprendizaje a lo largo de la vida.
Recuperada de Larraz, 2011, p.119.

Larraz (2011)

Organización e infraestructuras

Como afirma Ferreres (2011), en los últimos años se han ido incorporando dispositivos TIC en los centros educativos tanto para la gestión administrativa de la institución como para su aplicación pedagógica. Si bien es cierto que no en todos los centros existe el mismo nivel de implementación, la tendencia ya parece imparable. Para poder integrar las TIC hace falta tener acceso a ellas y en eso tiene mucho que ver la disponibilidad de recursos y la política de la institución educativa.

La necesidad de un responsable informático, la flexibilidad horaria en cuanto al acceso a las aulas de informática, o la simple existencia de equipos informáticos en el centro, son sólo algunos de los nuevos elementos que han de incorporar las estructuras organizativas de los centros educativos si quieren integrar la cultura tecnológica en la labor docente. En este sentido, la necesidad de un buen mantenimiento y renovación de los equipos informáticos, así como la presencia de un técnico o responsable en informática en el centro que asegure un buen mantenimiento de los instrumentos tecnológicos, son aspectos vitales si se quiere garantizar el uso didáctico de las TIC [...] (p.94)

Asimismo, el equipo docente requiere una formación en TIC adecuada y en actualización constante, así como el asesoramiento y apoyo del centro educativo y de los responsables especializados (Ferreres, 2011).

Nuevos roles y cambios en la metodología docente

Las TIC tendrán también una importante incidencia en las funciones docentes y en la innovación de las metodologías didácticas. Ferreres (2011) asevera que para afrontar estos cambios con la debida eficacia y eficiencia, el docente, "además de dominar las TIC desde una perspectiva técnica, también ha de conocer y dominar los nuevos instrumentos desde un enfoque metodológico y didáctico que potencie progresivamente los nuevos roles docentes como evaluador, facilitador y diseñador de situaciones de aprendizaje" (p.96).

Aunque algunas voces en el ámbito educativo alertaban sobre el impacto pernicioso que las TIC tendrían para la labor docente, lo cierto es que esas posiciones sólo tenían sentido considerando la profesión docente como algo estático e inamovible privado de sus posibilidades de evolución y desarrollo. En realidad, con los retos que plantea el enfoque competencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, un buen uso de las TIC se puede convertir en un refuerzo extraordinario para la acción educativa. Eso sí, hay que asumir que hoy los docentes se sitúan en el contexto de la sociedad de la información y, por lo tanto, tienen que adaptar sus roles y competencias a los requerimientos de este nuevo escenario y orientarlos a la mejora de los aprendizajes del alumnado.

Tal y como sigue apuntando Ferreres (2011):

El cambio metodológico promovido por las TIC afecta a la enseñanza en beneficio de las necesidades individuales del alumnado, gracias a las funcionalidades que ofrecen las nuevas tecnologías educativas: interactividad, trabajo colaborativo y la posibilidad de enseñar a través de una metodología más creativa y flexible que aproxime las enseñanzas a la diversidad del alumnado y a sus necesidades educativas especiales.

Con todo ello, Adell y Castañeda (2012) afirman que el principal objetivo de la introducción de las TIC es preparar “a los alumnos para un nuevo tipo de sociedad, la sociedad de la información, no solo enseñándoles a usar las TIC, ya habituales en hogares y puestos de trabajo, sino también usándolas como herramientas de aprendizaje” (p.14)

Esto plantea la necesidad de añadir a las competencias técnicas y a la competencia pedagógica del profesorado, la competencia digital que también tendrán que contribuir a desarrollar en el alumnado.

Cabe asimismo señalar que, desde esta la perspectiva de integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, surge el modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*). Esta propuesta se configura como un marco conceptual que integra la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.

El modelo TPACK, desarrollado por P. Mishra y M. J. Koehler (2006) y difundido por Judi Harris, sostiene que una verdadera integración de tecnología requiere comprender y negociar la interrelación entre tres tipos de conocimiento: el conocimiento disciplinar, el pedagógico y el tecnológico.

Como se aprecia en la figura 5.5, el modelo TPACK resulta de la intersección compleja de los tres tipos primarios de conocimiento: Contenido (CK), Pedagógico (PK) y Tecnológico (TK). Estos conocimientos no se tratan solamente de forma aislada, sino que se abordan también en los cuatro espacios de intersección que generan sus interrelaciones: Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK), Conocimiento Tecnológico del Contenido (TCK), Conocimiento Tecnológico Pedagógico (TPK) y Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido (TPCK). En definitiva, es un conjunto de conocimientos que abarcan múltiples disciplinas y, por lo tanto, se configura como una herramienta muy útil para docentes que quieren aplicar nuevas metodologías en situaciones concretas para enseñar con tecnología.

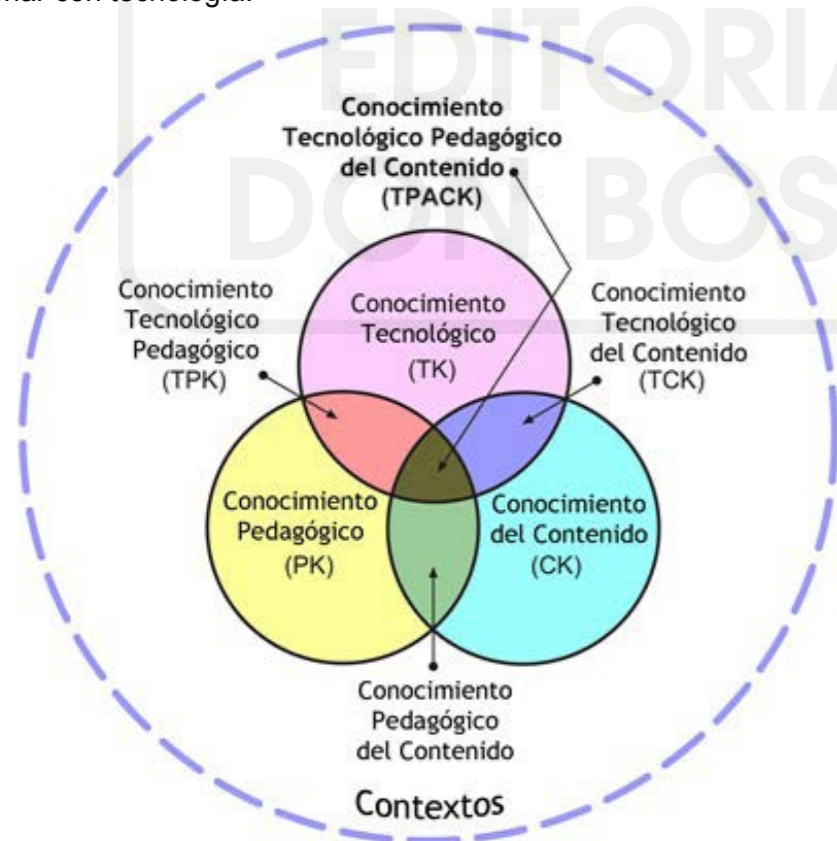


Figura 5.5. Representación del Modelo TPACK. Recuperada de <https://observatorio.profuturo.education/blog/2014/10/16/tpack-proyecto-colaborativo-en-el-area-de-lengua/>

Nuevos retos de formación del profesorado

Ferreres (2011) asegura que “disponer de infraestructuras en los centros es condición necesaria, pero no suficiente, para alcanzar la integración educativa de las TIC en la labor docente del profesorado. Se requiere una buena formación del equipo docente.

El desafío que supone la integración educativa de las TIC pasa por contar con un profesorado bien formado tecnológicamente que posea una actitud favorable hacia el empleo pedagógico de los nuevos instrumentos. La formación tecnológica de los docentes se ha revelado como un aspecto esencial en el éxito de la integración tecnológica en los centros educativos. [...] Para aprovechar todo el potencial didáctico que ofrecen las nuevas tecnologías, es preciso que estos docentes dominen las nuevas herramientas tecnológicas y sus diferentes posibilidades didácticas. Esta formación tecnológica del colectivo docente no sólo ha de ir enfocada hacia los aspectos técnicos de las TIC, sino que también ha de ir dirigida hacia los aspectos didácticos y pedagógicos referidos al empleo de los medios digitales con el alumnado. (p.97-98)

Pero más allá de la formación tecnológica actualizada, también es necesaria una actitud proactiva y una predisposición positiva hacia la integración de las TIC. Como sigue apuntando Ferreres (2011):

Además, la adopción e introducción de la tecnología en las clases va a depender, no sólo de una buena formación y capacitación tecnológica del profesorado, sino también de que el colectivo docente adopte una actitud positiva hacia el uso didáctico de las nuevas tecnologías (Hativa, 1995). [...] Aunque el centro educativo cuente con suficientes elementos en cuanto a infraestructuras, apoyo institucional y asesoramiento técnico, si el colectivo docente posee una actitud negativa [...], la introducción tecnológica en sus clases no se producirá. (p.98)

Para ello, es importante explorar, conocer y compartir bancos de recursos TIC y ponerlos en práctica, experimentado, colaborando y evaluando sus posibilidades en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como concluye Ferreres (2011):

En definitiva, la predisposición positiva del profesorado hacia las tecnologías educativas aumenta a medida que es el propio docente el que va descubriendo modelos eficaces en el uso de las TIC. En relación a este aspecto, creemos que la creación y participación en comunidades virtuales de profesores que comparten recursos y experiencias didácticas con las TIC suponen un buen apoyo para el profesional que se inicia en el camino de la integración pedagógica de las nuevas tecnologías. (p.98)

Nuevas herramientas y contenidos digitales

Como indica Adell (1997, citado por Ferreres, 2011), “la digitalización de la información está cambiando el soporte primordial del saber y el conocimiento”. Y en este sentido, Ferreres (2011) afirma:

La integración educativa de las nuevas tecnologías ha supuesto la introducción en los centros educativos de nuevas herramientas que permiten, no sólo mejorar los procesos de administración de los centros y de gestión de las distintas asignaturas, sino también optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado. (p.99)

Por su lado, Martínez (2003, citado por Ferreres, 2011) ofrece una enumeración de las diversas funcionalidades educativas de las TIC y plantea que éstas pueden ser:

- a) Contenidos de aprendizaje
- b) Instrumentos de trabajo
- c) Medios de comunicación y didácticos
- d) Canales de comunicación

Con ello, se han producido importantes cambios que se han podido observar en muchas instituciones educativas y en la práctica docente en muchas aulas. No obstante, este uso todavía no es una práctica suficientemente generalizada y el potencial de las TIC tiene todavía largo camino por recorrer.

Pese a su enorme potencial, la introducción de las TIC en los centros educativos y en las aulas no mejora por sí mismo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, no mejora si no hay una alineación con los objetivos de aprendizaje susceptibles de ser mejorados con la incorporación de las TIC. Planteado de otra forma, las TIC tienen que estar al servicio de los objetivos pedagógicos para tener los efectos buscados en los procesos de aprendizaje.

En esta línea, como se recoge en el cuadro 5.1., Área (2009) plantea un decálogo del buen uso de las TIC en el aula para que éstas sean efectivas y favorezcan la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Cuadro 5.1. Decálogo de principios para el buen uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. Lo relevante debe ser siempre lo educativo, no lo tecnológico. Un docente cuando planifique el uso de las TIC siempre debe tener en mente qué es lo que van a aprender los alumnos y en qué medida la tecnología sirve para mejorar la calidad del proceso de enseñanza que se desarrolla en el aula.
2. Un profesor o profesora debe ser consciente de que las TIC no tienen efectos mágicos sobre el aprendizaje ni generan automáticamente innovación educativa. El mero hecho de usar ordenadores en la enseñanza no implica ser mejor ni peor profesor ni que sus alumnos incrementen su motivación, su rendimiento o su interés por el aprendizaje.
3. Es el método o estrategia didáctica junto con las actividades las que promueven refuerzan el aprendizaje por recepción. Con un método de enseñanza constructivista, las TIC facilitan un proceso de aprendizaje por descubrimiento.
4. Se deben utilizar las TIC de forma que el alumnado aprenda “haciendo cosas” con las mismas. Es decir, debemos organizar en el aula experiencias de trabajo para que el alumnado desarrolle tareas con las TIC de naturaleza diversa como pueden ser el buscar datos, manipular objetos digitales, crear información en distintos formatos, comunicarse con otras personas, escuchar música, ver videos, resolver problemas, realizar debates virtuales, leer documentos, contestar cuestionarios, trabajar en equipo, etc.
5. Las TIC deben ser utilizadas tanto para el trabajo individual de cada alumno como para el desarrollo de procesos de aprendizaje colaborativo entre grupos de alumnos tanto presencial como virtualmente.

6. Cuando se planifica una lección, unidad didáctica, proyecto o actividad con TIC debe hacerse explícito no sólo el objetivo y contenido de aprendizaje de la materia o asignatura curricular, sino también el tipo de competencia o habilidad de alfabetización tecnológica/informacional que se quiere promover en el alumnado.
7. Es muy importante tener planificados el tiempo, las tareas o actividades, los agrupamientos de los estudiantes, y el proceso de trabajo que los alumnos tienen que realizar con las computadoras. Cuando se pongan en práctica actividades con los recursos digitales debe evitarse la improvisación.
8. Las actividades de utilización de los ordenadores tienen que estar integradas y ser coherentes con los objetivos y contenidos curriculares que se están enseñando. Es decir, el uso de las TIC no debe considerarse ni planificarse como una acción ajena o separada del proceso de enseñanza habitual.
9. Debe desarrollarse un proceso de enseñanza de la multialfabetización dirigido a que el alumnado cultive y desarrolle las habilidades de búsqueda, consulta y elaboración de información, de expresión y difusión de la misma a través de diferentes canales y lenguajes, así como para relacionarse y comunicarse con otras personas.
10. Todo proceso de desarrollo de competencias informacionales y digitales debe cultivar simultáneamente la dimensión instrumental, cognitiva, actitudinal y axiológica del aprendizaje del alumnado con relación a la multialfabetización.

■ Fuente cuadro 5.1. Área, 2009 p.8-9

Ante lo expuesto, y a modo de conclusión, el Modelo Pedagógico ITSCO apuesta firmemente por las TIC como contexto educativo, es decir que más que allá de considerarlas como meros instrumentos, las integra de lleno todo el plano educativo. Este enfoque que supone aprender con las TIC implica la máxima transversalidad e implantación de las TIC en toda la acción educativa. A partir de aquí, se considera necesario cerrar este apartado con la aportación de Adell y Castañeda (2012), quienes ofrecen la visión de la integración de las TIC que el Modelo Pedagógico ITSCO interioriza como principio fundamental y que se recoge en el cuadro 5.2.

Cuadro 5.2. Conclusión sobre la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La relación entre tecnología y pedagogía es compleja y simbiótica. Frente a la perspectiva “solo son herramientas”, un mantra en ciertos círculos educativos, preferimos la perspectiva “son nada menos que herramientas”, con las que los seres humanos transforman el mundo y, al hacerlo, se han transformado a sí mismos. Tecnología y pedagogía se influyen mutuamente.

La tecnología conforma la práctica educativa ofreciendo posibilidades y limitaciones, que los docentes debemos saber “ver”. La práctica educativa moldea el uso y la puesta en acción de la tecnología, la evoluciona y la convierte en parte indisoluble de la práctica. Dicho de otro modo, las creencias y actitudes de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje y la tecnología determinan lo que los docentes hacen con las TIC, pero dichas creencias y actitudes se elaboran y desarrollan especialmente mediante el uso de las TIC (Ertmer et al., 2012; Petko, 2012; Prtridge, 2012).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Adell, J., y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes. *Tendencias emergentes en educación con TIC*, 13-32.
- ANECA (2013). Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje. Madrid: ANECA. Recuperado de: http://www.aneca.es/content/download/12765/158329/file/learningoutcomes_v02.pdf
- Área, M. (2009). *La competencia digital e informacional en la escuela*. Curso Competencia digital. Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Disponible en: <http://files.competencias-basicas.webnode.es/200000167814ad8244d/CompetenciaDigital-MArea.pdf> [Consultado 8 de febrero de 2018].
- Arnau, L., y Zabala, A. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Graó.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bolívar, A. (2008). La práctica curricular. En A. De la Herrán y J. Paredes (Eds.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bruce, J., Weil, M., y Calhoun, E. (2006). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Cabero, J. (2001). *Tecnología Educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Cano, M. (2008). *Com educar avui pel demà? Proposta per un model integral de centre d'innovació educativa. Projecte de recerca amb llicència d'estudi (modalitat A) concedida pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya per al Curs 2007-2008*. Disponible en http://www.xtec.cat/~mcano/avui_x_dema/index1.html [Consultado el 24 de marzo de 2018]
- Comisión Europea (2015). *Guía de uso del ECTS 2015*. Comisión Europea DOI:10.2766/763090. Recuperado de <http://sepie.es/doc/comunicacion/publicaciones/guiaects2015.pdf>
- De la Herrán, A. (2011). Técnicas didácticas para una enseñanza más formativa. En Álvarez N. y Cardoso R. (Coords.). *Estrategias y metodologías para la formación del estudiante en la actualidad*. Camagüey (Cuba): Universidad de Camagüey.
- De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Educaixa. (2017a). *Bob Lenz: Aprendizaje basado en proyectos*. Recuperado 1 agosto, 2018, de <https://www.educaixa.com/es/-/bob-lenz-aprendizaje-basado-en-proyectos#ponente-formacion>

- Educaixa. (2017b). David Johnson: Aprendizaje cooperativo. Recuperado 1 agosto, 2018, de <https://www.educaixa.com/es/-/david-johnson-aprendizaje-cooperati-1#ponente-formacion>
- Esteve, F. y Gisbert, M. (2013). Competencia digital en la educación superior: instrumentos de evaluación y nuevos entornos. *Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 10, 29-43.
- Ferreres, C. (2011). La integración de las tecnologías de la información y de la comunicación en el área de la educación física de secundaria: análisis sobre el uso, nivel de conocimientos y actitudes hacia las TIC y de sus posibles aplicaciones educativas. (Tesis doctoral). Departamento de Pedagogía. Universidad Rovira i Virgili, Tarragona. Recuperada de: <http://tesisenred.net/handle/10803/52837>
- Fortea, M. A. (2009). *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias*. Castellón: Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I.
- González, J. A. (2013a). La clasificación de los métodos de enseñanza en educación superior. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 15, 93-106.
- González, J. A. (2013b). Organización de los métodos de enseñanza en función de las finalidades educativas: El alineamiento curricular en Educación Superior. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17, 241-255. Disponible en: <http://ucsj.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527014> [Consultado 27 de febrero de 2018].
- González, J., Espuny, C., De Cid, M.J. y Gisbert, M. (2012). INCOTIC-ESO. Cómo autoevaluar y diagnosticar la competencia digital en la Escuela 2.0. *Revista de Investigación Educativa*, 30, 287-302.
- Güell, M. y Muñoz, J. (2010). *Educación emocional: Programa de actividades para educación secundaria Postobligatoria* (2ª ed.). Madrid: Wolters Kluwer
- Guilford, J.P. (1986). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Barcelona: Paidós.
- Larraz, V. (2011). *La competencia digital a la Universitat* (Tesis doctoral). Universitat d'Andorra, Andorra.
- Marope, P. T. M., Griffin, P., Gallagher, C. (2017). *Future Competences and the Future of Curriculum*. IBE-UNESCO Publishing.
- Martínez, M.; Tey, A. y Campo, L. (2006). La educación en valores y el aprendizaje ético. En Martínez, L; Grañeras, M.; Vieites, C. (Coords.) *Por preguntar que no quede. Libro del profesorado*. 7, (pp. 9-41). Colección Cuadernos de educación en valores. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte-CIDE.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España. (2013): La Competencia Digital (CD). Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo->

primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/digital.html [Consultado 27 de febrero de 2018].

Mishra, P., y Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108, 10-17.

Payá, M., Buxarrais, M. R. y Martínez, M. (2000). *Ética y educación en valores. Contenidos, actividades y recursos*. Barcelona: Praxis.

Prats, M. A. (2004) La incorporació de les TIC a l'ensenyament universitari presencial. (Tesis doctoral) Universitat Ramon Llull, Barcelona. Recuperada de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/9235>

Red Española de Aprendizaje-Servicio (s.f.). Red Española de Aprendizaje-Servicio. Recuperado 1 agosto, 2018, de <https://aprendizajeservicio.net/>

Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 79.

Santiago, R. (2019, 11 mayo). The Flipped Classroom. Recuperado 1 agosto, 2018, de <https://www.theflippedclassroom.es/>

Servicio de Innovación Educativa Universidad Politécnica de Madrid (2008a). Aprendizaje Orientado a Proyectos. Guías rápidas sobre nuevas metodologías. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de https://innovacioneducativa.upm.es/guias/AP_PROYECTOS.pdf

Servicio de Innovación Educativa Universidad Politécnica de Madrid (2008b). Aprendizaje Basado en Problemas. Guías rápidas sobre nuevas metodologías. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de https://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf

Servicio de Innovación Educativa Universidad Politécnica de Madrid (2008c). El Método del caso. Guías rápidas sobre nuevas metodologías. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de <https://innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC-guia.pdf>

Soler, G., Flores, E., Flores, D. y Cortés, J.A. (2019). *Manual del modelo pedagógico ITSCO: Fundamentación teórica y científica del modelo de educación superior integrador de emociones y valores orientado a resultados de aprendizaje del Instituto Tecnológico Superior Cordillera (ITSCO) (1ª ed.)*. Quito: ITSCO.

Zabala, A. (1989): El enfoque globalizador. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 17-22.

■ PROCESOS EDUCATIVOS Y PRÁCTICA DOCENTE DESDE EL MODELO PEDAGÓGICO ITSCO

Llegados a este punto, en el que ya se han desarrollado los elementos esenciales del diseño, planificación y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en el que ya se ha abordado la innovación metodológica y tecnológica que propone el Modelo Pedagógico ITSCO, es ya momento para centrar la mirada en la puesta en práctica y en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje, orientado a la mejora del aprendizaje del alumnado.

En este sentido, para introducir esta tercera parte se hacen constar los principios de calidad docente que fueron elaborados por el equipo de docentes del ITSCO, consensuados por el profesorado y, otros y otras profesionales de la institución, durante el proceso de capacitación interna sobre el Modelo pedagógico ITSCO en el curso 2018-2019. Estos principios se asumen como propios de los y las docentes del ITSCO y se articulan como punto de referencia que debe regir toda su actuación docente. Los principios conforman un decálogo que se expone a continuación:

■ DECÁLOGO DE PRINCIPIOS DE CALIDAD DOCENTE EL ITSCO

1. **Incentivar la comunicación asertiva y empática entre el docente y el estudiante.**
2. **Brindar una estabilidad física, emocional y social al docente.**
3. **Fortalecer distintas competencias y enfocadas a un perfil profesional.**
4. **Aplicar ética y equidad durante todo el proceso académico.**
5. **Planificar actividades de trabajo autónomo y en equipo que promuevan el conocimiento y habilidades del estudiante a través de técnicas aplicadas a la vida real.**
6. **Generar ambientes de aprendizaje cálidos y participativos.**
7. **Planificar y programar actividades en función de los lineamientos del modelo educativo institucional.**
8. **Ser equitativo y dar un trato justo dentro y fuera del aula.**
9. **Tener vocación de servicio y educar con el ejemplo.**
10. **Tener actitud reflexiva y proactiva para pensar críticamente y trabajar en equipo.**

Elaborados por el profesorado del ITSCO y consensuados por el equipo docente y otros profesionales del ITSCO en octubre de 2018.

Tomando la referencia de estos principios de calidad docente, esta tercera parte de la Guía se centra en explorar y analizar los elementos clave de la relación educativa, que el Modelo Pedagógico ITSCO considera núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se trabaja la gestión de los entornos de aprendizaje incidiendo en la gestión del alumnado y el liderazgo docente, siguiendo los planteamientos de la *Pedagogía del amor*. Asimismo, se profundiza en la importancia de la colaboración del profesorado para favorecer el buen desarrollo de los procesos educativos.

Por todo lo expuesto, esta tercera y última parte de la Guía se estructura en dos capítulos que corresponden con los objetivos fundamentales que se exponen a continuación:

Capítulos de la tercera parte de la Guía	Objetivos generales
CAPÍTULO 6. GESTIÓN DE ENTORNOS DE APRENDIZAJE Y LIDERAZGO DOCENTE APLICANDO LA PEDAGOGÍA DEL AMOR	Aportar bases de actuación para gestionar al alumna-do desde un liderazgo docente basado en la <i>Pedagogía del amor</i> en conexión con el <i>Saber ser</i> y el <i>saber hacer</i> .
CAPÍTULO 7. COLABORACIÓN DEL PROFESORADO Y PRÁCTICAS DE TRABAJO EN EQUIPO PARA LA MEJORA DE LA EFICACIA COLECTIVA DOCENTE.	Desarrollar los aspectos clave de la colaboración docente para fomentar de trabajo en equipo del profesorado.

CAPÍTULO 6

GESTIÓN DE ENTORNOS DE APRENDIZAJE Y LIDERAZGO DOCENTE APLICANDO LA PEDAGOGÍA DEL AMOR

El Manual pedagógico ITSCO (Soler, Flores, Flores y Cortés, 2019) adopta la definición de entornos de aprendizaje de Dumont e Istance (2010) y de la OCDE (2017).

Entornos de aprendizaje

Un entorno de aprendizaje rebasa las aulas o los programas específicos, va más allá. Es un todo orgánico que incluye la experiencia de aprendizaje organizado para determinados grupos de personas que aprenden, alrededor de un único “núcleo pedagógico”, constituido por la interacción de los elementos y dinámicas de cuatro dimensiones: los alumnos (quién), los educadores (con quién), el contenido (qué aprender) y los recursos incluyendo instalaciones y tecnologías (dónde y con qué). A lo que hay que añadir la variable tiempo, ya que, las dinámicas e interacciones de las citadas dimensiones se desarrollan a lo largo de un tiempo determinado. Cabe aquí señalar, que repensar y después innovar estos elementos centrales- cada uno por separado y, sobre todo, los cuatro juntos- es cambiar el núcleo de cualquier entorno de aprendizaje. (Dumont e Istance, 2010; OCDE, 2017)

Por lo tanto, un entorno de aprendizaje incluye la actividad y los resultados del aprendizaje y no es únicamente un lugar en el que tiene lugar el aprendizaje. Hay que considerarlo de forma holística y pedagógica y no como espacio físico. (OCDE, 2017)

Asimismo, el entorno de aprendizaje implica un liderazgo común y compartido orientado hacia el aprendizaje. Esto implica la toma de decisiones para diseñar mejores formas de optimizar el aprendizaje. (OCDE, 2017)

Así, la adopción del concepto “gestión de entornos de aprendizaje” intenta aportar una visión más amplia que la expresión “gestión de aula”. Se trata de ir más allá de lo que sucede en el espacio físico de la sala de clases, para adoptar una perspectiva más centrada en unas interrelaciones que traspasan muros, unas interacciones que forman parte del ecosistema educativo y social de una institución pedagógica y de su comunidad educativa.

La gestión de entornos de aprendizaje se da en el contexto de una organización educativa que se ubica en un entorno social y cultural específico. Esta óptica ampliada es todavía más necesaria con un enfoque de formación integral. Esto es así, porque requiere salir de compartimentos estancos y adoptar perspectivas más sistémicas de la labor docente.

Cabe enfatizar que no se trata de gestionar un aula con alumnos, es decir, un espacio y unos roles, sino que se gestiona un sistema de interacciones y a unas personas. Es decir, más que con alumnos se trata con personas, ya que quien uno es, siempre sustancia el rol que uno asume.

Por lo tanto, hay que comprender que se gestiona un espacio socioeducativo en el que interaccionan personas con sus emociones, pasiones, valores, creencias, conocimientos, experiencias y, en definitiva, con toda la complejidad propia del ser humano.

Así, la gestión de entornos de aprendizaje se centra en las interrelaciones entre la persona del docente y las personas que adoptan el rol de alumnos, que también interaccionan entre sí. Todo ello configura un mapa de relaciones que se orientan a construir procesos educativos orientados a la formación integral.

Este proceso de gestión de entornos de aprendizaje, abierto y centrado en las personas que plantea el Modelo Pedagógico ITSCO, que impulsa procesos de enseñanza-aprendizaje de formación integral, es en el que se hacen plenamente visibles las dimensiones afectiva, actitudinal y ética de la *Pedagogía del amor* conectados con los planteamientos del *Saber Ser* y del *Desempeño*.

Es así, que la gestión del alumnado requerirá una serie de estrategias, habilidades y valores, para construir relaciones educativas que promuevan y fomenten el aprendizaje de los alumnos y, por ende, el del propio docente en el desempeño de su acción educativa. Aquí, se empieza a vislumbrar la conexión entre la gestión del alumnado y un liderazgo docente que esté realmente al servicio de la educación.

Es cierto que asociar la gestión de entornos de aprendizaje, en el sentido amplio, abierto y focalizado en la relación educativa, con el liderazgo docente, podría provocar algunos rechazos si el liderazgo se asimila con la condición de líder o incluso con la finalidad de querer ser líder. No son estas ópticas en absoluto las que se consideran.

No se hace referencia a la idea de líder, sino a la concepción de liderazgo educativo que, de acuerdo con los aportes más actuales de la investigación educativa, debe ser entendido como un cuerpo competencial del docente, con fundamento ético, que le permite orientar y dar sentido a una relación que sirve al desarrollo de la autonomía y al fomento del aprendizaje del alumnado. Es decir, como se ha señalado, el liderazgo docente verdadero se pone al servicio de la educación, detrás de ella. Como afirma, Balduzzi (2015):

En el verdadero liderazgo educativo los profesores participan activamente y de modo relevante en el proceso de definición de las metas de la escuela²⁷ y contribuyen mediante sus clases a realizar y desarrollar los valores con los que la escuela se identifica, al igual que manejando y armonizando las relaciones interpersonales complejas y múltiples dentro y fuera del aula. No obstante, por diversos motivos, es sobre todo a la labor docente cotidiana y al trato personal con los alumnos a los que el profesor ha de prestar atención. (p.145-146)

Hecha esta primera aportación sobre el liderazgo educativo del profesorado, es necesario atender algunos enfoques críticos que contribuyen a conceptualizar con mayor claridad y precisión el concepto de liderazgo docente. A partir de aquí, se toma en consideración la aportación crítica de Gil, Buxarrais, Muñoz y Rejero (2013) cuando afirman:

En el aula necesitamos buenos educadores más que líderes [...]. El buen educador es el que consigue promover aprendizajes de autonomía que generen, a su vez, puestas en acción relativamente distanciadas y, en algunos casos, totalmente alejadas de las sugerencias, solicitudes o propuestas del docente. Lo que busca el educador es, en efecto, la influencia, pero, al mismo tiempo, tiene que contar con la posibilidad de la irrelevancia de esa influencia o el agotamiento de esa influencia [...]. Lo que ha de buscar un docente-educador como propósito de revalorización profesional de sí mismo en el contexto del aula no es llegar a ser un líder para sus alumnos [...]. Pues bien, aun quedándonos solo con el liderazgo moralmente bueno no terminaría de identificarse, ni de asimilarse, con la educación. (p.119-120)

Este enfoque crítico de Gil y otros (2013) es recogido por Balduzzi (2015) para arrojar luz sobre la concepción de liderazgo educativo del docente. Como asevera Balduzzi (2015):

El profesor, por supuesto ni ha de ser considerado como tal (como líder), ni tampoco ha de querer ser un líder según el sentido clásico de la palabra, es decir, alguien a quien los demás reconocen dotes carismáticas o capacidades de comunicación, persuasión e influencia extraordinarias y excepcionales.

Sin embargo, ¿es posible ejercer liderazgo sin ser líder? En un cierto sentido general no: el liderazgo se identifica con el líder, y sin un líder no existiría. El liderazgo educativo, en cambio, se apoya en los educadores, no sólo en el líder en su sentido clásico, e incluso puede darse sin él. Es decir, lo que justifica a un liderazgo educativo es propiamente el sentido educativo de la acción, que necesariamente ha de ser expresada por una persona, pero ella tiene que ser antes que nada un educador, no un líder. Tal liderazgo existe cuando hay una persona que busca sobre todo el bien del otro, y por esa razón se habla también del *servant leadership*, cuyo fundamento es el deseo de servir (Greenleaf, 2002, p. 27). (p.146)

Es así como la conceptualización del liderazgo docente está en el extremo opuesto de los enfoques tradicionales y patriarcales, asociados a una jerarquía de poder y a un dominio de quien lidera sobre quien es liderado.

²⁷ El término "escuela" se entiende en un sentido amplio para incluir a toda institución educativa.

El enfoque del liderazgo docente que se sostiene, parte de asegurar que ningún educador podrá ser llamado educador si deviene límite u obstáculo para el desarrollo del pensamiento y del potencial de un educando, esto significa que el liderazgo docente debe alimentar, en todo momento, el desarrollo de la autonomía de sus alumnos alumnas y favorecer, tanto como sea posible, sus procesos de aprendizaje.

Justamente el liderazgo docente plantea superar la idea caduca de líder al que hay que seguir, en una suerte de concepción mesiánica del liderazgo, para entenderlo como un conjunto de valores primero, y de capacidades y habilidades después, que se pueden poner al servicio de la construcción de entornos de aprendizaje basados en el amor, la confianza y la responsabilidad, es decir, en la *Pedagogía del amor*, núcleo del Modelo Pedagógico ITSCO. He aquí, la conceptualización de liderazgo docente que sostiene el Modelo pedagógico ITSCO.

Una concepción que, por otra parte, plantea que todo educador, en el desarrollo del proceso de gestión del alumnado, puede abastecerse de los aportes y recursos que ofrecen las diversas teorías del liderazgo educativo para orientar sus esfuerzos y construir relaciones educativas de forma que se favorezca el aprendizaje y la autonomía de los alumnos, a la vez que conecta su liderazgo docente con el contexto socioeducativo de su labor profesional. El liderazgo docente así entendido, da la opción de considerar al profesor tanto dentro del aula como fuera de ella, como sujeto clave de la organización educativa y de su desarrollo e, incluso más allá, como profesional que incide en la comunidad profesional, educativa y social.

A partir de aquí, este apartado no abunda en la extensa y prolífica investigación que existe sobre liderazgo en el ámbito educativo, sino que centra el foco de atención en el liderazgo del profesorado en la gestión del alumnado orientado a la mejora de procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como se ha acotado, y siguiendo a Bernal e Ibarrola (2015), la mayoría de estudios sobre liderazgo educativo se centran en el liderazgo de la organización educativa, asociado a los equipos directivos y, de forma muy especial, a la figura del director o directora de centros educativos. De las diversas investigaciones sobre liderazgo de la dirección de centros educativos se pueden destacar algunas aportaciones que pueden ser puntos de referencia para articular una conceptualización más completa del liderazgo docente.

De acuerdo con lo señalado, y con el único ánimo de hacer una referencia a las teorías sobre liderazgo de la dirección de organizaciones educativas que han tenido mayor difusión e impacto en los centros educativos, e incluso en informes de análisis internacional, destaca el planteamiento de liderazgo instruccional que surge en los años 70 del siglo XX con el *Movimiento de investigación sobre Eficacia Escolar*²⁸ y que se ha ido reformulando con los años, hasta encontrar su punto de llegada en el denominado liderazgo educativo o pedagógico. En el cuadro 6.1. se reflejan las aportaciones de Bolívar (2010) al respecto:

²⁸ Como afirma Murillo (2008) "el Movimiento teórico-práctico de Eficacia Escolar es la línea de investigación empírica de carácter educativo que más ha incidido en la mejora de la educación en los últimos años (Townsend, 2007). Bien es verdad que esa influencia no siempre ha sido directa, reconocida ni, en muchas ocasiones, positiva. Pero no cabe duda de que, tanto en las macro-decisiones de carácter político como en las pequeñas decisiones que se toman cotidianamente respecto a la organización y el funcionamiento de los centros docentes y las aulas, la influencia de los resultados obtenidos a partir del ingente número de investigaciones amparadas bajo este movimiento es muy profunda. Las lecciones que de ellas hemos ido aprendiendo han ido calando progresivamente en nuestro cúmulo de conocimientos conformando, de esta manera, una "cultura común" entre los profesionales de la educación. Así, actualmente se asume sin más la importancia del centro docente como la unidad básica donde se realiza el proceso educativo, y señalamos sin dudar, por ejemplo, la trascendencia del clima escolar o del liderazgo educativo para su buen funcionamiento y para lograr mayores niveles en el rendimiento académico de los alumnos. Estas ideas son claras herederas de la línea señalada". (p.18)

Cuadro 6.1. Una síntesis de la evolución del liderazgo educativo

La principal conceptualización teórica y práctica ha sido el liderazgo instruccional, educativo o pedagógico, en la medida en que sitúa la acción del líder en las condiciones organizativas y profesionales que mejoren las prácticas docentes del profesorado y, de este modo, los logros académicos del alumnado. El liderazgo instructivo (*instructional leadership*) se centra en aquellas prácticas que tienen un impacto en el profesorado o en la organización y, de modo indirecto o mediado, en el aprendizaje de los alumnos. Este tipo de liderazgo, que había emergido dentro de la investigación sobre “escuelas eficaces”, se relaciona, en sentido amplio, con todo aquel conjunto de actividades (como supervisión) que tienen que ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a la investigación, la literatura actual, derivada de los estudios sobre eficacia y mejora de la escuela, ha destacado el papel que desempeña el liderazgo pedagógico en organizar buenas prácticas educativas en los centros y en contribuir al incremento de los resultados del aprendizaje. Tras la práctica docente en el aula, el liderazgo escolar es el segundo factor más influyente en los resultados de los alumnos, pues los líderes efectivos comparten características y prácticas similares (Seashore-Louis, Leithwood, Wahlstrom & Anderson, 2010). Las revisiones de la investigación producida en las últimas décadas (Hallinger & Heck, 1998; Marzano, Waters & McNulty, 2005) señalan que los equipos directivos pueden marcar una diferencia crítica en la calidad de las escuelas y en la educación de los alumnos. [...] Además, la calidad del profesorado puede verse potenciada, a su vez, por la propia acción de los líderes en ese ámbito. Esta capacidad se acrecienta en contextos de política educativa, en los cuales los centros educativos tienen mayor autonomía y, en consecuencia, una mayor responsabilidad por los resultados escolares (Stoll & Temperley, 2009). El liderazgo educativo sucede, justamente, cuando partiendo de la cultura establecida, sin depender de ella, se induce una dimensión transformacional.

■ Fuente cuadro 6.1. Bolívar, 2010, p.82-83

Como se aprecia, el enfoque transformacional del liderazgo en el ámbito educativo, ya introducido por Bass (1985, 1988), y el enfoque del liderazgo instruccional o pedagógico, confirman que el liderazgo de las instituciones educativas tiene que estar comprometido de forma prioritaria con la mejora de los aprendizajes, lo que ha dado lugar a los aportes que inciden de lleno en el liderazgo para el aprendizaje o centrado en el aprendizaje. En este sentido y como afirma Bolívar (2010):

En los últimos años han confluído en un liderazgo centrado en el aprendizaje (del alumnado, del profesorado y de la propia escuela como organización). Más específicamente, se entiende como un liderazgo para el aprendizaje (Bolívar, 2010). Esta perspectiva no es un modelo más de los que han desfilado en torno al liderazgo, sino que expresa, en el contexto escolar, la dimensión esencial del liderazgo, cuya relación causal recogen diversas investigaciones (Swaffield & MacBeath, 2009). (p.83)

Este enfoque del liderazgo para el aprendizaje es el que puede contribuir de forma más clara al desarrollo del liderazgo docente. Como se encarga de recordar Balduzzi (2015), desde el liderazgo para el aprendizaje (*leadership for learning*):

Se considera el aprendizaje en un sentido que va mucho más allá de la pura mejora de los resultados de los estudiantes, e implica a todos los «actores» formativos, tanto de dentro como de fuera de la escuela, considerados en su conjunto como creadores y agentes de una comunidad de aprendizaje. En este sentido, el liderazgo para el aprendizaje podría ser visto como la «evolución histórica del liderazgo instruccional» (Hallinger, 2010, p. 72). (p.143)

Y es que las investigaciones del liderazgo para el aprendizaje se centran en las prácticas de liderazgo más que en los estilos de liderazgo. Se supera así la focalización en ideaciones abstractas y de carácter poco pragmático que intentan clasificar a los distintos tipos de líderes, para abordar las prácticas y, sobre todo, los efectos de dichas prácticas en la mejora de los aprendizajes del alumnado (Bolívar et al., 2013). En este sentido, como reproduce Bolívar (2010):

El liderazgo para el aprendizaje implica en la práctica, al menos, cinco principios (MacBeath & Dempster, 2009): centrarse en el aprendizaje como actividad, crear condiciones favorables para el aprendizaje, promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, compartir el liderazgo, una responsabilización común por los resultados. Se trata, por tanto, de constatar en la práctica cómo se presentan estas dimensiones. La creación de una cultura centrada en el aprendizaje de los alumnos requiere: promover la cooperación y cohesión entre el profesorado, un sentido del trabajo bien hecho, desarrollar comprensiones y visiones de lo que se quiere conseguir. (p.83-84)

Los mencionados principios del liderazgo para el aprendizaje que se acaban de señalar, tendrán posibilidades de desarrollo en una organización que aprende, en el sentido que plantea Senge (1992), y que empodera a los docentes mediante prácticas de liderazgo compartido y distribuido, aportándoles autonomía para la propuesta y para la acción que, a su vez, harán extensiva al alumnado. En palabras de Bolívar (2010):

Los efectos exitosos del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos dependerán mucho tanto de las prácticas desarrolladas, como de que el liderazgo esté distribuido o compartido y de sus decisiones sobre a qué dimensiones de la escuela dedicar tiempo y atención. En todos los modelos de liderazgo y de acuerdo con la mayoría de las investigaciones (Leithwood, Seashore-Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004; Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009), se hace referencia a los tipos de prácticas del liderazgo que tienen un impacto en el aprendizaje de los alumnos. En una excelente investigación, Kenneth Leithwood, Christopher Day, Pam Sammons, Alma Harris y David Hopkins (2006) han descrito cuatro tipos de prácticas de liderazgo que tienen un impacto en el aprendizaje de los alumnos: establecer una dirección (visión, expectativas, metas del grupo); desarrollar al personal; rediseñar la organización; y gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje. Evidentemente, si el elemento central es el aprendizaje de los estudiantes, se deben rediseñar aquellas estructuras que hacen posible la mejora en el aula, al apoyar y estimular el trabajo del profesorado en clase. (p.84)

Como de nuevo afirma Bolívar (2011) en un artículo posterior, “el liderazgo docente no puede prosperar sino en el seno de un centro escolar que funciona como una comunidad profesional de aprendizaje, potenciada por un liderazgo educativo compartido o distribuido” (p.272).

Ante lo expuesto, se puede contar con un marco conceptual del liderazgo docente vinculado con el liderazgo para el aprendizaje y apoyado por un liderazgo compartido y distribuido en el seno de una organización educativa, que en el caso del ITSCO, se enmarca en el denominado liderazgo auténtico²⁹ y, que se puede definir como un patrón de conducta que promueve y se inspira tanto en las capacidades psicológicas positivas como en un clima ético positivo (Walumbwa et al., 2008).

Es así como, en sintonía con las concepciones generales y principios asociados que se han planteado, ya se está en disposición de abordar cómo desarrollar el liderazgo docente en el proceso de gestión del alumnado. En esta línea, Balduzzi (2015) aporta algunas orientaciones clave que merecen especial atención.

Así, en primer lugar, hay que remarcar que, en el plano organizativo, el docente, como profesional del centro educativo, participa por diferentes vías en la definición, o por lo menos, en la implementación y desarrollo del proyecto educativo compartido por la institución.

Por un lado, el docente participa “en el conjunto de sus actividades en función de su experiencia, sus competencias y su rol” (Balduzzi, 2015, p.147). Asimismo, cabe añadir que será necesario el trabajo colaborativo *ad intra* y la cooperación *ad extra* del profesorado para alcanzar las metas de la organización educativa. Esto es algo “a lo que todo profesor debe contribuir activa y responsablemente. Sus relaciones interpersonales serán determinantes para definir y lograr en la mayor medida posible los objetivos que se quieran alcanzar”. (Balduzzi, 2015, p.147). Todo ello queda sintetizado por York-Barr y Duke (2004) cuando afirman:

El liderazgo del profesorado es el proceso mediante el cual los profesores, individual o colectivamente, influyen en sus colegas, directores y otros miembros de la comunidad escolar para mejorar la enseñanza y las prácticas de aprendizaje con el objetivo de incrementar los aprendizajes y los logros de los estudiantes. Esa labor de liderazgo de equipo consta de tres focos intencionales de desarrollo: el desarrollo individual; la colaboración o el desarrollo del equipo, y el desarrollo organizacional. (p. 287-288)

El liderazgo docente impulsa al profesor como agente activo del cambio y la mejora para sí mismo, en la organización y, por ende, en la comunidad educativa.

En segundo lugar, siguiendo con Balduzzi (2015), ya de lleno en lo que se puede denominar “contexto del aula”, el liderazgo docente se activa cuando el profesorado toma la iniciativa para buscar e indagar en formas de alcanzar la máxima eficacia posible en el logro de los objetivos de aprendizaje de los alumnos. Para ello, es fundamental “tener conciencia de lo que se ha hecho y su incidencia positiva o negativa en la formación de los alumnos” (p.148) en una lógica de autoevaluación de la propia acción docente. En este sentido, se hace necesario, como manifiesta Balduzzi (2015):

Descubrir y compartir, entre profesores y alumnos, metodologías sobre la enseñanza, ritmos de trabajo y, al mismo tiempo, los horizontes de sentido que se intentan aclarar y promover. Permitir a los estudiantes participar en la organización del trabajo en el aula, en la medida en que ello sea posible, para construir desde abajo y todos juntos un proceso de aprendizaje compartido es algo

esencial con vistas al liderazgo del profesor. Para el docente, influir no puede equivaler siempre a «ejercitar influencia» mecánica y directa, sino que debe intentar descubrir cómo «ejercitar en el aula una influencia compartida» con los alumnos. Es inevitable actuar así si se busca algo más que la asimilación de aprendizajes predefinidos, si se aspira a promover un proceso de elaboración personal de los conocimientos que sea fruto de una acción conjunta. (p.148)

Además, es importante tener en cuenta que orientar a los alumnos hacia el logro de unas metas de aprendizaje es un proceso que se desarrolla de forma progresiva. En el cuadro siguiente se plantea desde las aportaciones de Balduzzi (2015).

Cuadro 6.2. Desarrollo del liderazgo docente.

El profesor orienta e impulsa a los alumnos hacia esas metas. Al principio, no son los alumnos los que las eligen y definen. El liderazgo del profesor implica también aclarar a los estudiantes el sentido formativo de las mismas, y justificar el por qué han sido escogidas. En este momento, el liderazgo implica: a) aclarar y explicar el sentido de lo que se propone, y b) fomentar la participación activa de los estudiantes, despertando su sentido crítico. [...]

En un segundo momento, ha de permitir a los estudiantes participar en el proceso de definición concreta de las metas formativas, dentro del contexto específico del aula. Su traducción operativa en la clase, inicialmente, es siempre planteada por un profesor, que sin embargo debería contar con los estudiantes a la hora de incorporarlas a la realidad docente del día a día. [...] El liderazgo se extiende en un sentido horizontal e implica a la totalidad de los alumnos, que con sus diferentes aportaciones contribuyen a su efectiva realización. [...]

El liderazgo educativo del profesor se aprecia en particular cuando intenta vincular la comprensión de las aportaciones conceptuales con las conductas manifestadas, subrayando su relevancia en el proceso de personalización y maduración humana. Como se puede ver una vez más, el liderazgo educativo no consiste en encaminar a los alumnos hacia un horizonte cualquiera, sino hacia un horizonte formativo que permita una mejor autocomprensión personal [...]

El liderazgo del profesor es entonces, en efecto, un liderazgo compartido, pues sirve para construir un horizonte común y compartido, y ha de aceptar y respetar lo que de forma conjunta ha sido descubierto. Por eso, el verdadero liderazgo educativo implica un gran esfuerzo por parte de todos, sean profesores o alumnos, pues depende por completo de que quien enseña y quienes aprenden valoren algo compartido. El liderazgo educativo significa también asumir la responsabilidad de lo que estamos haciendo, algo en lo que el profesorado debe dar particular ejemplo. El ejemplo que da el profesor es una forma de testimonio imprescindible, pues permite concretar del mejor modo ese liderazgo que ejerce para el bien de los alumnos: a través de él, lo hace entregando su propia persona, pues son los valores encarnados en un actuar virtuoso los decisivos para ejercer una verdadera influencia educativa.

Además [...], orienta a los estudiantes hacia al pensamiento ético y la reflexión crítica, suscitados por cada profesor de diferente forma, gracias a la escucha activa de las necesidades de los alumnos. (p.150-152)

29 Ver Capítulo 2.2 de este Manual: De la tipología de liderazgo institucional del ITSCO: Liderazgo auténtico.

Se hace bien visible como el liderazgo docente contribuye a desarrollar la responsabilidad profesional del profesorado. Esta es entendida como una forma de dar respuesta a su compromiso e implicación con el aprendizaje del alumnado, con la relación educativa con los estudiantes y desde la implicación con la organización pedagógica.

En tercer lugar, se hace imprescindible un liderazgo docente que entronque con la dimensión ética que se plantea desde la *Pedagogía del amor*. El liderazgo docente implica un proceso de influencia que necesariamente tiene que ser ética. Tal y como plantea Balduzzi (2015):

El liderazgo del profesor en el aula ha de ser un liderazgo moral. Elio Damiano (2010, p. 154) lo expresa así: «En el caso del profesor (...) la ética debe ser percibida como el rasgo distintivo de su profesión». El liderazgo ético implica ejercer una influencia que se oriente hacia unos valores y busque la asunción de la responsabilidad por parte de todos, lo que el profesor en primer lugar ha de reflejar en sus acciones (dotándolas así de sentido educativo) y ha de promover en los estudiantes (esa es su contribución peculiar del liderazgo). (p.148)

Un liderazgo docente sin calado ético que no esté cimentado en sólidos valores humanos y sociales no puede considerarse como tal, deja de ser liderazgo docente para ser otra cosa que no tiene cabida en el ámbito educativo.

En cuarto lugar, el liderazgo docente enlaza directamente con la dimensión actitudinal que integra la pedagogía del amor y que se basa en la confianza y esperanza pedagógicas del docente.

El liderazgo docente debe mostrar confianza firme en las personas hacia las que orienta su acción educativa y en su potencial de aprendizaje, en el de todas las personas. Como lo plantea Balduzzi (2015):

El liderazgo del profesor, y esto constituye su rasgo más relevante, ha de basarse en una visión positiva del porvenir de los estudiantes, ha de transmitir energía y confianza ante los retos futuros. El liderazgo del profesor en el aula no implica sólo constatar lo que ocurre, sino también empujar a los estudiantes a buscar siempre una mejora, hacerles creer en la posibilidad de éxito, darles una nueva meta de desarrollo personal, aunque no la estén buscando. Al «influir» no puede inmiscuirse de manera arbitraria en la vida del alumno, sino todo lo contrario: lo hará buscando la promoción y el desarrollo de unas potencialidades personales que han de ser protegidas y activadas. Favorecer al estudiante es promover lo que le permite ser mejor que antes, aquello que, si no se estimula, frenará su maduración humana. (p.148)

El recorrido por las distintas orientaciones de liderazgo docente que plantea Balduzzi (2015), se enmarcan de lleno en la dimensión afectiva de la pedagogía del amor. Es decir, sin el amor pedagógico manifestado en la relación educativa entre docente y alumnos, no es posible desempeñar un liderazgo docente orientado al desarrollo personal del alumno, a fomentar su autoconfianza, a trabajar los valores éticos necesarios para la convivencia y a generar el clima positivo que requiere construir verdaderos entornos de aprendizaje. En este sentido, como completa Balduzzi (2015):

El liderazgo del profesor empuja a los alumnos a ejercer un liderazgo en primera persona, haciendo que participen en las actividades de clase, tomen conciencia de las potencialidades

e inclinaciones personales [...] sepan ejercer una influencia positiva sobre sí mismos y los demás, preocupándose por la clase como comunidad de aprendizaje, y se beneficien de las oportunidades que el liderazgo pueda ofrecerles para buscar y dar sentido a su propia existencia. (p.149)

Todo ello se hace posible con un liderazgo docente que beba de la *Pedagogía del amor*. De este modo, se puede constatar, que los planteamientos sobre el liderazgo docente aquí expuestos, se orientan a una gestión del alumnado en la que se construyen entornos de aprendizaje, basados en el fomento de valores y en la creación de ambientes que propicien un clima emocional positivo. Todo ello, con unas relaciones de comunicación libres, respetuosas y tolerantes, con una verdadera fertilización e intercambio de las diferentes visiones, miradas y expresiones y con la construcción de consensos, basados en la confianza mutua de todas las personas, docentes y alumnos, que viven y experimentan los procesos de enseñanza-aprendizaje (Sanmartí, 1997).

Como se puede apreciar, la inclusión y la participación son las fuerzas que permiten impulsar un liderazgo docente del profesorado y un liderazgo distribuido de la organización educativa, verdaderamente comprometidos con la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De este modo, el Modelo pedagógico ITSCO plantea que el liderazgo en el ámbito educativo debe ser participativo y servir al aprendizaje en un sentido integral. Esto conlleva que el liderazgo sólo es posible en un contexto de colaboración forjado con la implicación y el esfuerzo de todos y todas, la responsabilidad ética y profesional compartida, el apoyo mutuo y la meta común de lograr una educación profundamente comprometida con el desarrollo personal, profesional y social de todo el alumnado.

CAPÍTULO 7

COLABORACIÓN DEL PROFESORADO Y PRÁCTICAS DE TRABAJO EN EQUIPO PARA LA MEJORA DE LA EFICACIA COLECTIVA DOCENTE

Los retos que plantea la educación del siglo XXI no pueden ser asumidos desde el aislamiento y la soledad del docente. Por lo tanto, se insiste una vez más en el carácter profundamente social e interrelacional del proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, para dar respuesta a la diversidad de competencias, necesidades e intereses del alumnado (Sandoval, 2008), y para plantear procesos de mejora continua del profesorado y del centro educativo, será necesario contar con organizaciones que faciliten y promuevan el desarrollo de dinámicas de colaboración, fundamentadas en valores comunitarios, que refuercen el trabajo en equipo de los y las docentes.

De esta manera, es fácilmente deducible que el Modelo Pedagógico ITSCO plantea la necesidad de impulsar el proceso de enseñanza-aprendizaje en clave de acción colectiva, en el que se potencie y desarrolle la colaboración de los y las profesionales de la educación.

En este sentido, es conveniente explorar algunas concepciones y establecer aquellos principios de actuación, que pueden labrar el camino hacia una praxis educativa compartida y basada en la interdependencia positiva, para que ésta sea más efectiva, más participativa, más democrática y, en definitiva, para que favorezca el desarrollo profesional y la mejora continua de los docentes.

Como paso previo, es importante señalar que las orientaciones que se exponen a continuación, no tienen la finalidad de especificar y matizar los diferentes términos que configuran el campo semántico de la colaboración del profesorado. Se trata más bien de incidir en aquellas cuestiones de fondo que ayuden a evidenciar que la colaboración que promueve y facilita la construcción compartida y común de la acción docente, se percibe, cada vez con más fuerza, como indispensable *para mejorar la práctica pedagógica*. (Lessard et al, 2009)

En esta línea, como afirman Lessard y otros (2009), es bien cierto que, vinculados con la colaboración, existen numerosos términos afines y más o menos intercambiables, que se utilizan para describir las interacciones entre los docentes, tales como concertación, coordinación, cooperación, participación, intercambio, colegialidad, profesionalismo colectivo, deliberación colectiva, trabajo en equipo, trabajo en común, trabajo ampliado, etc. Todos estos términos se pueden considerar como las múltiples formas que, con diferentes grados de intensidad y diversos niveles de integración, contribuyen a conformar la colaboración docente.

Se coincide con Portelance, Borges y Pharand (2011), cuando aseveran que esta diversidad de conceptos no es un signo de falta de rigor, sino que puede ser la demostración del rol primordial de la colaboración en todos los contextos educativos que se evidencia tanto en su multiplicidad de formas, como su significativa aportación a la construcción del conocimiento y al desarrollo profesional.

Es así, que el abanico de posibilidades que se acaba de exponer, converge en una misma idea que, de acuerdo con Montero (2011), tiene que ver con el trabajar junto a los demás, desde el esfuerzo común para la consecución de una meta, con interacciones basadas en la confianza, en el apoyo compartido y en la ayuda mutua. He aquí la esencia de la colaboración docente que se explora desde su naturaleza, su valor y su práctica mediante el trabajo en equipo, en el seno de la organización educativa proyectada en la comunidad y abierta al aprendizaje colectivo.

■ **Naturaleza de la colaboración**

Para explorar la naturaleza y las características de la colaboración se hace necesario tener en cuenta que, tal y como afirman Gairín y Darder (en Armengol, 2002), se requiere una cultura generalizada de colaboración y una estructura organizacional que la ampare e impulse.

Asimismo, será necesario contar con la predisposición, la participación y la implicación de los docentes y de su acción orientada a hacia el trabajo colectivo. De tal forma que, tanto la organización educativa como los profesionales que la integran, deberían interiorizar una cultura de colaboración para que ésta pueda ser realmente efectiva.

Se toma como punto de partida la aportación de Sandoval (2008), quien sostiene que “la colaboración es un entramado complejo en el que entran en juego un conjunto de valores, creencias, normas, destrezas, patrones de acción, roles modelos de relación, etc. que los docentes comparten en un contexto de aprendizaje interactivo” (p.150). En este sentido, la colaboración puede ser entendida como una cultura de la organización que penetra e influye en todo el sistema de interacciones que se producen en la institución educativa.

Así, la cultura de colaboración se constituye como una cultura colectiva, con valores compartidos y con lenguajes y con representaciones comunes (Marcel y Piot, 2014)

A partir de aquí, y desde la perspectiva analítica que plantean Lessard y otros (2009), la cultura de colaboración puede ser vista como una forma de relación social entre docentes y, en esta línea, parten de las “formas de cultura” de Hargreaves (1994) quien distingue la forma relacional de la colaboración, de la del individualismo, la colegialidad artificial y la balcanización (Hargreaves, 1994).

Como plantea Hargreaves (1994;1996), la forma de la cultura basada en el *individualismo* cabe entenderla como un aislamiento y, según el autor, es la forma de cultura dominante de muchos profesores. Se caracteriza por las situaciones en las que los docentes actúan aislados del resto de los compañeros, con muy pocos procesos compartidos y poco diálogo reflexivo entre colegas profesionales acerca de su práctica.

Por otro lado, la *balcanización* se caracteriza por la fragmentación de los profesores en subgrupos, que pueden incluso llegar a trabajar de manera competitiva. En este tipo de cultura balcanizada, la organización como un todo sólo es la suma de sus partes. Como afirma Hargreaves (1996), la forma de relación implica “trabajar en pequeños subgrupos de la comunidad escolar” (p.235).

Aproximándose a la colaboración, Hargreaves (1996) también identifica la forma cultural de los centros educativos que se muestra con lo que el autor denomina, *colegialidad artificial*. También denominada *colegialidad burocrática* (Pérez, 1998). Ésta se produce cuando en el centro educativo se plantea fomentar la colaboración desde arriba, en una forma *top-down* que no llega a ser necesariamente aceptada ni impulsada por los profesores. Tal y como la describe Hargreaves, esta forma cultural está reglamentada por la Administración, “no evoluciona espontáneamente a partir de la iniciativa de los profesores, sino que es una imposición administrativa que exige que los docentes se reúnan y trabajen juntos” (p.222). También es obligatoria, orientada a la implementación, fija en el tiempo y en el espacio y, previsible, en tanto que está “diseñada para que sus resultados sean previsibles en un grado relativamente elevado”. (p.222)

Por último, Hargreaves define la forma cultural de la *colaboración* como la más adecuada en los contextos educativos y en contraposición con la colegialidad artificial la define como espontánea, voluntaria, orientada al desarrollo, omnipresente en el tiempo y en el espacio e, imprevisible. Por lo tanto, de acuerdo con Hargreaves, la cultura de colaboración es la que, en hoy por hoy, es considerada como necesaria y primordial en los centros. Se trata de un tipo de cultura que está basada en las relaciones espontáneas entre los profesores, y que implica la existencia de relaciones de colegialidad basadas en principios de ayuda, apoyo, planificación, reflexión y retorno como una empresa común (Hargreaves, 1996).

En esta línea, como afirma Hargreaves (1994;1996) y como confirman otros autores y otras autoras (Bolívar, 2000; Armengol 2002; López 2005; Lessard, 2009), es imprescindible una cultura organizativa en la que las interacciones y relaciones entre docentes tengan impacto real y efectivo en el contenido de lo que se trabaja. A su vez, que permitan que el profesorado y el personal de un centro educativo se sienta verdaderamente involucrado en la institución.

Se necesita una auténtica cultura de colaboración para poder tener incidencia positiva en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo profesional del docente.

La autenticidad de la colaboración se produce si, como plantean Lessard y otros (2009), ésta cumple con cuatro características fundamentales, a saber:

- que la colaboración sea global y alcance todo el campo de acción de la organización educativa y del trabajo docente;
- que todas las acciones respondan a la exigencia de transparencia y de reflexión sobre el trabajo docente;
- que muestre su capacidad de convertirse en estrategia para el cambio y la mejora profesional y;
- que emerja como una forma de corresponsabilizar a los docentes en la labor educativa.

Respecto a la globalidad, la colaboración implica trabajar tanto dentro como fuera del aula. Esto significa que hay que entenderla desde una visión global, de modo que, todo lo concerniente a la labor del docente y a la misión de la institución educativa, debe ser objeto de colaboración. Dicho de otro modo, todo puede hacerse en el marco de una cultura colaborativa. (Lessard et al., 2009)

En cuanto a la transparencia, con la colaboración se abren las puertas de las aulas y se interacciona activamente con otros docentes, de forma que surge la “exigencia de transparencia pedagógica y de reflexión” (p.61) de las prácticas del profesorado.

La tercera característica tiene que ver con el hecho de que la colaboración permite desarrollar cambios e innovaciones en las actuaciones docentes. Como afirman los autores, “la norma del trabajo colectivo es percibida como parte integrante de una estrategia de cambio del trabajo docente en el centro educativo”. (p.61)

En última instancia, es fundamental considerar que la colaboración promueve la responsabilización de los docentes en relación con su trabajo y, sobre todo, con los impactos del mismo en la organización educativa (Lessard et al., 2009). Para lograr esta corresponsabilidad, se hace necesario dotar a los docentes de la autonomía suficiente que les empodere para desarrollar nuevas prácticas, lo que sólo será posible en una organización democrática y que ponga en valor el talento y la acción del profesorado.

A partir de aquí, se puede constatar que existen múltiples factores que inciden en los procesos de colaboración docente. Lessard y otros (2009) plantean un modelo de análisis de estos factores que se recogen en la figura 7.1., y que adaptan de los modelos de Van Sell y otros (1981) y de Chrispeels y otros (1999).



Figura 7.1. Factores que influyen en la colaboración entre docentes. Adaptada de Lessard y otros, 2009, p. 65

Como se aprecia en la figura 7.1., el modelo que adaptan Lessard y otros (2009) considera tres conjuntos de factores que influyen en la colaboración docente.

Por un lado, los factores personales, incluyendo aspectos relacionados con el individuo y las interacciones entre personas y equipos.

Por otro lado, las características internas de la organización, relacionadas tanto con factores estructurales (tamaño de la organización, disponibilidad de recursos, etc..) como con factores dinámicos, tales como la organización interna del sistema de trabajo, la coordinación de actividades, el estilo de liderazgo institucional o el grado de autonomía profesional, entre otros.

Por último, se tienen en cuenta los factores del contexto externo de la organización.

Como se observa en la figura 7.1., la interrelación de estos tres grupos de factores permite, a Lessard y otros formular tres hipótesis clave.

En primer lugar, asumen que “la práctica de la colaboración es más frecuente entre los docentes que tienen más preocupaciones pedagógicas” (p.66). Entienden por preocupación, sea cual sea su forma o intensidad, aquella actividad mental caracterizada por una atención relacionada con un sujeto-objeto, persona o situación. Tal y como sostiene Fuller (citado en Lessard et al., 2009 y en Cloutier, 2007) se pueden identificar cuatro niveles o fases de preocupación docente: la ausencia de preocupación con relación a la enseñanza, las preocupaciones por la enseñanza en sí misma y, aquellas vinculadas con la tarea de enseñar y con los impactos de la propia enseñanza. La denominación *preocupaciones pedagógicas* se asocia a este último nivel, es decir, al conjunto de inquietudes de los docentes vinculados a los impactos de su enseñanza. De tal modo que, los docentes

deciden intensificar su colaboración porque están convencidos de que vale la pena compartir sus inquietudes comunes a las que pueden dar respuesta colaborando. (Lessard et al., 2009)

En segundo lugar, plantean que tener seguridad en las propias competencias profesionales facilita la colaboración, alimenta la autoestima y la confianza en los demás. Desde la seguridad en su propia profesionalidad es más fácil abrirse a los intercambios con otros docentes para mejorar la acción educativa, lo que, a su vez, nutre las habilidades de colaboración que se adquieren desde la formación inicial y que se desarrollan con la formación permanente, en un proceso de mejora continua basado en la interacción con otros (Lessard et al., 2009).

En tercer lugar, la colaboración se refuerza con las relaciones sociales entre los profesionales en la organización educativa. Se plantea que como más satisfactorias sean estas relaciones mejor será la colaboración entre los docentes, con lo que también mejorará el funcionamiento de la institución. Y sin duda, como afirma Sandoval (2008), estas relaciones tienen que ser factibles con la existencia de los tiempos y los espacios necesarios para que la colaboración se pueda producir, con el clima de confianza que requiere poder abordar los problemas comunes con la debida naturalidad y respeto hacia las diferentes formas de pensar y las diversas posiciones que se dan en la institución. Todo ello supone que, en un marco de colaboración, se pueden superar los obstáculos de un individualismo que conduce al aislamiento, para acoger las fuerzas de la individualidad, interaccionarlas y ponerlas al servicio del bien común de la educación.

Sentido, valor y alcance de la colaboración docente

Ante lo expuesto, se pone de manifiesto que la construcción de una cultura de colaboración exige un compromiso individual y colectivo que adquiere sentido y encuentra su razón de ser en los múltiples beneficios que puede aportar el desarrollo de prácticas colaborativas en los contextos educativos.

Tal y como plantean Mattatall y Power (2018), tras décadas de investigación, las ventajas de la colaboración docente se hacen evidentes como medio para mejorar la práctica de enseñanza y el rendimiento de los alumnos. Así, como destacan Mattatall y Power (2018), autores como Hourcade y Bauwens sostienen que la colaboración entre docentes permite aprovechar el conocimiento y las competencias únicas y especializadas de sus colegas profesionales.

Por su lado, Sawyer (2007) asevera que la colaboración sirve como catalizador para la creatividad y la innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en aquellas instituciones educativas en las que la colaboración no se desarrolla de forma adecuada, en las que los docentes trabajan de forma aislada en el marco de una cultura individualista – como la planteaba Hargreaves (1994)- parece que será más difícil propiciar procesos de innovación y de desarrollo profesional. (Mattatall y Power, 2018)

Adicionalmente, Lessard y otros (2009), refuerzan el valor positivo de la colaboración, al argumentar que ésta es un instrumento de resolución de problemas pedagógicos y de cogestión. Además, la colaboración contribuye al aprendizaje de la organización y a la mejora de la profesionalización y, a su vez, constituye una herramienta de aumento de la eficacia individual y colectiva (p.62).

Por lo tanto, tal y como han señalado, los autores citados y muchos otros³³, la colaboración “tiene efectos positivos para los docentes” y para las organizaciones educativas.

Pero más allá de las ventajas para los docentes y para las instituciones educativas, es imprescindible considerar que la colaboración efectiva del profesorado deviene una influencia positiva para la mejora del rendimiento del alumnado. En esta línea, como afirma Hargreaves (1996):

La colaboración estimula la asunción de riesgos, una mayor diversidad de estrategias docentes y una sensación de mayor eficacia entre los profesores dado que los estímulos positivos y la re-
troalimentación sobre las consecuencias de las acciones fortalecen su confianza en sí mismos.
Todas estas cosas influyen sobre el aprendizaje de los alumnos y lo facilitan. (p. 269).

En esta misma línea, Antúnez (1999) confirma lo apuntado cuando expresa lo siguiente:

Parece bien probado que en otros países y contextos la colaboración entre docentes y aún entre diferentes centros educativos es uno de los factores clave relacionados con la mejora de los aprendizajes de sus alumnos. Así lo certifican múltiples estudios, como los ya clásicos de Little (1982), Purkey y Smith (1983), Stuart y Scott (1990), en los Estados Unidos; o los de Rutter y otros (1979) o Reynolds (1992), en el Reino Unido. (p.95)

Por lo tanto, mejorar el aprendizaje del alumnado se consigna como valor clave del desarrollo de una adecuada colaboración docente. Hargreaves (2003), refuerza esta idea cuando afirma que la colaboración puede ser una distracción si los participantes no concentran sus esfuerzos en el aprendizaje y en el rendimiento de los alumnos.

En línea con lo señalado, cabe hacer una especial referencia a las últimas aportaciones de John Hattie (2016), ya que en su revisión del ranking de factores de influencia que son predictores del rendimiento del alumnado, sitúa como factor principal y más influyente la *eficacia colectiva docente* (*Collective teacher efficacy*).

El conocido proyecto de investigación *Visible Learning Research*, que lidera John Hattie, y los aportes de Rachel Jean Eells (2011), que ha sido referente en las conclusiones más recientes de Hattie (2016), evidencian, como se ha señalado, que la eficacia colectiva docente es el factor número uno entre las variables de influencia e impacto en el rendimiento de los estudiantes.

Como se expone a continuación, este factor está totalmente entroncado con el desarrollo de una auténtica cultura de colaboración docente que incide en el proceso de aprendizaje del alumnado.

Así, Donohoo, Hattie y Eells (2018), explican que el concepto de *eficacia colectiva docente* no es nuevo, y que ya fue introducido por Albert Bandura en 1990, partiendo de su concepto de *autoeficacia*. Bandura (1997) define la eficacia colectiva como “la creencia compartida de un grupo en su propio conjunto de capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para alcanzar los niveles de logro establecidos” (p. 477).

Es decir, la eficacia colectiva docente corresponde con la confianza del equipo docente en las propias capacidades del grupo para lograr los objetivos que se propone. Considerando esta de-

finición, Bandura (1993;1997) y, más recientemente otros investigadores (Goddard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2004; Adams & Forsyth, 2006; Eells, 2011; Hattie, 2015), han demostrado que la eficacia colectiva docente se configura como una variable de gran impacto en el rendimiento del alumnado.

En esta línea, de acuerdo con Donohoo y otros (2018), existen muchas investigaciones sobre la eficacia colectiva en los centros educativos que, desde el inicio del siglo XXI, se han operacionado y medido de forma más concreta y con instrumentos más adecuados. Con todo ello, se ha podido evidenciar como el éxito y el apoyo refuerza la confianza de los docentes en sus equipos a la vez que se incrementa el rendimiento de los estudiantes (Goddard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2004; Adams & Forsyth, 2006, citados en Donohoo et al., 2018).

Por lo tanto, como afirma Donohoo (2017), la eficacia colectiva docente se refiere a la confianza compartida del equipo docente en su propia acción colectiva como factor clave de influencia positiva en los resultados de los estudiantes, incluyendo en los de aquellos que están menos comprometidos con su aprendizaje o que parten de situaciones de desventaja. Los educadores con alta eficacia muestran un mayor esfuerzo y persistencia en su voluntad de probar nuevos enfoques de enseñanza, establecer metas más estimulantes y atender de forma más cercana las necesidades de los alumnos que requieren más atención. Además, cuando la eficacia colectiva está presente, los equipos docentes están mejor equipados para promover un comportamiento positivo de los estudiantes e incrementar las expectativas de los alumnos y su autoconfianza al convencerlos de su capacidad de éxito y mejora en el centro educativo (Donohoo, 2017).

Siguiendo a Donohoo (2016), habrá que tener en cuenta qué condiciones refuerzan y permiten que prospere la eficacia colectiva docente. La autora señala tres vías fundamentales que, como se verá, sintonizan con los aspectos clave de la colaboración docente que se han expuesto en este apartado.

En primer lugar, Donohoo (2016) señala la importancia de *crear estructuras y procesos para que los docentes se comprometan en una colaboración verdaderamente significativa*. En este sentido, como afirma la autora, los docentes necesitan tiempo durante la jornada lectiva y espacios en los que se puedan reunir de forma regular. También necesitan ser introducidos en procesos que respalden el trabajo conjunto y les ayuden a dirigirse hacia los retos que plantea la labor docente.

En este sentido, uno de los procesos que señala la autora como destacable es la indagación colaborativa, que permite que los docentes identifiquen conjuntamente las necesidades de aprendizaje de los alumnos, investiguen enfoques que pueden ser prometedores, prueben nuevas estrategias en las aulas, recojan evidencias, analicen los resultados de forma colectiva y determinen pasos siguientes orientados a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Donohoo, 2016).

En segundo lugar, Donohoo (2016) señala la vía de promover el liderazgo docente y extender el poder de toma de decisiones del profesorado. Los docentes como agentes del cambio tienen el potencial de transformar las aulas, los centros y las comunidades.

Promover el liderazgo docente (tal y como se ha trabajado en ese mismo capítulo) no sólo es una estrategia viable para la mejora de la organización educativa, sino que es una necesidad: Tal como demuestra la investigación educativa existe una “clara relación entre la eficacia colectiva y el

alcance del liderazgo docente en la institución educativa”. (Derrington & Angelle, 2013, p. 6, citado en Donohoo, 2016)

Por último, Donohoo (2016) apunta una tercera vía clave que consiste en construir la conciencia de que la eficacia colectiva existe y de su influencia clave en los resultados de los estudiantes. A partir de aquí, hay que hablar de la eficacia colectiva y ayudar a los demás a entender lo que es y lo que significa en relación con el rendimiento académico de los estudiantes.

En el marco de estas tres vías que favorecen y facilitan el desarrollo de la eficacia colectiva, Donohoo (2017) desgrana y sintetiza seis condiciones esenciales que se exponen a continuación:

1. Un alto nivel de influencia de los docentes que se define como el grado en que el profesorado tiene oportunidad de participar en las decisiones importantes para el centro educativo.
2. Consenso sobre los objetivos de la institución educativa.
3. El conocimiento de los docentes sobre el trabajo de los demás profesores.
4. La cohesión de los docentes definida como el grado en el que los profesores acuerdan entre sí cuestiones educativas fundamentales.
5. Capacidad de respuesta de los equipos directivos que favorezca la eficacia colectiva docente en la organización
6. Sistemas de intervención efectivos que contribuyan a asegurar que todo el alumnado tiene éxito.

En definitiva, y como concluye Donohoo (2017), fomentar la eficacia colectiva docente es fundamental para la consecución del éxito de los estudiantes.

Como se ha podido observar, la investigación sobre la eficacia colectiva docente refuerza extraordinariamente el impacto positivo de la colaboración entre el profesorado. Y subrayando todavía más su importancia, hay que añadir, como apunta Antúnez (1999), que la colaboración es en sí misma parte de los objetivos de aprendizaje competencial del alumnado. En los planes de estudio se plantea que aprender a colaborar resulta fundamental como competencia transversal. De ahí que, como señala Antúnez (1999), si los docentes tienen que contribuir a mejorar las habilidades de colaboración del alumnado, emerge el compromiso ético de tratar de dar ejemplo con la propia colaboración con otros docentes, con la organización y con los agentes que intervienen en el proceso educativo.

Por todo lo expuesto, siguiendo a Montero (2011), la colaboración se puede entender como “un deber de todo profesional, una inexcusable característica del sentido profundo de ser profesor y profesora”. (p.71)

La colaboración efectiva de los docentes halla su sentido y proyecta su alcance fundamentalmente en el impacto positivo que puede tener en el proceso de aprendizaje del alumnado y, vinculado con ello, en la mejora profesional y en la satisfacción del profesorado que, en su conjunto, incide en el fortalecimiento de la cohesión social y de la calidad educativa de la organización.

Se puede por lo tanto afirmar que la colaboración docente se constituye en una necesidad de la práctica educativa que, como se expone a continuación, se puede desarrollar con el trabajo en equipo de los y las docentes.

■ **La práctica de colaboración: el trabajo en equipo docente**

Vista la naturaleza, el sentido y el alcance de la colaboración docente, es ya momento de plantear algunas bases sobre su práctica que se puede hacer efectiva y se puede modelar con el trabajo en equipo del profesorado.

En una primera aproximación, el trabajo en equipo puede ser conceptualizado como una forma de trabajar con los demás para la consecución de una meta común, que implica un aprendizaje individual y colectivo y, con ello, la activación y desarrollo de una serie de competencias transversales que permiten la interacción positiva con los otros.

A partir de aquí, de acuerdo con Martínez (1998), el trabajo en equipo tiene un efecto de sinergia positiva:

Esta sinergia implica que, si las personas trabajan juntas y coordinadamente, utilizando sus recursos de manera racional y humana, de la que se producirán resultados muy superiores a los esperados de la simple suma de las aportaciones individuales (Citado en Ros, 2006, p.71).

Es así, que el concepto de sinergia, y naturalmente, de sinergia positiva, aporta el hecho diferencial y el carácter distintivo del trabajo en equipo respecto a otras formas de trabajo. La sinergia positiva es, por lo tanto, el efecto superior a la simple suma o a la mera agregación de las aportaciones de las partes. Así, la acción sinérgica es propia del trabajo en equipo, fruto de una colaboración auténtica que supera la yuxtaposición de esfuerzos individuales para obtener un resultado superior producto del trabajo del equipo.

De este modo, siguiendo a Ros (2006), trabajar en equipo implica una forma de actuar profesionalmente asumiendo un conjunto de valores basados en unas interrelaciones participativas que se construyen desde la confianza, la comunicación, la honestidad y el apoyo mutuo. Por lo tanto, el trabajo en equipo sólo será posible en el marco de la cultura de colaboración. Como afirma Ros (2006), “se privilegia la interdependencia activa, consciente y responsable de sus miembros, lo cual les integra en asumir la misión del equipo como propia”. (p.71)

Desde esta definición, tomando como referencia las aportaciones de varios autores (Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J., 1999, citados en López (2005) y Torrelles et al., 2011), se pueden identificar una serie de principios y condiciones que posibilitan el trabajo en equipo del profesorado en el marco de una organización educativa.

■ **La interdependencia positiva**

En primer lugar, es necesario que “exista interdependencia positiva de objetivos, recursos y roles, de forma que el éxito individual y el del grupo estén interrelacionados” (López, 2005, p.145).

El trabajo en equipo requiere una sintonía entre las expectativas individuales y colectivas. Esto implica negociar la adhesión de los docentes con las metas comunes, tal como planteaba Hargreaves (1994;1996), sin imposiciones y como fruto de una voluntad colectiva que permite asumir como propias las finalidades del equipo. Por lo tanto, es necesario contar con proyectos comunes

cuyos objetivos y procesos de trabajo se hayan definido de forma participativa y consensuada, poniendo en valor la autonomía de los docentes que se equilibra con las finalidades colectivas.

■ **La corresponsabilidad**

En segundo lugar, resulta imprescindible la corresponsabilidad propia de toda acción colaborativa, es decir, “responsabilidad individual y grupal respecto a la consecución de los objetivos” (López, 2005, p.145).

Como equipo, se asume la responsabilidad colectiva de lograr los objetivos propuestos y, a su vez, cada docente es responsable de cumplir con su cometido en el seno del grupo. Esto significa que trabajar en equipo requiere saber trabajar individualmente con la debida madurez profesional.

Planteado de otra forma, hay que saber asumir la responsabilidad del propio trabajo, cumpliendo y dando respuesta a las exigencias profesionales, para poder asumir responsabilidades compartidas del equipo. “Las responsabilidades no pueden quedar diluidas en el interior del grupo” (p.145).

■ **La multidimensionalidad competencial**

Otra condición clave para la consecución del trabajo en equipo tiene relación con el equipaje competencial de los docentes. Siguiendo la clasificación de Bunk (1994), además de sus competencias técnicas (saber) y metodológicas (saber hacer), son necesarias las competencias personales (saber ser) y sociales (saber participar), que se tendrán que activar para poder trabajar junto a otros.

Es así, que como afirman Torrelles y otros (2011), “trabajar en equipo, requiere la movilización de recursos propios y externos, de ciertos conocimientos, habilidades y aptitudes, que permiten a un individuo adaptarse y alcanzar junto a otros en una situación y en un contexto determinado un cometido (p. 331). De modo que, como siguen afirmando los autores, “la no disposición de aquellos elementos por algunos individuos puede obstaculizar en un equipo la consecución de sus objetivos, definidos para alcanzar los resultados previstos, y consecuentemente, dificultar su integración en las dinámicas organizacionales donde se haya adoptado”. (p.331)

Aunque no es este el lugar para analizar las diversas investigaciones sobre el complejo competencial que implica trabajar en equipo o para establecer un perímetro definitorio de lo que implica la competencia de trabajar en equipo, sí que se pueden apuntar algunas competencias que en la revisión de la investigación existente realizada por Torrelles y otros (2011), se han identificado como importantes para poder trabajar en equipo.

En este sentido, destacan las competencias de planificación, coordinación y organización del trabajo, toma de decisiones compartida, comunicación, resolución de conflictos y problemas y, evaluación.

Cabe añadir, que la activación de las competencias señaladas, permite a los equipos trabajar desde enfoques interdisciplinarios y transdisciplinarios que dan mejor respuesta a los retos que plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje competencial.

■ La evaluación y seguimiento del equipo

Así, en cuarto lugar, trabajar en equipo exige que “se genere conciencia del funcionamiento colectivo que haga posible evaluar conjuntamente en qué medida se están alcanzando las metas y se están manteniendo relaciones de trabajo eficaces” (López, 2005, p.146).

En esta línea, los equipos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas y tomar decisiones acerca de qué conductas conservar o modificar. Para ello, se hace necesario haber planificado criterios e indicadores de evaluación, así como un ejercicio de constante comunicación que tendrá que ser fluida y abierta. Esto será necesario para constatar logros, para resolver los posibles conflictos grupales y para evitar prácticas endogámicas o conservadoras, que deriven en un anquilosamiento del grupo comprometiendo la eficacia de su trabajo común.

■ La cohesión y el diálogo

La cohesión es un principio fundamental para conseguir las sinergias propias del trabajo en equipo. Para fomentar la cohesión entre los miembros de un grupo, es importante tener en cuenta aspectos tales como los ajustes emocionales, derivados de las amenazas de fuentes externas, los éxitos anteriores de un equipo o fomentar el conocimiento mutuo.

La cohesión se cultiva desde la comunicación basada en el diálogo honesto y auténtico que permita “desarrollar dinámicas de ayuda, apoyo y refuerzo entre los miembros del equipo. Éstos adquieren así un compromiso personal unos con otros y con sus objetivos comunes. (López, 2005, p. 146)

Incluso en organizaciones educativas de gran tamaño, se pueden encontrar formas de coordinar la cohesión y los procesos comunicativos constantes, fluidos y abiertos para la verdadera consecución del trabajo en equipo.

En conclusión, el trabajo en equipo es una forma de llevar a la práctica la colaboración docente y pese a las limitaciones o barreras que pueden obstaculizar su desarrollo, ya sea por razones asociadas a los propios docentes, a la organización, o al contexto, lo cierto es que con su activación se puede lograr que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje, la cohesión social, el bienestar en la organización educativa y el desarrollo profesional del profesorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. Universidad de Barcelona. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. *Revista: Educar*, 24, 89- 110.
- Armengol, C. (2002). *El trabajo en equipo en los centros educativos*. Barcelona, Praxis.
- Balduzzi, E. (2015). Liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa. *Revista española de pedagogía*, 141-155.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bernal, A. y Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista iberoamericana de educación*, N.º 67 (2015), pp. 55-70.
- Bolívar, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Una mirada crítica. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, Contexto Educativo, 18.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *EDUCAR*, 47 (2), 253-275.
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. J. (2013) Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación, *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Domínguez, F. J. (2018). Fundamentos y características de un modelo inclusivo y de calidad educativa: Comunidades de Aprendizaje. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11, 28-39.
- Donohoo, J., Hattie, J. y Eells, R. (2018). The Power of Collective Efficacy. *Leading the Energized School*, 75, 40-44.
- Donohoo, J. (2017). *Collective efficacy: How educators' beliefs impact student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Donohoo, J. (2016). Fostering Collective Teacher Efficacy: Three Enabling Conditions. *Teaching methods*. Disponible en: <http://corwin-connect.com/2016/07/fostering-collective-teacher-efficacy-three-enabling-conditions/>. [Consultado el 13 de abril de 2018].

- Duque, E., Holland, Ch. y Rodríguez, J. (2012). Mixture, streaming e inclusión: tres formas de agrupar al alumnado. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 28-30.
- Eells, R. (2011). Meta-analysis of the relationship between collective efficacy and student achievement. Dissertations, 133. Loyola University of Chicago. Recuperado de https://ecommons.luc.edu/luc_diss/133
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Gil, F., Buxarrais, M. R., Muñoz, J. M. y Reyero, D. (2013) El liderazgo educativo en el contexto del aula, en Argos, J. y Ezquerro, P. *Liderazgo y educación* (Santander, Ediciones Universidad de Cantabria), 99-124
- Goddard, R., Hoy, W., y Woolfolk, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33, 3-13.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times, Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. Toronto: OISE Press.
- Hattie, J. (2016). *Third Annual Visible Learning Conference* (subtitled Mindframes and Maximizers), Washington, DC.
- Lessard, C. Canisius, J. y Larochele, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens, *Education et sociétés*, 23, 59-77.
- López, A. (2005). *Colaboración y desarrollo profesional del profesorado. Regulaciones presentes en la estructura del puesto de trabajo* (Tesis doctoral). Universitat de València, Valencia. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/15321>.
- Marcel, J.F. y Piot, T. (2014). Le travail collectif des enseignants en question(s). *Questions Vives*, 21. Disponible en: <http://journals.openedition.org/questionsvives/1524> [Consultado 8 de febrero de 2018]
- Martínez, M. (1998). *Diseño de equipos de trabajo en las organizaciones actuales*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *CEE Participación Educativa*, 16, 69-88.

- Murillo, F.J. (2008). *Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Portelance, L., Borges, C. y J. Pharand (2011). La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec. *Revue des sciences de l'éducation* 38(3):669. DOI: [10.7202/1022732ar](https://doi.org/10.7202/1022732ar)
- Ros, J. A. (2006). *Análisis de roles de trabajo en equipo: Un enfoque centrado en comportamientos* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/5449>
- Sanmartí, N. (1997). *Enseñar y aprender Ciencias: algunas reflexiones*. Disponible en: <http://www.pedagogiapucv.cl/wp-content/uploads/2017/07/Ense%C3%B1anza-de-las-Ciencias-Neus-Sanmart%C3%AD.pdf> [Consultado 8 de febrero de 2018]
- Sandoval, M. (2013). La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 11, 149-160.
- Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, F., París, G., y Cela, J. (2011). Competencia en equipo: definición y categorización. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15, 329-344.
- Walumbwa, F.O., Avolio, B.J., Gardner, W.L., Wernsing, T.S. y Peterson, S.J. (2008). Authentic Leadership: Development and validation of a Theory-Based Measure. *Journal of management*, 34, 89-126.
- York-Barr, J. y Duke, K. (2004). «What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship». *Review of Educational Research*, 74, 255-316.

APÉNDICE: UNAS NOTAS SOBRE LA AUTORA DE LA GUÍA.



Gloria Soler Burgués

Directora, coordinadora y profesora del Máster de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, *Habilidades profesionales en el ámbito educativo: gestión, planificación, liderazgo y comunicación*, y de sus programas de posgrado vinculados. Estos programas formativos también están validados por el Departamento de Enseñanza de la Generalidad de Cataluña (Generalitat de Catalunya) para el ejercicio de la función directiva de centros educativos públicos. Politóloga especializada en el ámbito educativo, con más de 18 años de experiencia como formadora de

adultos y profesora del ámbito universitario. Es también profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona (UB) en los grados de Pedagogía y Formación del Profesorado y miembro del Grupo de Investigación y Asesoramiento Didáctico (GIAD), del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la UB. También es presidenta y miembro del Patronato de la Fundación WAE, entidad en convenio con la Universidad de Barcelona, especializada en formación en competencias transversales, investigación educativa e innovación pedagógica. Y completa su actividad profesional como consejera delegada y responsable de diseños formativos y de innovación pedagógica de Solermedia S.A., empresa especializada en producción de bienes y servicios intelectuales, educativos, formativos y culturales.

Gloria Soler Burgués

(W)

- 1 El AMOR ha sido considerado por la comunidad ITSCO en julio 2019 como un nuevo valor institucional de corte emocional según la Taxonomía de Simon Dolan. Por tanto, es el décimo valor organizacional que habrá que proceder a implementar tanto para el área de gestión como académica
- 2 “El formulario KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory, Young & Tamir, 1977) es un cuestionario de autoevaluación del alumnado que permite de una manera rápida y fácil efectuar la evaluación inicial. A través de este instrumento se obtiene información sobre la percepción que el alumnado tiene de su grado de conocimiento en relación a los contenidos que el profesor o profesora propone para su estudio, por tanto, es conveniente incluir los requisitos de aprendizaje. Muchas veces, la puesta en común de los resultados, cuando se les pide que expliquen sus ideas, les permite darse cuenta que su idea inicial no era tan elaborada como pensaban.

Es necesario que el alumnado sepa que algunos de los objetivos que se han de lograr durante y después del proceso de enseñanza y aprendizaje, pueden dar respuesta a las preguntas de los formularios KPSI. Así, las preguntas de los formularios KPSI planteadas durante el proceso de enseñanza se pueden utilizar como evaluación sumativa al concluirlo” Recuperado de la página web: SISTEMAS DE EVALUACION. (s.f.).

Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/portal.herramientas/sitios_educativos/planificador/sist_evaluacion.htm

- 3 “La Autocalificación y/o Calificación Dialogada son procesos y momentos diferentes de la Evaluación Formativa y Compartida y que, a pesar de que en algún caso puedan estar relacionados, es conveniente dejar clara su separación, e incluso no entrar en este tipo de situación más veces de las estrictamente necesarias. Esto es, entendemos que los procesos de autocalificación y/o calificación dialogada sólo deberían realizarse al final de la asignatura, mientras que los procesos de evaluación formativa y compartida deberían llevarse a cabo durante todo el proceso de aprendizaje” (López, 2012, p.122)
- 4 “Las escalas más conocidas son las empleadas por Guttman, Likert o Thurstone” (Alsina, 2013, p.8)