

A 2 2.2 Estrategias de evaluación en el contexto del Aprendizaje Activo

Estrategias de evaluación en el contexto del Aprendizaje Activo

Experiencias europeas

Por Dr. Guenter L. Huber

Introducción

Desde hace la publicación de los resultados comparativos del estudio internacional de la OCDE en 2001, conocido como estudio PISA, se hace caso de los enfoques de evaluar a los estudiantes y sus conocimientos y destrezas también más allá del campo educativo y los ministerios de educación. Debido al tipo comparativo y su necesidad de disponer de criterios simples y claros la evaluación educativa está cambiando del modo "input" al modo "output". También el público tiene menos interés en los métodos de enseñanza y los procesos de aprendizaje, es decir en lo que pasa en las instituciones de educación, sino se entusiasma o enfada por lo que "sale por atrás" – como el ex-chanciller alemán Kohl formulaba un día su interés político.

Como consecuencia, el nuevo interés de la sociedad en la evaluación educativa llevó a ampliar el sector tradicional de la evaluación, o sea evaluar no solamente a los estudiantes, sino también a sus profesores así como instituciones y programas de enseñanza y aprendizaje.

En conjunto, el interés extenso ha aportado a aumentar la significancia de procedimientos y resultados de evaluación, pero este desarrollo no tiene solamente ventajas, como los Blázquez y Lucero (2009) advierten. Dicen que por un lado la evaluación "ha resaltado el mito de mérito y ha legitimado el sistema escolar, como reproductor del propio sistema social en el que opera y en el que la evaluación ocupa un lugar preeminente" (p. 303). Por otro lado "como factor determinante de la estructura de poder" la evaluación "condiciona cada relación educativa", hasta que "se constituye en una función 'opresora' " (p. 303). Eso es un juicio duro y un aviso serio.

Por eso no debemos concentrarnos solamente en las varias posibilidades de evaluar a los estudiantes, pero tenemos que analizar la evaluación en el conjunto de sus determinantes y funciones. Como lema del análisis puede servir una sentencia de los campesinos de Baviera, que se cuota hoy también vinculado con la evaluación educativa: "¡Por pesar la cerda no engordará!

" Propósitos del Bologna Working Group para la evaluación universitaria

Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005, p. 23):

- Preparación para el mercado de trabajo
- Preparación para la vida como ciudadano activo en una sociedad democrática
- Desarrollo personal
- Desarrollo y mantenimiento de una base amplia y avanzada de conocimiento

Pero entre los criterios de éxito de los estudios universitarios (p. 67) quedan solamente

- La preparación para el mercado de trabajo
- El desarrollo y mantenimiento de una base amplia y avanzada de conocimiento Los "Dublin Descriptors" se concentran en conocimiento y comprensión, aplicación de conocimiento, evaluación y decisión, comunicación y destrezas de aprendizaje – ninguna palabra más sobre el desarrollo personal y la sociedad democrática.

Entonces, ¿qué queda de las palabras buenas? Es cierto que aparece entre los criterios de aprendizaje eficaz en el primer ciclo de estudios, "la destreza de recoger e interpretar datos relevantes (usualmente dentro su campo de estudio) para informar decisiones que incluyen reflexión sobre hechos sociales, científicos o éticos con relevancia", pero se nota como la vista se estrecha cada vez más cuando las descripciones acercan el nivel concreto: aquí el texto reduce el ámbito de reflexión y sugiere que los estudiantes reflexionan dentro de las límites de su campo especial.

- Por eso tenemos que recordar la declaración de la Comisión de las Comunidad Europea (2000, p. 15; en negrilla en el original): "A medida que nos internamos en la era del conocimiento, van cambiando nuestros conceptos de lo que es el aprendizaje, de dónde y cómo se realiza y para qué sirve. Confiamos en que los métodos y contextos didácticos reconozcan y reflejen una gama cada vez más diversificada de intereses, necesidades y expectativas. . Esto implica un **giro drástico hacia sistemas didácticos centrados en el usuario, con fronteras permeables entre sectores y niveles.**" Este giro tiene que incluir también los criterios y enfoques de evaluación.

Principios y dimensiones de la evaluación

Kromrey (2001, p. 117) trataba de esbozar una visión de conjunto de la evaluación por cuatro preguntas principales (originalmente eran cinco preguntas, pero en mi opinión dos se solapan demasiado). En el contexto de evaluaciones educativas con la meta de asegurar y aumentar la calidad de enseñanza y aprendizaje tenemos más tarde que formular dos preguntas más.

(1) ¿Qué se evalúa?

Esta pregunta determina una dimensión desde la *implementación* hasta los *efectos* de proceder y medidas de enseñanza y aprendizaje, o sea la dimensión inputoutput.

(2) ¿Cuándo se evalúa?

Se distinguen entre tres fases distintas,

- la *evaluación inicial* para diagnosticar las condiciones previas – conocimiento y destrezas – de los estudiantes;
- la *evaluación formativa* para observar el transcurso del aprendizaje y
- la *evaluación sumativa* para conocer los resultados del aprendizaje.

Como vamos a ver esta división no corresponde a las exigencias de la evaluación en el entorno de aprendizaje activo, sino se debe conceptualizar una evaluación apta como evaluación integrada.

(3) ¿Quién evalúa?

Esta pregunta determina una dimensión que empieza con la *auto-evaluación* incluido la evaluación en equipos pequeños vía la *evaluación interna*, o sea la evaluación por miembros de la propia institución hasta la *evaluación externa*, usualmente por agencias oficiales de evaluación.

(4) ¿Con qué se evalúa?

Esta pregunta determina la dimensión de criterios posibles y sus fuentes. Por un lado cada estudiante o el grupo puede desarrollar sus criterios de éxito de sus esfuerzos, incluso las estrategias de aprendizaje y el clima social, por otro lado se puede aplicar un sistema de estándares de aprendizaje, es decir normas externas usualmente desarrollado por una agencia externa. Respecto a la crítica seria, que hemos oído, tenemos que complementar la lista de preguntas por dos aspectos más:

(5) ¿Por qué se evalúa?

Particularmente en el caso de la evaluación formativa y el objetivo de asegurar y desarrollar la calidad de enseñanza y aprendizaje (comp. Ditton, 2001) se tiene que tener en cuenta la *dimensión de los motivos* para evaluar. Los Gralki y Hecht (1992; según Stapf & Fuchs, 2003) han clasificado las metas de proyectos distintos de evaluación universitaria:

- *Calificación*: Optimalizar la capacidad de los estudiantes para aprender, la eficiencia del curso y/o la calificación del docente para enseñar.
- *Transparencia*: Señalar potencias y debilidades al nivel del curso, de la facultad o de la universidad.
- *Comunicación*: Animar a la discusión entre profesores y estudiantes en el curso y/o en la facultad.
- *Regulación*: Base de información y instrumento de regulación para decisiones sobre la adjudicación de fondos, equipamiento y solicitudes.
- *Investigación*: Evaluación por ejemplo de medidas de formación permanente o de procesos de enseñanza/aprendizaje.

Exponiendo la lista de forma muy simple podríamos decir que los motivos y metas están ubicado en algún lugar entre las intenciones de *controlar* o de *cambiar* los procesos. En caso de que se evalúe para asistir en procesos de cambio – por ejemplo para fomentar procesos de aprendizaje activo, es decir generalmente en la evaluación educativa – otro pregunta aparece:

(6) ¿Qué pasa con los resultados de la evaluación?

Vinculado directo con la respuesta al "por qué" de evaluar es la pregunta cómo se trata los resultados: ¿Quién recibe los resultados? ¿De que modo se retroalimentan los resultados a los evaluados?

Claro que aquellos que deberían desarrollarse por ayuda de la evaluación necesitan la retroalimentación de sus resultados en primer lugar, o sea no sirve si se recoge datos de rendimiento o observa procesos de aprendizaje de los estudiantes e informa solamente los profesores o la facultad de los resultados. Sigue que se tiene que ocuparse de las modalidades de retroalimentación para que los estudiantes pueden

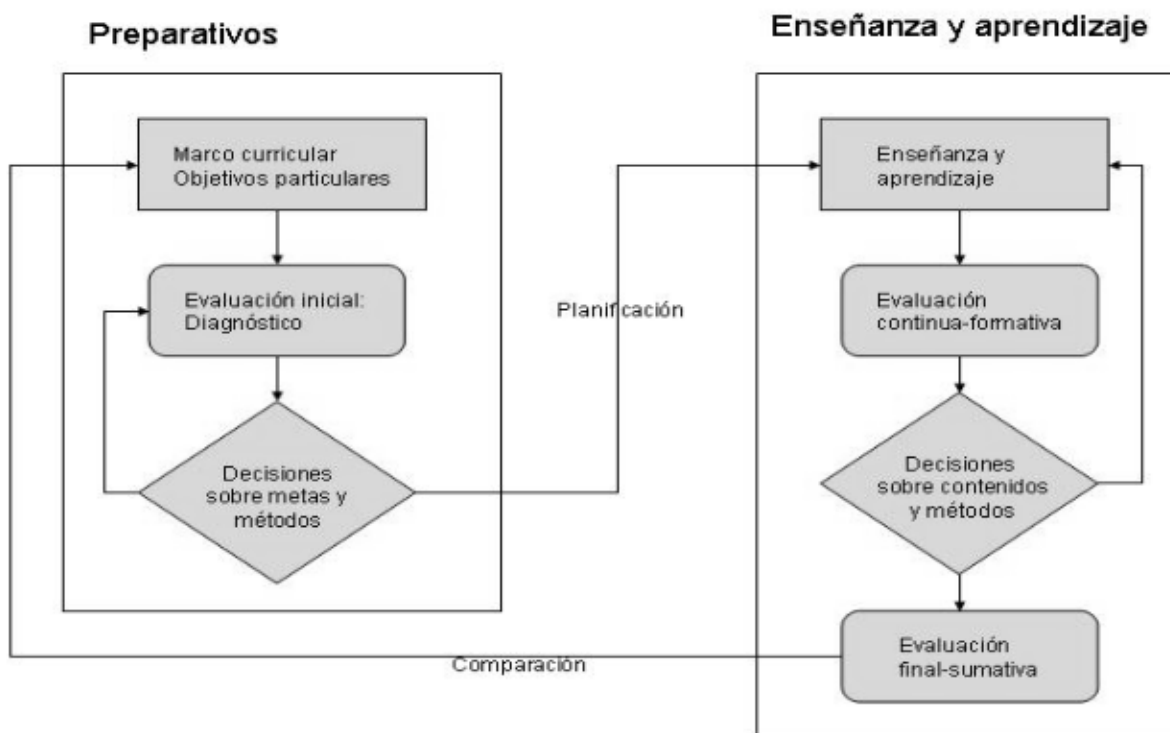
- entender el significado de los resultados;
- meter los resultados en un sistema de referencia; (Estudiantes - doctorandos/alumnos de la esc. sec.)
- deducir consecuencias para mejorar sus resultados.

Resumiendo estas respuestas y centrando la discusión en el aporte de la evaluación educativa a fomentar el aprendizaje activo, tenemos que recordar las características clave de entornos de aprender haciendo: como hemos ya discutido son entornos activos, sociales y reflexivos. Los modos de evaluación deben cumplir con los rasgos esenciales del entorno de enseñanza y aprendizaje. O en otras palabras, para que la evaluación resulte apta y útil en un entorno donde los estudiantes se sienten responsable para su propio aprendizaje, colaboran y asisten el uno al otro para acercarse a sus metas, analizan y discutan juntos sus actividades, dudas, sugerencias etc. la evaluación debe plantearse de tal modo que sea (Alvarez & López, 1999, modificado según Blázquez & Lucero, 2009, p. 312)

- *colaborativa*: Todos los que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, profesores y estudiantes, tienen que ofrecer sugerencias y prestar colaboración, basando la evaluación en el diálogo entre sus actores.
- *integrada*: Todos los responsables realizan una labor de integración de sus tareas para que no se dispersen esfuerzos ni objetivos.
- *reflexiva*: El análisis y la retro-alimentación se estructuran reflexivamente de modo que los resultados de la evaluación ofrezcan sugerencias para efectuar un reajuste constante de enseñanza y aprendizaje con el fin de adaptarlo y convertirlo en eficaz.
- *flexible*: La evaluación se plantea de forma abierta de modo que se adecue a las nuevas exigencias de los estudiantes y de la sociedad.

Evaluar el aprendizaje activo como proceso continuo

Como modelo de una evaluación educativa integrada puede servir muy bien el proceso de la diagnosis de cambio (a diferencia de la diagnosis de estado) como lo describen los Wild y Krapp (2001, p. 519):



Esta concepción corresponde con la posición de los Blázquez & Lucero: "Desde una perspectiva muy consensuada en el mundo educativo, la evaluación ha de ser *continua, global e integradora* y, al mismo tiempo, ha de constituir un instrumento de acción pedagógica que contribuya a la mejora de todo el proceso educativo de los alumnos. El concepto actual de evaluación al que nos hemos referido no se reduce a evaluar aprendizajes, sino que también requiere la evaluación de variables psicológicas tales como la inteligencia, el desarrollo afectivo y social, las aptitudes, etc., aspectos que intervienen, de modo muy importante, en el proceso de aprendizaje" (2009, p. 311).

Pero buenas palabras no bastan, necesitamos información sobre enfoques de evaluación que siguen a cambios persistentes.

Formas efectivas de evaluación en el ámbito de aprendizaje activo

Al comienzo he mencionado los estudios PISA, que han arrancado a mucha gente en el campo de educación, incluso muchos políticos, de su certidumbre respecto a la calidad del sistema educativo. Pero es muy difícil deducir consecuencias concretas al nivel de la enseñanza cotidiana de los resultados de estudios cuantitativos. Como también Mandl y Hense (2007) subrayan son

los análisis cualitativos de la enseñanza y aprendizaje particular que proveen acceso directo a cambios necesarios y actividades concretas. Dicen que se puede contestar muy sencillamente la pregunta, dónde los actores individuales en el proceso de enseñanza y aprendizaje pueden comenzar. Desgraciadamente centran su análisis en el profesor y dejan de lado a los estudiantes – pero lo que dicen vale para cada participante en el proceso educativo: los profesores empiezan con su propia enseñanza y los estudiantes con su propio aprendizaje y sus actividades individuales. También se puede contestar rápidamente la pregunta cómo se debe proceder: Para entenderse de la eficiencia de la propia enseñanza y el propio aprendizaje y lo que se debería mejorar, los actores necesitan una visión de conjunto sobre la situación actual.

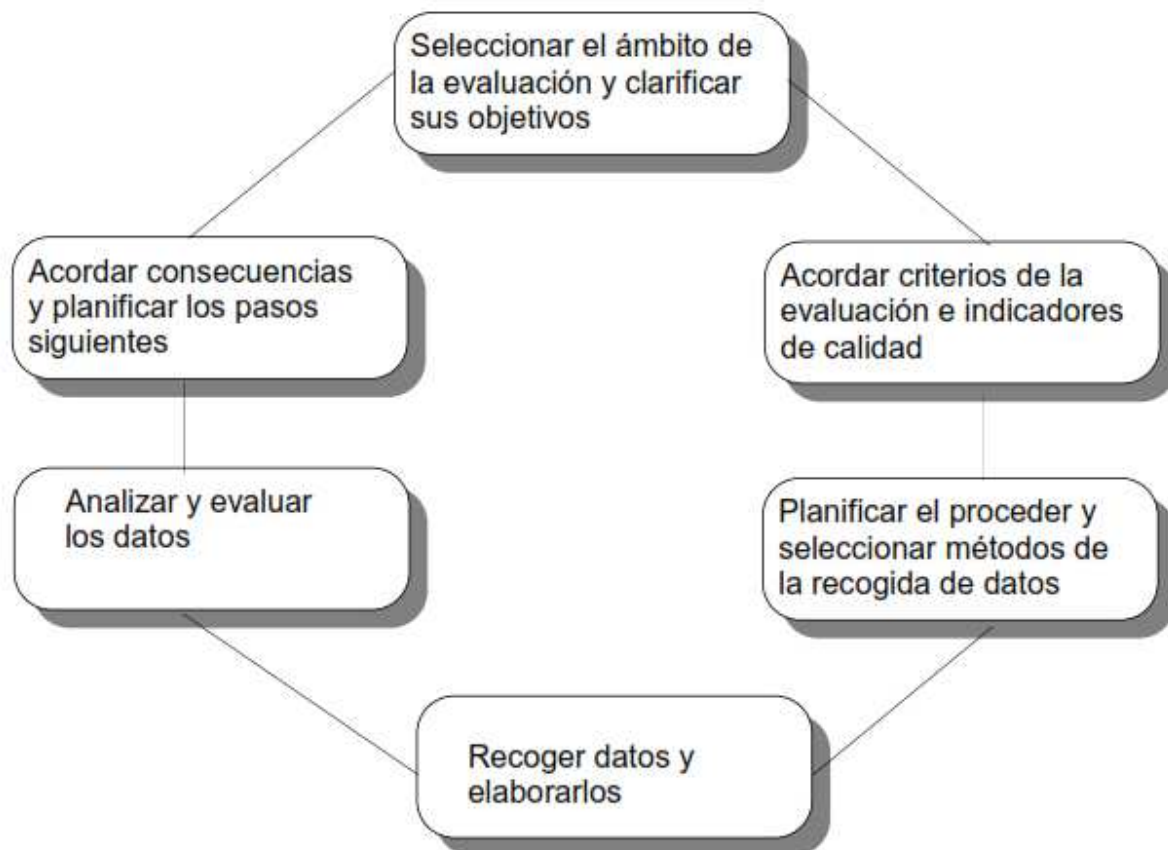
Profesores y estudiantes necesitan información sobre rendimientos, competencias, problemas, debilidades, posibilidades de fomento, satisfacción con el progreso de aprendizaje, expectativas, relaciones sociales, el aporte de sus actividades a la situación actual, etc. Evaluación con instrumentos cuantitativos contruidos por equipos de expertos fuera de la situación actual puede cumplir solamente en parte con dichas exigencias. Los resultados de estos enfoques sirven bien para comparar individuos, cursos, facultades, universidades, países – pero ayudan menos a mejorar la situación, ya que no producen sugerencias concretas para medidas necesarias.

Por ejemplo, Kunter y Stanat (2001, p. 177) discuten los límites de hallazgos de la evaluación de competencias sociales con los instrumentos de PISA y dicen: "El resultado absoluto de un alumno ... en una de estas escalas lo podemos interpretar en cuanto al contenido solamente en límites. Es cierto que un valor de 3.6 en una escala de asunción de responsabilidad describe una manifestación más alta de esta característica que un valor de 1.2, pero de que manera estas manifestaciones distintas van a hacerse notar en cuanto al contenido, no se puede especificar." Por eso se puede tampoco sugerir cambios concretos pedagógicos-didácticos. Cuando tenemos en cuenta adicionalmente que la retro-alimentación de los resultados de evaluaciones surtirá efectos solamente como elemento clave en una cadena de condiciones esenciales, no esperamos en adelante que evaluaciones cuantitativos externos sigan a cambios.

Helmke y Schrader (2001) han desarrollado e investigado un modelo de los efectos de la retro-alimentación de evaluaciones. Se ha probado y confirmado este modelo en varios estudios (Schrader & Helmke, 2003; Mandl & Hense, 2007): "Los actores relevantes les tienen que entender adecuadamente los resultados y aceptarlos. Bajo la condición que resulte una motivación para cambiar su comportamiento se inician planificaciones y la realización de medidas conformes con los resultados de la evaluación. Pero el modelo contiene no solamente esta secuencia de pasos, sino también bases necesarias, que influyen a estos pasos, o sea condiciones de las personas y de la situación. Condiciones previas personales son características de motivación y destrezas intelectuales de aquellas personas que deben retomar los resultados, sobre todo la destreza de auto-reflexión y la importancia que atribuyen a su éxito", sea el éxito de su propia enseñanza o sea el éxito de su propio aprendizaje. Condiciones previas de la situación son en primer lugar la claridad de la retroalimentación, pero por otro lado características de la institución, por ejemplo su cultura social, su nivel de profesionalidad y su

disposición general a innovación. Además juegan un papel importante ofertas externas para ayudar a poner en práctica las consecuencias de los resultados."

La alternativa prometedora por eso es la evaluación participante o generalmente la auto-evaluación, que da la responsabilidad para partes esenciales a aquellas personas, a cuales se quieren evaluar. Usualmente este tipo de auto-evaluación educativa es intercalado en un proceso cíclico del desarrollo de calidad:



Ciclo de evaluación (según Burkard & Eikenbusch, 2000; Mandl & Hense, 2007)

Acordar criterios de la evaluación e indicadores de calidad. Planificar el proceder y seleccionar métodos de la recogida de datos Recoger datos y elaborarlos Analizar y evaluar los datos Acordar consecuencias y planificar los pasos siguientes Seleccionar el ámbito de la evaluación y clarificar sus objetivos. El ciclo comienza con la selección del ámbito general de evaluación y sigue paso por paso a la planificación de medidas concretas. El último paso proporciona la base para empezar de nuevo el ciclo de auto-evaluación. En un proyecto, que ha incluido 25 estudios de evaluación sobre todo de entornos de nuevos modos de enseñanza y aprendizaje, Hense y Mandl (2003) han investigado los factores, que determinan la auto-evaluación. Estes factores son (Hense, 2008) el *provecho individual*, la *utilidad para el proyecto* y la *relación entre utilidad y esfuerzo necesario* – casi un cálculo de costes y beneficios.

La importancia de actitudes individuales

Los datos cualitativos de esta investigación muestran tres aspectos personales, que aportan al éxito de la auto-evaluación:

- El aspecto de *auto-determinación* de los participantes juega un papel muy importante para cada del los tres factores mencionados.
- *Expectativas positivas* y *ausencia de temores* influyen también al éxito. Expectativas positivas aumentan la estimación del provecho individual y para el proyecto, temores aumentan la estimación del esfuerzo necesario y reducen expectativas de utilidad.
- *Experiencias con evaluaciones* corresponden también con estimaciones positivas del provecho individual y el cálculo de costes y beneficios.

Los autores resumen sus hallazgos: "Los resultados subrayan, que la auto-evaluación es tanto más útil, lo más los participantes vienen en la situación con *actitudes* y *valores* particulares."

La interacción de actitudes y experiencias se muestra en las estimaciones dichas y sobre todo en las reacciones de los participantes a la retro-alimentación de los resultados de la evaluación, o sea de sus actitudes hacia evaluaciones depende lo que hacen con la información evaluadora. De la psicología social conocemos una influencia clave al comportamiento de los evaluados:

"En la teoría de la atribución, el denominado error fundamental de atribución (conocido también como sesgo de correspondencia o efecto de sobre-atribución y frecuentemente confundido con el sesgo actor-observador) es la tendencia o disposición de la gente a sobre-valorar los motivos personales internos [y/o las destrezas disponibles; glh] a la hora de explicar un comportamiento observado en otras personas, infravalorando por el contrario motivos externos como el rol o las circunstancias, para este mismo comportamiento. En otras palabras, la gente tiende a explicar comportamientos basándose más en qué "tipo" de persona los ejecuta que en los factores sociales y ambientales que rodean e influyen a dicha persona. Esta presunción por defecto hace que la gente haga explicaciones erróneas del comportamiento. Este sesgo cognitivo por el que se propende a enfatizar los aspectos internos frente a los externos cuando se explican las acciones de los demás, suele estar bastante mitigado en las personas que han sido entrenadas para analizar y evaluar su propio comportamiento."

(http://es.wikipedia.org/wiki/Sesgo_de_correspondencia).

Aquellos participantes que tienen dudas de la evaluación sobre-valoran sus costes o esfuerzos necesarios, o sea lo que tienen que invertir personalmente, pero subvaloran su utilidad, o sea lo que los resultados podrían aportar a la situación de enseñanza y aprendizaje. Como Kohler (2002) encontró cuando investigaba cómo profesores reaccionaron a los resultados de TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) el sesgo de atribución depende también del contenido de la retro-alimentación. Buenos resultados los profesores les atribuyen a sus propias competencias y la propia enseñanza, malos resultados a las circunstancias lamentables de su práctica diaria. Eso es un ejemplo típico del sesgo actor-observador. Los profesores reaccionan en

el rol de actores, mientras observadores probablemente atribuyeran el éxito a la situación (estudiantes inteligentes, recursos amplios, etc.), el fracaso a los profesores y su modo de enseñanza.

Pero, como hemos oído, este sesgo suele estar bastante mitigado en las personas que han sido entrenadas para analizar y evaluar su propio comportamiento. Por eso también, la evaluación integrada con participación de todos los actores en el ámbito de enseñanza y aprendizaje y la auto-evaluación son muy importantes.

Ejemplos de auto-evaluación

Conocimiento y comprensión (Contenido: métodos de aprendizaje activo)

1. Proyectos de aprendizaje determinan un entorno de enseñanza

- (A) trans-disciplinar, pero poco orientado hacia la diversidad de los alumnos.
- (B) más apto para recursos diversos de los alumnos que para aspectos transdisciplinares del tema.
- (C) orientado hacia la anticipación del futuro y por eso menos apto para la enseñanza transversal e integrada.
- (D) tanto trans-disciplinar como orientado hacia la diversidad de los alumnos.

2. La meta superior del aprendizaje basado en problemas

- (2.1) no es que los estudiantes adquieran la solución o una estrategia determinada de resolver el problema mismo,
- (2.2) sino que aprenden cómo se encuentra el núcleo problemático dentro de una situación mala definida y cómo se aprende.
- (A) 2.1 es verdad, pero 2.2 no describe correctamente la meta del método.
- (B) 2.1 es verdad y 2.2 describe correctamente la meta del método.
- (C) 2.1 es falso, pero independiente de eso 2.2 describe correctamente la meta del método.
- (D) 2.1 es falso y también 2.2 es falso.

3. La estructura principal del método de la enseñanza fractal en épocas sigue el método de la/del (

- A) puzle de grupos.
- (B) discurso de problemas.
- (C) rallye de grupos.
- (D) investigación en grupos pequeños.

4. Como posibilidades para fomentar al desarrollo de rutinas de interacción y trabajo común, se recomienda ...(Marque la posibilidad inútil para esta meta)

- (A) Entrenamiento de las destrezas necesarias.
- (B) Proveer pautas y práctica de actividades específicas de aprendizaje.
- (C) Reflexión and evaluación de formas disponibles de aprendizaje..
- (D) Implementación de enseñanza y aprendizaje mutuo.
- (E) Aumentar la apreciación de la competición.

Respuestas correctas: 1 A / 2 B / 3 A / 4 E

Conocimiento y reflexión / Diario de aprendizaje

Mi diario personal de aprendizaje

Fecha:

1. Descripción de mis experiencias

Hora:

Actividad/topico:

Con mi actividad

- estoy en general
- muy contento
- contento
- no muy contento
- de ninguna manera contento

Mis estimaciones personales

Eso es lo que he proporcionado bien:

A mi eso me ha gustado mucho:

Eso es lo que fue difícil hoy:

Eso es lo que no he logrado:

Eso me ha ayudado mucho:

La próxima vez eso es lo que haré de otra manera:

2. Lo que quisiera apuntar más:

El clima social en los equipos de aprendizaje

Basado en descripciones abiertas de estudiantes cómo se han experimentado su grupo de aprendizaje hemos construido un pequeño instrumento para la evaluación formativa del proceso de interacción

El clima en el equipo:

1	cauteloso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	seguro
2	trabajador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	vago
3	alegre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	aburrido
4	solo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	juntos
5	creativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bloqueado
6	negativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	consentidor
7	bueno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	malo
8	agradable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	desagradable
9	preocupado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sereno
10	atento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	desatento
11	relajado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	tenso
12	amable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	hostil
13	cohibido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	libre
14	solícito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	egoísta
15	indiferente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	implicado

Resultan tres factores:

- Consentimiento
- Atención
- Emoción

orientación	n	consentimiento		atención		emoción	
		am	sd	am	sd	am	sd
incertidumbre.	24	5.26	.44	5.04	.66	5.05	.73
certidumbre.	26	4.04	.78	4.63	.85	4.21	1.01
t (d.f.= 40)		6.93 ***		1.88		3.38 ***	

Experiencias personales en el equipo de aprendizaje

¿Tuviste hoy la experiencia ...

1 ... que los otros miembros del equipo han escuchado a tí?	Nunca	No	Sí	Siempre
2 ... que los demás han comprendido tus propuestas?	Nunca	No	Sí	Siempre
3 ... que tu equipo ha aceptado tus sugerencias?	Nunca	No	Sí	Siempre
4 ... que tu has influido en las decisiones del equipo?	Nunca	No	Sí	Siempre
5 ... que te has sentido ligado a las decisiones del equipo?	Nunca	No	Sí	Siempre
6 ... que estas satisfecho de tu participación en las decisiones?	Nunca	No	Sí	Siempre
7 ... que estás de acuerdo con la opinión de tu equipo?	Nunca	No	Sí	Siempre

Lo que quisiera decir más:

Pensamientos al nivel rutinario (para profesores)

El "diálogo estructurado" (Rapp, 1995)

- Meta-comunicación: Objetivos del diálogo y retro-alimentación
- Ámbito 1: Realización de la planificación / Cambios / Causas probables
- Ámbito 2: Pensamientos y emociones en situaciones importantes (¿Qué pasó en Ud. cuando vino una respuesta inesperada ... no pudo contestar una pregunta ... etc.?)
- Ámbito 3: Alternativas (¿Ve respectivamente otras posibilidades como hubiera poder organizar su enseñanza?)
- Meta-comunicación

Referencias

- Álvarez, M., & López, J. (1999). *La evaluación del profesorado y de los equipos docentes*. Barcelona: Síntesis.
- Blázquez Entonado, F., & Lucero Fustes, M. (2009). La evaluación. Principios, modelos y ámbitos. En A. Medina Rivilla, & F. Salvador Mata (Eds.), *Didáctica general* (pp. 302-352). Madrid: Pearson Educación.
- Gralki, H. & Hecht, H. (1992). Hochschuldidaktische Aspekte der Beurteilung von Lehrveranstaltungen durch Studierende [Aspectos de la didáctica universitaria de la evaluación de cursos por los estudiantes] . En D. Grün & H. Gattwinkel (Eds.), *Evaluation von Lehrveranstaltungen. Überfrachtungen eines sinnvollen Instrumentes?* (S. 99-114) [Evaluación de cursos. ¿Sobrecargar un instrumento útil?]. Berlin: Zentrale Universitätsdruckerei.
- Hense, J. (2008). *Selbstevaluation. Erfolgsfaktoren und Wirkungen eines Ansatzes zur selbstbestimmten Qualitätsentwicklung im schulischen Bereich* [Auto-evaluación. Factores de éxito y efectos de un enfoque para el desarrollo auto-determinado de la calidad en el ámbito escolar]. Frankfurt a.M.:
- Lang. Kohler, B. (2002). Zur Rezeption von TIMSS durch Lehrerinnen und Lehrer [Sobre la recepción de TIMSS por profesores]. *Unterrichtswissenschaft*, 30 (2), 158 - 188.
- Kromrey, H. (2001). Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung, Empfehlungen für die Praxis [Evaluación – un concepto complejo. Concepto y metodología de la evaluación y su investigación, recomendaciones para la práctica]. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 24 (2), 105-131.
- Kunter, M. & Stanat, P. (2001). Soziale Lernziele im Ländervergleich [Objetivos del aprendizaje social en la comparación de países]. En Deutsches PISA-Konsortium & J. Baumert (Eds.), *PISA 2000 - ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. [PISA 2000 – una vista diferenciada a los países de la República Federal de Alemania] (pp. 165-194).
- Opladen: Leske + Budrich. Mandl, H. & Hense, J. (2007). Lässt sich der Unterricht durch Evaluation verbessern? [¿Se puede mejorar la enseñanza por evaluación? En W. Schönig (Ed.), *Spuren der Schulevaluation. Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Evaluationskonzepten im Schulalltag* [Huellas de la evaluación escolar. Sobre la importancia y la eficiencia de conceptos de evaluación en la vida diaria de las escuelas] (pp. 85-99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- OCDE (2001): *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. Paris: OCDE. Rapp, G. (1995). Voruntersuchungen [Estudios previos]. En D. Wahl, W. Wölfling, G. Rapp & D. Heger (Eds.), *Erwachsenenbildung konkret. Mehrphasiges Dozententraining* [Formación concreto de adultos, Entrenamiento de docentes en varias fases] (pp. 37-55). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2003). Evaluation - und was danach? Ergebnisse der Schulleiterbefragung im Rahmen der Rezeptionsstudie WALZER [Evaluación – ¿y después? Resultados de la encuesta de directores de escuela en el ambiente del estudio de recepción WALZER]. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25 (1), 79-110.

Stapf, K. H. & Fuchs, W. (2002). *Desarrollo, ensayo y implementación de un proceder para evaluar la enseñanza en la Facultad de Ciencias Sociales y de Comportamiento de la Universidad de Tübingen* (Traducción del informe a la facultad; G. L. Huber).

Wild, Klaus-Peter & Krapp, Andreas (2001). Pädagogisch-psychologische Diagnostik [Diagnosis pedagógicapsicológica]. En A. Krapp & B. Weidenmann (Eds.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* [Psicología de la educación. Un libro de texto] (4. Aufl., S. 513-564). Weinheim: Beltz PVU.