



# Psicología y Educación: Presente y Futuro

Coordinador: Juan Luis Castejón Costa  
ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación

© CIPE2016. Juan Luís Castejón Costa

Ediciones : ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación

ISBN: 978-84-608-8714-0

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o cien

# Análisis y mejora de la calidad de las tareas de evaluación en la Educación Superior: una experiencia con estudiantes de Máster

González, E., Vicario-Molina, I.

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca, España*

E-mails: evagonz@usal.es, ivicario@usal.es

## Resumen

**Introducción:** El Marco de Calidad para la Evaluación de Gore et al., traducido por el grupo EVALfor, es un modelo para el análisis y mejora de la calidad de las prácticas de evaluación en la Educación Superior que se apoya en tres grandes dimensiones: rigor intelectual, relevancia y apoyo al estudiante.

**Objetivo:** Tomando como referencia el citado modelo, nuestro propósito ha sido el diseño, la implementación y la evaluación de tareas de evaluación de calidad en el contexto de la asignatura de “Psicología de la Educación” del Máster de Profesor de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas.

**Método:** Primero seleccionamos los criterios de calidad que guiarían el diseño, en virtud de las características de la materia y las condiciones de la docencia. Seguidamente usamos procedimientos de evaluación para implementar las tareas de evaluación, recoger los productos del alumnado, y conocer su opinión sobre dichas tareas (calidad percibida, satisfacción y sugerencias de mejora).

**Resultados:** El rendimiento del alumnado aumentó notablemente respecto al del curso anterior. Los encuestados (n=28) consideraron que las tareas de evaluación diseñadas cumplían en buena medida con los criterios de calidad perseguidos, especialmente los referidos al “conocimiento profundo” (se exige utilizar los conceptos e ideas centrales del temario), “comprensión profunda” (se pide relacionar y argumentar de forma compleja sobre dichos conceptos e ideas) y “relación” (se requiere aplicar el conocimiento adquirido a problemas de la vida real). También se mostraron, por término medio, bastante satisfechos con las tareas de evaluación.

**Conclusiones:** El Marco de Calidad para la Evaluación utilizado parece ser una herramienta útil y satisfactoria, tanto para el alumnado como para el profesorado, que ayuda a mejorar el desarrollo competencial.

**Palabras clave:** tareas de evaluación; calidad; Educación Superior; desarrollo competencial.

# Analysis and improvement of the quality of evaluation practices in High Education: The case of a group of postgraduate students

González, E., Vicario-Molina, I.

*Department of Developmental and Educational Psychology, University of Salamanca, Salamanca, Spain*

E-mails: evagonz@usal.es, ivicario@usal.es

## Abstract

**Introducción:** The Quality Assessment Framework by Gore et al., translated into Spanish by EVALfor team, is a model for analyzing and improving the quality of evaluation practices in Higher Education. It is based on three main dimensions: intellectual quality, significance and quality learning environment.

**Objective:** Taking this model as reference, we aimed to design, implement and evaluate high quality assessment tasks in the context of the course “Educational Psychology” (Master’s degree of Training of ESO, Bachillerato, FP and Language Secondary Teachers)

**Method:** We first selected the specific quality criteria to be considered in the design of the tasks, while taking into account the characteristics of the course. Subsequently we used e-assessment procedures to implement the tasks, have access to students’ products and examine their opinion on the tasks (perceived quality, satisfaction, and improvement suggestions).

**Results:** Students’ performance remarkably improved as compared to that shown by former students. Survey respondents (n=28) indicated that the tasks largely fulfilled the quality criteria pursued, primarily: deep knowledge (they were required to use key concepts), deep understanding (they were requested to provide arguments or reasoning that demonstrate the grasp of key concepts), and connectedness (they had to apply knowledge to real-life problems). In addition, on average they reported being quite satisfied with the assessment tasks.

**Conclusions:** We have verified that the Quality Assessment Framework is a useful and satisfying tool for both students and teachers that helps to improve skills development.

**Key words:** assessment tasks, quality, Higher Education, skills development.

## 1. Introducción

La idea de este trabajo de innovación docente surgió en 2014, después de que su coordinadora asistiera al curso de formación docente “*e-Evaluación como aprendizaje en la Educación Superior*” (25 horas) del Instituto Universitario de Investigación en Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca, y que imparten Gregorio Rodríguez y María Soledad Ibarra, miembros del Grupo de Investigación “EVALfor”. Este curso pretende formar a los docentes en las siguientes competencias, entre otras: a) elaborar un Plan de Innovación, basado en tareas de calidad, que persiga mejorar la evaluación del aprendizaje del alumnado, y b) diseñar y utilizar procedimientos e instrumentos de e-Evaluación, entendiendo ésta como “cualquier proceso electrónico de evaluación en el que las TICs son utilizadas para la presentación de las actividades, las tareas de evaluación y el registro de las respuestas” (Rodríguez e Ibarra, 2011, p. 36).

Como el citado curso, este trabajo de innovación toma como referencia dos marcos teóricos o modelos para el análisis y mejora de la calidad de las prácticas de evaluación en la Educación Superior. El primero es el *Marco de Ca-*

alidad para la Evaluación, elaborado por Gore, Ladwig, Elsworth y Ellis (2009) y traducido al español por el Grupo EVALfor. Este modelo pretende servir como una herramienta de apoyo para que los profesores puedan discutir sobre las prácticas de evaluación, observar la calidad de las tareas de evaluación que desarrollan, y perfeccionar sus tareas evaluadoras. En concreto, el Marco de Calidad para la Evaluación se apoya en tres dimensiones:

**Rigor intelectual.** Para atender a esta dimensión, la evaluación debe orientarse a la producción de una comprensión profunda de los conceptos, habilidades e ideas centrales. Las tareas de evaluación rigurosas deben entender el conocimiento como algo que implica una construcción activa y que requiere el compromiso del estudiante con un pensamiento de alto nivel, así como la comunicación sustancial de lo aprendido.

**Relevancia.** Para considerar esta dimensión, la evaluación debe contribuir a que el aprendizaje sea más significativo para los estudiantes, conectándolo con las demandas intelectuales de su ámbito laboral. Las tareas de evaluación relevantes deben promover una conexión clara con el conocimiento previo y la identidad del estudiante, con el contexto no universitario, y con otras formas de conocimiento o enfoques culturales.

**Apoyo al estudiante.** Para tener en cuenta esta dimensión, la evaluación debe fijar unas expectativas, elevadas y explícitas, del trabajo del estudiante.

La siguiente Tabla 1 resume los criterios que Gore et al. (2009) aconsejan tener en cuenta para planificar y comprobar la calidad de una tarea de evaluación, en el contexto de cada una de las tres dimensiones recién citadas:

Tabla 1  
Criterios de calidad propuestos por el modelo de Gore et al. (2009).

	CRITERIOS	SIGNIFICADO
RIGOR INTELLECTUAL	CONOCIMIENTO PROFUNDO	La tarea requiere que el alumno se centre en uno o dos conceptos o ideas clave, y articule relaciones de cierta complejidad entre ellas.
	COMPRENSIÓN PROFUNDA	La tarea requiere que el alumno explore relaciones, resuelva problemas, proporcione explicaciones y llegue a una conclusión de forma integrada y compleja en relación con las ideas o conceptos centrales
	CONOCIMIENTO PROBLEMÁTICO	La tarea requiere que el conocimiento sea tratado como una construcción social, con múltiples interpretaciones conflictivas, y que se exponga un juicio sobre la idoneidad de una interpretación en un contexto dado.
	PENSAMIENTO DE ALTO NIVEL	La tarea requiere que el alumno combine hechos e ideas con la intención de sintetizar, reorganizar, aplicar, explicar, crear hipótesis o llegar a alguna conclusión o interpretación.
	METALENGUAJE	La tarea requiere que el alumno atienda al lenguaje y a cómo funciona este en una disciplina académica, es decir, que haga referencias y comentarios complejos sobre el lenguaje y su funcionamiento.
	COMUNICACIÓN SUSTANTIVA	La tarea requiere que el alumno elabore su comprensión de manera sostenida y sustantiva, es decir, que produzca una clarificación compleja de ideas, conceptos o argumentos relacionada con la esencia del tema.
RELEVANCIA	CONOCIMIENTO PREVIO	La tarea da la oportunidad de crear conexiones entre la experiencia y/o conocimiento previo del alumno, y el contexto, las habilidades y competencias nuevas que se están adquiriendo y evaluando.
	CONOCIMIENTO CULTURAL	La tarea requiere que el estudiante incorpore y evalúe el conocimiento cultural de diversos grupos sociales.
	INTEGRACIÓN DEL CONOCIMIENTO	La tarea pide al estudiante que integre o cree conexiones significativas entre diferentes temas y/o entre diferentes cursos o áreas disciplinares.
	RELACIÓN	La tarea aplica el conocimiento a un contexto o problema de la vida real, es decir, proporciona oportunidades para que relacione su trabajo con situaciones más allá de las necesidades universitarias.
	NARRATIVA	La tarea puede tener la forma de una historia, o requerir del estudiante que responda usando una forma narrativa (historias personales, biografías, hechos históricos, estudios de casos, textos literarios, etc.).
APOYO AL ESTUDIANTE	CRITERIOS DE CALIDAD EXPLÍCITOS	La tarea proporciona criterios explícitos sobre la calidad del trabajo que se espera del estudiante y cómo esos criterios serán aplicados cuando se evalúe su trabajo.
	ALTAS EXPECTATIVAS	La tarea informa de las altas expectativas a todos los estudiantes y los anima a asumir riesgos conceptuales.
	DIRECCIÓN DEL ESTUDIANTE	La tarea está diseñada de forma que el estudiante ejerza una dirección o control sobre los medios y la forma en la que demuestra su comprensión.



El segundo marco teórico en el que se basa este trabajo es el de la *Evaluación como aprendizaje y empoderamiento* (Ibarra y Rodríguez, 2016a; Ibarra y Rodríguez, 2016b; Rodríguez e Ibarra, 2014), elaborado por el Grupo EvalFor a partir de los resultados de diversas investigaciones y proyectos nacionales e internacionales. Este modelo propone atender a tres grandes retos a la hora de planificar e introducir innovaciones en la práctica evaluativa: Participación, Proalimentación y Tareas de evaluación calidad.

En lo que respecta al planteamiento de tareas de evaluación de calidad (reto en el que se centra este trabajo), y en coherencia con el Marco de Calidad para la Evaluación de Gore et al. (2009), el grupo EVALfor recomienda que las tareas sean:

a) Retadoras, es decir, que comuniquen altas expectativas sobre la actuación de los estudiantes (p.ej. que exijan elaborar explicaciones o conclusiones; establecer relaciones sustanciales entre temas, materias o cursos; organizarse sus actividades y la forma y medios con los que las realizarán; asumir riesgos al demostrar su grado de aprendizaje).

b) Intellectualmente rigurosas, es decir, que exijan: articular claramente las relaciones entre dos o más conceptos centrales; enfrentarse a soluciones alternativas o puntos de vista diferentes; aportar información o argumentos que demuestren una comprensión profunda; organizar, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar el conocimiento; desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico; incorporar sus conocimientos previos y conectarlos con otros nuevos, etc.

Realistas y transversales, es decir, que sean relevantes, tengan sentido para el estudiante y se relacionen con las demandas del mundo real (p.ej., un problema que pueda encontrar fuera de las aulas universitarias, o situaciones profesionales).

En virtud de lo señalado, este trabajo tiene dos objetivos: a) diseñar, implementar y evaluar tareas de evaluación de calidad que tomen como referencia los dos modelos teóricos arriba citados, especialmente, el Marco de Calidad para la Evaluación, y b) diseñar e implementar procedimientos e instrumentos de e-Evaluación, a través del campus virtual Studium. Con ello, se espera mejorar: a) la calidad de la evaluación del aprendizaje y rendimiento del alumnado; b) el desarrollo competencial del alumnado, especialmente de las competencias y actitudes que los alumnos deberán desplegar en el ámbito profesional; y c) el uso de las TIC como mediadoras del aprendizaje y la evaluación del alumnado.

## **2. Método**

### **2.1. Participantes**

Estos objetivos fueron perseguidos en el contexto de la docencia que las dos autoras impartieron en la asignatura “Psicología de la Educación” del Máster de Profesor de ESO y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Salamanca, durante el curso académico 2014-15. En concreto, esta docencia se impartió en dos grupos de alumnos o especialidades: “Grupo 3 Lengua Española y Literatura. Matemáticas” (Profa. González); y “Grupo 6. Administración de empresas, economía y comercio. Comunicación audiovisual. Formación y orientación laboral. Sanidad. Tecnología” (Profa. Vicario-Molina).

### **2.2. Procedimiento**

A fin de lograr los objetivos, se realizaron las siguientes tareas:

a) *Estudio de los modelos teóricos* para el diseño de tareas de evaluación de calidad en la Educación Superior, partiendo de diversos recursos bibliográficos y audiovisuales (Gómez, Rodríguez e Ibarra, 2013; Gore et al., 2009; Ibarra y Rodríguez, 2013a; Ibarra y Rodríguez, 2013b; Rodríguez, Ibarra y García, 2013; Rodríguez e Ibarra, 2011).

*b) Selección de los criterios de calidad concretos a considerar.*

Una vez estudiados los modelos teóricos, y en virtud de las características de la materia y las condiciones de la docencia, las autoras decidieron que sus tareas de evaluación tuvieran en cuenta ocho de los catorce criterios de calidad del Marco de Calidad para la Evaluación de Gore et al., (2009), en concreto: conocimiento profundo, comprensión profunda, pensamiento de algo nivel, conocimiento previo, integración del conocimiento, relación, narrativa y dirección del estudiante.

*c) Diseño de las tareas de evaluación de calidad a implementar.*

En el Anexo I y el Anexo II se presentan las tareas que fueron elaboradas y aplicadas por las autoras para evaluar el desarrollo competencial del alumnado del Grupo 3 y del Grupo 6, respectivamente, teniendo en cuenta los criterios de calidad seleccionados en la fase anterior del procedimiento.

*d) Implementación de las tareas de evaluación de calidad mediante e-Evaluación.*

El campus virtual Studium de la Universidad de Salamanca fue utilizado con tres finalidades: presentar al alumnado las tareas de evaluación diseñadas en la fase anterior, recoger los productos del alumnado, y comunicar los resultados de la evaluación.

*e) Evaluación de las tareas de evaluación de calidad implementadas.*

Una vez finalizada la implementación de las tareas de evaluación, y mediante Studium, las profesoras animaron a los estudiantes a responder una “Encuesta sobre la calidad de las tareas de evaluación”. Dicha encuesta fue diseñada y aplicada de forma anónima a través de procedimientos de E-evaluación, en concreto, usando “Google Formularios”. La encuesta recogió datos sobre las siguientes variables:

- Grupo en el Máster. Los estudiantes indicaron si pertenecían al grupo 3 o 6.
- Calidad de las tareas de evaluación. Se pidió a los estudiantes valorar en una escala tipo Likert de 7 puntos (donde 1=Nada y 7=Mucho), en qué medida creían que las tareas de evaluación planteadas por su profesora cumplían ocho criterios de calidad. Dichos criterios fueron descritos en la encuesta tal como se indica a continuación: “Exigen utilizar los conceptos e ideas centrales del temario”, “Exigen demostrar una comprensión profunda del temario (ej. relacionar, argumentar, etc. de forma compleja sobre los conceptos e ideas centrales)”, “Exigen utilizar un pensamiento de alto nivel (ej. resumir, clasificar, comparar, analizar, ilustrar, diseñar, etc.)”, “Exigen conectar el conocimiento previo (y/o la experiencia personal) con el nuevo conocimiento adquirido”, “Exigen integrar el conocimiento adquirido, conectando los diferentes temas”, “Exigen aplicar el conocimiento adquirido a situaciones o problemas de la vida real”, “Exigen estructurar las propias vivencias y/o el conocimiento adquirido en forma de narrativa (que conecte y apoye los conceptos centrales)”, “Permiten al estudiante controlar aspectos importantes de la evaluación (tareas a realizar, tiempo necesario para realizarlas, ritmo al que se realizan, etc.)”
- Satisfacción con las tareas de evaluación. Se pidió a los estudiantes indicar, a través a escala tipo Likert de 8 puntos (donde 0=Nada y 7=Mucho), en qué medida estaban, en general, satisfechos/as con las tareas de evaluación planteadas por su profesora.
- Sugerencias de mejora. Se pidió redactar la/s mejora/s que, de cara a próximos cursos, sugerían introducir en las tareas de evaluación para mejorar su calidad.

### 3. Resultados

Cerca de la mitad de los estudiantes (N=28) respondieron la encuesta: 17 alumnos del Grupo 3 y 11 alumnos del Grupo 6. La tasa de participación fue mayor en el Grupo 3 (56,6%) que en el grupo 6 (44%).

En lo que respecta al *rendimiento* del alumnado, la nota media del Grupo 3 (M = 8,4) aumentó notablemente con respecto al del alumnado del curso anterior (M = 5,6). Por su parte, la nota media del Grupo 6 (M = 8,17) fue similar a la de sus compañeros de la promoción anterior (M = 8,25).

En cuanto a la *calidad de las tareas de evaluación*, por lo general los estudiantes consideraron que las tareas de evaluación cumplían en buena medida con los criterios de calidad a los que pretendían ajustarse (M = 5,17). Más específicamente, tal como se observa en la Tabla 2, los tres criterios que se cumplieron en mayor grado fueron “conocimiento profundo” (las tareas exigen utilizar los conceptos e ideas centrales del temario), “relación” (las tareas exigen aplicar el conocimiento adquirido a situaciones o problemas de la vida real) y “comprensión profunda” (las tareas exigen relacionar, argumentar, etc. de forma compleja sobre los conceptos e ideas centrales).

Tabla 2  
Descriptivos (M, DT) del grado de cumplimiento de los criterios de calidad en la muestra total (1=nada, 7=mucho), ordenados de mayor a menor cumplimiento

CRITERIO DE CALIDAD	Media	DT
Conocimiento profundo	5,54	1,138
Relación	5,50	1,262
Comprensión profunda	5,29	1,150
Conocimiento previo	5,21	1,449
Integración del conocimiento	5,14	1,208
Narrativa	5,00	1,186
Dirección del estudiante	4,86	1,268
Pensamiento de alto nivel	4,79	1,067

Se observaron diferencias entre los dos grupos de alumnos en el grado en que consideraron que se cumplían los distintos criterios de calidad. Según las prueba t realizadas, no obstante, estas diferencias no fueron significativas ( $p > .05$ ).

Finalmente, cabe destacar que, según el estudiantado, todos los criterios de calidad se cumplieron en algún grado (nadie asignó una puntuación de “1 = no se cumple nada”). Además, entre el 82,1% y el 96,4% valoró con al menos un “aprobado” (una puntuación de 4 o superior) la calidad de las tareas de evaluación implementadas.

En lo que respecta a la *satisfacción con las tareas de evaluación* implementadas, los análisis indican que los participantes se sintieron en general bastante satisfechos con las tareas de evaluación (M = 5,46, DT = 1,23). Los alumnos del Grupo 6 estuvieron, por término medio, algo más satisfechos que los del Grupo 3, aunque no se detectaron diferencias significativas ( $p > .05$ ) según las pruebas t efectuadas. Solo un 10,7% de los participantes dijo sentirse poco satisfecho (puntuación de 2 o 3), y ninguno manifestó estar nada o casi nada satisfecho.

Por otro lado, los comentarios positivos de algunos alumnos/as (aportados al ser preguntados por posibles sugerencias de mejora) proporcionan datos cualitativos que apoyan el grado de satisfacción moderadamente alto en relación con las tareas de evaluación: “Creo que las tareas permitían evaluar si se habían comprendido los conceptos explicados en clase y además conectar estos conocimientos con la vida real y con experiencias personales. Incluso se dejaban varias opciones en cada tarea para que el alumno escogiera aquella con la que se viera más cómodo, así que creo que no mejoraría nada, creo que son unas tareas que permiten una evaluación objetiva,

ya que permiten ver si se han adquirido los conocimientos básicos relacionados con la psicología educativa” (Alumno/a del grupo 3).

Finalmente, algunas de las pocas sugerencias de mejora recibidas aconsejaron plantear más tareas de evaluación que se basen en situaciones a las que los estudiantes deberán enfrentarse en la vida real (ej. “más casos prácticos”, “analizar casos reales”). Cabe también señalar que un alumno/a del Grupo 3 (evaluado mediante tareas individuales) recomendó plantear tareas de carácter grupal.

#### 4. Conclusiones

Los objetivos de este trabajo fueron alcanzados de forma satisfactoria. Gracias al diseño y la implementación de nuevas y/o mejoradas tareas de evaluación, tomando como referencia los criterios de calidad sugeridos por Gore et al. y el grupo EVALfor, se logró que la evaluación de la asignatura “Psicología de la Educación” (en 2014/15) tuviera un grado moderadamente alto de calidad, en opinión de los propios estudiantes (si bien, debido a un posible sesgo de autoselección, puede que la encuesta solo recogiese las opiniones de los que valoraron más positivamente las tareas planteadas).

Esta experiencia de mejora docente no solo resultó satisfactoria para los alumnos (como así lo atestiguaron las valoraciones recogidas en la encuesta), sino también para las profesoras, por el hecho de haber planteado tareas de evaluación de mayor calidad, que exigieron comprender profundamente los conceptos e ideas centrales del temario, y relacionarlos con situaciones de la vida real (criterios de calidad que, al parecer, se cumplieron en mayor medida). Además, es probable que las mejoras introducidas en las tareas evaluativas expliquen, en parte, el mantenimiento o la mejora notable que se observó en el desarrollo competencial del alumnado.

Este trabajo ha permitido también comprobar que el uso de medios electrónicos (para presentar las tareas, recoger los productos, comunicar los resultados) resulta positivo para el profesorado y el alumnado, en tanto facilita y agiliza las labores de evaluación.

#### Referencias

Gómez, M. A.; Rodríguez, G. e Ibarra, M. S. (2013). Desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes de Educación Superior mediante la e-Evaluación orientada al aprendizaje. *RELIEVE*, 19 (1), 1-17.

Gore, J., Ladwig, J., Elsworth, W. y Ellis, H. (2009). *Marco de calidad para la evaluación: Una guía para la práctica evaluativa en la Educación Superior*. Consejo Australiano de Aprendizaje y Enseñanza, Departamento Gubernamental de Educación, Empleo y Relaciones en los Puestos de Trabajo. (Traducido al español por: EVALfor)

Ibarra, M. S. y Rodríguez, G. (2013a). *Evaluación como aprendizaje y empoderamiento: Retos y principios. Colección Microvídeos para la Evaluación en la Educación Superior*. Cádiz: Grupo de Investigación EVALfor

Ibarra, M. S. y Rodríguez, G. (2013b). *Elementos de la evaluación como aprendizaje y empoderamiento: Los procedimientos de evaluación. Colección Microvídeos para la Evaluación en la Educación Superior*. Cádiz: Grupo de Investigación EVALfor

Ibarra, M. S. y Rodríguez, G. (2016a). DINNO®: An innovative technological tool for empowerment in assessment. En M. Peris-Ortiz, J. Alonso, F. Vélez-Torres, C. Rueda-Armengot (Eds.). *Education Tools for Entrepreneurship. Creating an Action-Learning Environment through Educational Learning Tools* (pp. 39-54). Springer.

Ibarra, M. S., Rodríguez, G., y García, E. (2013). *Tarjetas: retos y principios de la evaluación para el aprendizaje y el empoderamiento en la Educación Superior*. Cádiz: Grupo de Investigación EVALfor

Ibarra, M. S. y Rodríguez, G. (2016b). *Guía Innovar en evaluación en la Educación Superior*. Cádiz: EVALfor Grupo de Investigación.

Rodríguez, G. e Ibarra, M. S. (2011). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en la Educación Superior*. Madrid: Narcea ediciones

Rodríguez, G. e Ibarra, M. S. (2014). Assessment as learning and empowerment: towards sustainable learning in Higher Education. En M. Peris-Ortiz y J. M. Merigó Lindahl (Eds.). *Sustainable Learning in Higher Education. Developing Competencies for the Global Marketplace (pp. 1-20)*. Springer.

## Anexo 1

### Tareas de evaluación implementadas en el Grupo 3.

**Tarea 1 (Tema 1).** Realiza una de las dos siguientes tareas:

1.A. Describe brevemente y clasifica cuatro contenidos educativos (uno de cada tipo) que hayas adquirido en tu área de especialidad, preferentemente en ESO o Bachillerato. Justifica tu respuesta.

1.B. Describe brevemente y clasifica cuatro contenidos educativos (uno de cada tipo) que se impartan actualmente en una asignatura de ESO o Bachillerato de tu área de especialidad. Justifica tu respuesta.

**Tarea 2 (Tema 2).** Realiza una de las dos siguientes tareas:

2.A. Describe una situación educativa en la que hayas participado como aprendiz en tu área de especialidad (preferentemente en ESO/ Bachillerato), y en la que hayan intervenido procesos de aprendizaje tanto asociativos como constructivos. Indica de forma justificada:

a) Tipo de contenidos educativos adquiridos, en cada caso. b) En relación con los procesos constructivos: Si lograste una comprensión superficial o profunda, y en caso de comprensión profunda, si se produjo enriquecimiento o reestructuración

2.B. Identifica una tarea evaluativa de tu área de especialidad (preferentemente de ESO/ Bachillerato), que creas que no permite comprobar con certeza si el aprendiz ha logrado una comprensión profunda de un concepto o una teoría, y otra que creas que sí lo hace. Justifica tu elección, y propón alguna mejora en la tarea que consideras menos adecuada.

**Tarea 3 (Tema 3).** Realiza una de las dos siguientes tareas:

3.A. Analiza un fragmento de libro o película que muestre cómo transcurre una clase en un instituto.

- Identifica a un/a estudiante que tenga una orientación a la ejecución, y a otro/a que tenga una orientación al aprendizaje. Justifica tu respuesta

- Identifica a un/a estudiante que muestre dificultades en alguna de las tres fases del comportamiento motivado, en relación a una tarea escolar. Justifica tu respuesta.

3. B. Piensa en una situación educativa en la que hayas participado como aprendiz (preferentemente de tu área de especialidad y/o de ESO/Bachillerato), y que haya sido importante para ti. Responde:

- ¿Por qué decidiste iniciar ese proceso de enseñanza-aprendizaje? Haz un listado de todos los motivos y clasifícalos.

- ¿Recurriste a alguna estrategia volitiva para no abandonar el proceso de aprendizaje? Si es así, nombra y describe cuál/es.

- ¿Qué resultado obtuviste? ¿A qué factor/es lo atribuyiste? ¿Cómo afectaron esas atribuciones al proceso de enseñanza-aprendizaje (o a otra situación educativa similar)?

**Tarea 4 (Tema 4).** Realiza una de las tres siguientes tareas: [1 punto]

4.A. Identifica un discurso de cualquier material didáctico (libro, apuntes) o de un profesor (en Youtube, películas), preferentemente de tu área de especialidad y/o de ESO/Bachillerato, que consideres mejorable desde el punto de vista microestructural, macroestructural, y/o superestructural. Justifica tu elección, y propón alguna mejora en la cohesión del discurso.

4.B. Identifica un discurso de cualquier material didáctico (libro, apuntes) o de un profesor (en Youtube, películas), preferentemente de tu área de especialidad y/o de ESO/Bachillerato, que consideres mejorable desde el punto de vista de su capacidad para activar los conocimientos previos del aprendiz o promover su implicación. Justifica tu elección, y propón alguna mejora.

4.C. Propón al menos dos ayudas cálidas dirigidas al estudiante que pusiste como ejemplo en la tarea 3.A. (con dificultades en alguna fase del comportamiento motivado), o a un hipotético estudiante que viva una situación educativa similar a la que describiste en la tarea 3.B. Especifica el tipo y la finalidad de las ayudas propuestas.

## Anexo 2

### Tareas de evaluación implementadas en el Grupo 6

#### Tarea 1 (Tema 1)

En grupos de 3-4 personas, responded las siguientes cuestiones:

- Pensad dos hechos, dos conceptos, dos técnicas y dos estrategias que podríais enseñar a vuestros alumnos.
- ¿Qué ayudas utilizaríais para que los adquirieran?

#### Tarea 2 (Tema 2)

En grupos de 3-4 personas (por especialidades), elaborad una tarea dirigida a facilitar un aprendizaje constructivo. Para ello:

a) Escoged:

- El conocimiento que queréis que aprenda el alumno
- A qué alumnos se dirige (edad, conocimientos previos, nivel educativo...)
- Los conocimientos previos que necesitaréis activar
- Cómo vais a motivar a los alumnos para que se impliquen en el aprendizaje

b) Diseñad y organizad la tarea, concretando:

- Qué explicación e instrucciones daréis a los alumnos
- Cómo vais a activar los conocimientos previos
- El tipo de tarea que vais a utilizar (cómo la vais a organizar)

#### Tarea 3. (Tema 3)

[Antes de explicar el tema] A lo largo de vuestra vida habréis tenido muchas experiencias con profesores/as diferentes. En grupos, pensad en el profesor/a que os haya permitido aprender más, que os haya enseñado mejor o al que os queráis parecer. Pensad en:

- Qué tipo de conocimientos os ayudó a adquirir
- Qué métodos de enseñanza utilizaba
- Qué actitudes y expectativas tenía de vosotras/os
- Qué características personales tenía que le convertían en un buen profesor/a

[Tras explicar el tema]. Volved a los recuerdos sobre vuestro/a profesor/a... ¿Reconocéis las características del profesor mediador en la persona de la que os habéis acordado? Especificadlas y poned un ejemplo de cada una.

#### Tarea final 4:

Individualmente:

- Señala las diferencias que existen entre el aprendizaje asociativo y constructivo.
- ¿Qué consejos o recomendaciones le darías a un compañero/a para que fuera capaz de activar procesos de aprendizaje constructivo en sus alumnos/as?