

Programa de doctorado 1997-99
“Discurs i notació en l’aprenentatge escolar”

Tesis Doctoral

**ANÁLISIS DE LA COHERENCIA Y CONTINUIDAD DE LAS
DECISIONES PEDAGÓGICAS Y ACREDITATIVAS EN LA
EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS EN LA
E.S.O., Y DE LAS ESTRATEGIAS PARA FAVORECERLAS
MEDIANTE UN PROCESO DE ASESORAMIENTO.**

Presentada por: **José Ramón Lago Martínez**

Dirigida por el: **Dr. Javier Onrubia Goñi**

Departament de Psicologia Evolutiva i de l’Educació

Facultat de Psicologia

Universitat de Barcelona

INDICE

AGRADECIMIENTOS	7
I. INTRODUCCIÓN	9
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	17
III. MARCO TEÓRICO	27
III.1. Marco psicopedagógico y curricular de referencia para el análisis de las prácticas evaluativas y de la acreditación escolar	27
III.1.1. Evaluación escolar y acreditación	28
III.1.1.1. Concepto de evaluación escolar	28
III.1.1.2. Función pedagógica y función social de la evaluación	30
III.1.1.3. Evaluación y decisiones acreditativas	32
III.1.2. Referentes psicopedagógicos para la evaluación y acreditación escolar desde la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje	34
III.1.2.1. La concepción constructivista como marco de referencia para la evaluación escolar	34
III.1.2.2. Función pedagógica y acreditativa de la evaluación e intenciones educativas en el marco de la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza.	38
III.1.2.3. Función pedagógica y acreditativa de la evaluación y opciones metodológicas en el marco de la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza	39
III.1.2.4. Función pedagógica y acreditativa de la evaluación a través de los diferentes tipos de evaluación en el marco de la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza.	41
III.1.3. Referentes psicopedagógicos para la evaluación y la acreditación en el área de Matemáticas	44
III.1.3.1. Objetivos y contenidos del aprendizaje de las matemáticas y evaluación	45
III.1.3.2. Metodología y organización y actividades de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas y evaluación	46
III.1.3.3. Modalidades de evaluación del aprendizaje de las matemáticas y acreditación	47
III.1.4. Referentes normativos y curriculares para el análisis de la evaluación y acreditación en las prácticas evaluativas objeto de investigación	48

III.1.4.1. Evaluación y acreditación en el marco normativo de las prácticas evaluativas objeto de investigación	49
III.1.4.2. La evaluación de los créditos comunes del área de matemáticas en el currículum de la ESO en Catalunya	51
III.1.5. Coherencia y continuidad de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas como objetivo de investigación	52
III.1.5.1. La coherencia y la continuidad de la prácticas evaluativas y las decisiones acreditativas como problema de investigación.	52
III.1.5.2. Las dimensiones e indicadores de los programas evaluativos como objeto de investigación para analizar la coherencia y continuidad de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas	56
III.2. Marco teórico de referencia para el análisis de un proceso de asesoramiento sobre prácticas de evaluación	59
III.2.1. Mejora de las prácticas evaluativas y asesoramiento psicopedagógico	61
III.2.1.1. Cambio, innovación y mejora de las prácticas educativas.	61
III.2.1.2. El asesoramiento psicopedagógico para la mejora de la práctica educativa	65
III.2.2. El modelo educacional – constructivista de asesoramiento psicopedagógico como referente para el análisis del proceso de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa	74
III.2.2.1. Conceptos básicos para el análisis de los procesos de asesoramiento y la construcción de las mejoras de las prácticas educativas en el aula	74
III.2.2.2. Criterios para el análisis de algunos elementos de los procesos de asesoramiento desde la perspectiva del modelo educacional constructivista	82
III.2.3. Referentes teóricos y prácticos complementarios para el análisis de los procesos de asesoramiento y de las mejoras de la práctica educativa	90
III.2.3.1. Características de las aportaciones de los modelos , reflexiones teóricas, investigaciones y experiencias prácticas sobre los procesos de asesoramiento	90
III.2.3.2. Características de las mejoras de las prácticas educativas en un proceso de asesoramiento	91
III.2.3.3. Elementos de la organización y desarrollo general del asesoramiento	94
III.2.3.4. Elementos de la organización y desarrollo de la sesión o sesiones de asesoramiento	104
III.2.3.5. Características de las intervenciones de los asesores	113

III.2.4. Propuesta de niveles de análisis de los procesos de asesoramiento	122
III.2.4.1. Los contenidos de mejora de las prácticas educativas como referente para el análisis del asesoramiento	123
III.2.4.2. Propuesta de fases y procedimientos básicos de asesoramiento como referentes para el análisis de un proceso de asesoramiento.	126
III.2.4.3. Propuesta de tareas de construcción de colaboración y tareas de construcción de la mejora como referentes para el análisis del proceso de asesoramiento	132
III.2.4.4. Propuesta de recursos discursivos del asesor como referentes para el análisis del proceso de asesoramiento	139
 IV. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DIRECTRICES	145
 IV.1. Objetivo Empírico I.: Análisis de la coherencia y continuidad de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas a ellos asociadas	145
 IV.2. Objetivo Empírico II: Análisis de los elementos de un proceso de asesoramiento y su relación con la mejora la coherencia y continuidad de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas a ellos asociadas	145
 V. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	147
 V.1. El análisis de caso como metodología de investigación de las prácticas de evaluación y de los procesos de asesoramiento	147
V.1.1. Metodologías de investigación cualitativa de los prácticas de evaluación	147
V.1.2. Metodologías de investigación cualitativa de los procesos de asesoramiento	148
 V.2. El análisis de casos como metodología de investigación de dos programas de evaluación en matemáticas y un proceso de asesoramiento para su mejora: criterios e instrumentos para el análisis cualitativo	149
 V.3. Diseño de la investigación	158
V.3.1. Contexto de la investigación y participantes	159
V.3.2. Fases de la investigación	160
V.3.3. Procedimientos e instrumentos de recogida de datos	164
 VI. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS EVALUATIVOS Y DE LOS PROCESOS DE ASESORAMIENTO.	167
 VI.1. Metodología de análisis de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas asociadas.	167

VI.1.1.Pauta de análisis de un programa evaluativo de crédito: dimensiones e indicadores	168
VI.1.2. Criterios de valoración de las dimensiones e indicadores en los programas evaluativos y en las decisiones acreditativas	186
VI.1.2.1. Criterios generales de identificación y valoración de las dimensiones e indicadores en los programas evaluativos	186
VI.1.2.2. Criterios generales identificación y valoración de las dimensiones y los indicadores en las decisiones acreditativas de los programas evaluativos	188
VI.1.2.3. Criterios operativos de valoración de la presencia de dimensiones e indicadores	190
VI.2. Metodología de análisis de los procesos de asesoramiento	205
VI.2.1. Metodología de análisis de la mejora de las prácticas evaluativas y acreditativas objeto del proceso de asesoramiento	205
VI.2.1.1 Criterios y proceso de identificación de las dimensiones y indicadores de las prácticas evaluativas acordadas como contenidos del asesoramiento	206
VI.2.1.2. Criterios y proceso de análisis de la mejora las dimensiones e indicadores de las prácticas evaluativas y acreditativas objeto de asesoramiento	206
VI.2.1.3. Criterios y proceso de identificación y análisis de contenidos de mejora de las prácticas evaluativas y acreditativas definidos a partir de los contenidos de asesoramiento	207
VI.2.2. Metodología de identificación y análisis de los segmentos del asesoramiento como unidad básica de análisis del asesoramiento	209
VI.2.3. Metodología de análisis de las fases y los procedimientos básicos de asesoramiento	213
VI.2.4. Metodología de análisis de las tareas de construcción de la colaboración y de las tareas de construcción de los contenidos de mejora y la mejora de las prácticas evaluativas	215
VI.2.5. Metodología de análisis de los recursos discursivos del asesor y la mejora de las prácticas evaluativas	218
VII. RESULTADOS	223
VII.1. Resultados de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas	224
VII.1.1. Descripción de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas	224
VII.1.1.1. Programa Evaluativo del profesor de 4º de ESO	225
VII.1.1.2. Programa Evaluativo del profesor de 2º de ESO	228

VII.1.2. Resultados de las dimensiones e indicadores de los programas evaluativos y decisiones acreditativas en el caso del profesor de 4º de ESO	230
VII.1.3. Resultados de las dimensiones e indicadores de los programas evaluativos y decisiones acreditativas en el caso del profesor de 2º de ESO	241
VII.2. Resultados del proceso de asesoramiento	252
VII. 2.1. Descripción del proceso de asesoramiento	252
VII.2.1.1 Condiciones generales del desarrollo del asesoramiento	252
VII.2.1.2. Descripción de las sesiones y segmentos de asesoramiento	253
VII.2.2. Análisis de la mejora de las prácticas evaluativas y las decisiones acreditativas objeto de asesoramiento	270
VII.2.2.1. Identificación de las dimensiones e indicadores de las prácticas evaluativas acordadas como contenidos del asesoramiento	270
VII. 2.2.2. Análisis de la mejora de las dimensiones e indicadores de las prácticas evaluativas y acreditativas objeto de asesoramiento	279
VII. 2.2.3. Análisis de los contenidos de mejora definidos a partir de los contenidos de asesoramiento	290
VII.2.2.4. La mejora de las dimensiones e indicadores de los programas evaluativos y decisiones acreditativas y de los contenidos de mejora	312
VII. 2.3. Análisis de los segmentos del asesoramiento	313
VII.2.3.1. Segmentos de asesoramiento definidos a partir de los contenidos de mejora	313
VII.2.3.2. Distribución de lo segmentos a lo largo del asesoramiento	327
VII.2.4. Análisis de las fases y los procedimientos básicos de asesoramiento y la relación con la mejora de las prácticas evaluativas.	328
VII.2.4.1. Procedimientos básicos de asesoramiento de los segmentos	328
VII.2.4.2. Fases en el proceso de asesoramiento	334
VII.2.4.3. Procedimientos básicos de asesoramiento y contenidos de mejora.	336
VII.2.4.4. Fase del asesoramiento y contenidos de mejora	342
VII.2.5. Análisis de las tareas de construcción de la colaboración y las tareas de construcción del contenido de mejora, y su relación con la mejora de las prácticas evaluativas	345
VII.2.5.1. Tareas de construcción de la colaboración en los segmentos y fases del asesoramiento	345
VII.2.5.2. Tareas de construcción del contenido de mejora en los segmentos y fases del asesoramiento	356
VII.2.5.3. Tareas de construcción de la colaboración y contenidos de mejora	366

VII.2.5.4. Tareas de Construcción del contenido de mejora y contenidos de mejora	370
VII.2.5.5. Relación entre tareas de construcción de la colaboración y las tareas de construcción del contenido de mejora	373
VII.2.6. Análisis de los recursos discursivos del asesor y la relación con la mejora de las prácticas evaluativas	377
VII.2.6.1. Identificación y análisis de los recursos discursivos del asesor en los segmentos del asesoramiento.	377
VII. 2.6.2 Valoración de la relación entre recursos discursivos del asesor y contenidos de mejora.	391
VIII.. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	405
VIII.1. Contrastación de las hipótesis empíricas	405
VIII.1.1. Respecto al análisis de la coherencia y continuidad de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas a ellos asociadas	405
VIII.1.1 Identificación de diferencias en la coherencia.	406
VIII.1.2 Identificación de saltos en la continuidad.	410
VIII.1.2 Respecto a los procesos de asesoramiento y su relación con la mejora de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas	414
VIII.1.2.1. Identificación de Fases y Procedimientos Básicos de Asesoramiento.	415
VIII.1.2.2 Presencia de los contenidos de mejora en las fases y procedimientos de asesoramiento.	418
VIII.1.2.3. Identificación de las tareas de construcción de la colaboración y las tareas de construcción de contenidos de mejora.	420
VIII.1.2.4 Presencia de los contenidos de mejora en las tareas de construcción de la colaboración y las tareas de construcción de contenidos de mejora.	425
VIII.1.2.5. Identificación de los recursos discursivos del asesor en los segmentos de asesoramiento.	426
VIII.1.2.6. Presencia de los contenidos de mejora en las configuraciones de recursos discursivos del asesor	429
VIII.2. Conclusiones	431
BIBLIOGRAFÍA	447
ANEXOS	459

AGRADECIMIENTOS

Uno de los objetivos que me planteé al realizar el doctorado fue que la investigación de la tesis estuviese estrechamente vinculada a lo que ha sido mi práctica profesional desde hace más de diez años. Por eso, mi primer agradecimiento es para los profesores y profesoras del Departamento de Matemáticas del IES Puig i Cadafalch de Mataró en los cursos 1998-99 y 1999-2000, por su disponibilidad para compartir inquietudes y dudas sobre uno de los ámbitos más abiertos al debate de la labor docente como es la evaluación y las calificaciones. Junto a ellos, al Equipo Directivo y a los profesores y profesoras que han creado las condiciones para poder realizar un trabajo de investigación sobre asesoramiento, en el contexto natural en que se produce. En ellos, quiero personalizar mi agradecimiento a todos aquellos profesores y profesoras, alumnos y alumnas y padres y madres que a lo largo de estos años me han permitido desarrollar un conocimiento en la acción de los procesos de asesoramiento.

Quiero agradecer la acogida de las compañeras y compañeros de doctorado y a las profesoras y doctoras del grupo de evaluación de Matemáticas sus orientaciones y disposición a compartir las inquietudes de todos los profesores y profesoras del Doctorado. La labor de respeto y colaboración con los profesionales de la intervención psicopedagógica que ha promovido el Dr .Cesar Coll y su estímulo a la investigación rigurosa y sistemática de los problemas psicoeducativos, seguramente han sido determinantes para poder llevar a cabo una investigación de estas características. Por todo ello quiero expresarle mi reconocimiento y gratitud.

Mi agradecimiento al Dr. Javier Onrubia , en primer lugar, porque sabiendo, por nuestra colaboración anterior, de la complejidad de combinar tareas profesionales con investigación científica, se ha prestado e implicado en la ardua labor de pasar del conocimiento en la acción al conocimiento científico que ha supuesto nuestro trabajo de investigación. Este recorrido junto a él, me ha enseñado el rigor que debemos exigimos en este tipo de tareas para poder recoger

aquello más substancial que realmente se puede considerar contrastado y la importancia de transmitirlo para colaborar en la mejora de las prácticas psicoeducativas. Por su paciencia, por su dedicación profesional y no pocas veces personal y por haberme otorgado el privilegio de aprender compartiendo un viaje constante de los problemas generales de la práctica psicopedagógica al problema de investigación del que se ocupa nuestro trabajo, quiero expresarle mi gratitud y mi reconocimiento a su capacidad de orientación y ayuda en los momentos más difíciles.

Finalmente me gustaría agradecer a los compañeros y compañeras del equipo de Deganat de la Facultat de Educació de la Universitat de Vic las facilidades y el impulso que me han proporcionado en la última época de la redacción de esta investigación.

I. INTRODUCCIÓN

La investigación que se presenta en este informe tiene como objetivo fundamental estudiar las relaciones entre diferentes aspectos de un proceso de asesoramiento y las mejoras en las prácticas de evaluación y acreditación de los profesores y profesoras¹ que participan en él. Para ello, la investigación analiza empíricamente, en primer lugar, la coherencia y continuidad de los programas evaluativos, y de las decisiones acreditativas asociadas a ellos, de sendos créditos de matemáticas desarrollados por un profesor de 2º y otro de 4º de ESO; en segundo lugar, un proceso de asesoramiento desarrollado con estos profesores y estructurado a partir de las dificultades en la evaluación y la acreditación detectadas por ellos; y, por último, las mejoras que, después del asesoramiento, muestran los profesores en las dimensiones de los programas evaluativos y decisiones acreditativas tratadas en el mismo, así como la relación entre estas mejoras y diversas características del procesos de asesoramiento realizado.

El planteamiento general de la investigación es fruto, en primer lugar, del recorrido de colaboración que he tenido la oportunidad de realizar, como profesional de la intervención y el asesoramiento psicopedagógico, con el Dr. Javier Onrubia y, más recientemente, con los componentes del grupo de investigación sobre evaluación en matemáticas del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona. En buena parte, los objetivos empíricos y las hipótesis de la investigación, la fundamentación teórica de unos y otras, la estrategia metodológica del trabajo y los criterios de validación de las hipótesis propuestas forman parte de una lógica que se ha ido gestando a lo largo de este recorrido de colaboración, marcado por el intercambio entre las aportaciones del conocimiento científico y académico, por un lado, y las del conocimiento práctico y profesional, por otro, sobre los procesos de asesoramiento, las prácticas educativas y la evaluación.

¹ A lo largo de todo el trabajo, debe entenderse que el uso de los términos “profesor/es”, “asesor/es”, “psicopedagogo/s”... incluye, respectivamente, a los profesores y las profesoras, los asesores y las asesoras, los psicopedagogos y las psicopedagogas... Utilizamos el genérico masculino por motivos de agilidad expositiva, ante la falta de un término único que haga más visible y explícita, en cada ocasión, la diversidad sexual y de género que existe en los distintos roles profesionales considerados.

Esta introducción pretende, en primer lugar, situar las cuestiones y los argumentos que se han ido construyendo a través de esas tareas de colaboración y los referentes conceptuales en que se han sustentado, y en segundo lugar, dar cuenta de la organización general del presente informe, que recoge el planteamiento, marco teórico, diseño empírico y resultados de la investigación, así como la discusión de tales resultados.

El punto de partida del recorrido de colaboración señalado se remonta al curso 1993-94, en el contexto del “*Master en Intervenció Psicopedagògica i Assessorament Curricular*”, impartido desde el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona, y dirigido por la Dra. Teresa Mauri y la Dra. Isabel Solé; y más concretamente, del módulo sobre “Elementos para el análisis de la práctica educativa”, impartido en esa edición del *Master* por el Dr. Javier Onrubia. La participación en el Master dio lugar a una serie de encuentros e intercambios con el Dr. Onrubia en que el punto central de interés era la posibilidad de utilizar algunos conceptos impartidos en el módulo –como los de “mecanismos de influencia educativa”, “traspaso progresivo del control de la actividad”, o “construcción de significados compartidos”- como apoyo a la mejora de las actividades de intervención psicopedagógica que como profesionales desarrollamos, así como la utilidad de algunos conceptos derivados de propuestas como la enseñanza recíproca y los proyectos de trabajo como estrategia para el desarrollo del currículum.

Si bien la primera aproximación realizada a estas cuestiones estaba centrada en el uso de estos conceptos como instrumentos a emplear en el desarrollo de procesos de asesoramiento al profesorado, las dificultades en algunos de estos procesos nos llevaron a reflexionar sobre su utilidad para comprender y optimizar la propia tarea de asesoramiento. Las reflexiones sobre estos conceptos se fueron concretando en algunas propuestas respecto a algunos de ellos. Así por ejemplo, la idea de la función del profesor como mediador entre el conocimiento culturalmente construido y la reconstrucción individual que realiza cada uno de los alumnos de ese conocimiento nos sirvió como apoyo para repensar la función mediadora que el asesor psicopedagógico puede realizar entre el conocimiento científico y las aportaciones de la investigación, y

el conocimiento práctico de los profesores, en el intento de ayudar a esos profesores a optimizar su conocimiento e introducir mejoras en su práctica a través de los procesos de asesoramiento; la reflexión sobre el papel de las “secuencias didácticas” como unidades de análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje nos sugirió el interés de analizar los procesos de asesoramiento empleando una unidad de análisis de similares características y propiedades; la profundización en los dispositivos implicados en el traspaso del control del profesor al alumno nos sugirió elementos para comprender los procesos que, de cara a la formulación conjunta de un problema de asesoramiento, a su análisis compartido, y al diseño conjunto de cambios en la práctica, realizan asesor y profesores; la revisión de algunos de los procesos implicados en la construcción de significados compartidos entre profesor y alumnos nos hizo interrogarnos sobre su potencialidad para ayudar a comprender cómo construir una representación compartida entre asesor y profesores de los cambios y las mejoras a introducir en la práctica educativa. El desarrollo de estas reflexiones en un pequeño grupo de trabajo nos permitió una primera formalización y contraste público de las mismas (Onrubia, Lago y Pitarque, 1996), y sirvió de base para el diseño y planificación de algunos procesos de asesoramiento en diversos Centros de Educación Infantil y Primaria, e Institutos de Educación Secundaria.

A finales de los años noventa, entre las preocupaciones del profesorado de los centros de Educación Secundaria se encontraban cuestiones relacionadas con los procesos de evaluación y, muy especialmente, de acreditación al final de la enseñanza obligatoria. En este contexto, uno de los centros en los que trabajaba como asesor en ese momento me formuló una demanda de colaboración en la elaboración del proceso y los criterios a utilizar en la evaluación y acreditación del alumnado al final de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se trataba, en particular, de asegurar una cierta continuidad entre las evaluaciones de ciclo y área y la evaluación y acreditación de final de etapa. En el mismo momento, se me planteó también la posibilidad de participar en un asesoramiento a otro centro de Educación Secundaria en relación con la elaboración de los criterios de evaluación de la etapa, como parte del proceso de elaboración de su Proyecto Curricular de Centro. Todo ello introduce y lleva a incorporar al proceso previo de reflexión cuestiones específicas relacionadas con la evaluación, y con el asesoramiento en torno a las prácticas evaluativas. En paralelo, mi

incorporación al programa de doctorado “*Discurs i notació en l’aprenentatge escolar*” en el curso 1997-1998 me da la oportunidad de entrar en contacto con el proyecto de investigación “Actividad conjunta y estrategias discursivas en la comprobación y control de significados compartidos: la evaluación del aprendizaje en las prácticas educativas escolares”, dirigido por el Dr. César Coll y en el que participa el Dr. Javier Onrubia, así como de participar en las reuniones de investigación del subgrupo de matemáticas de dicho proyecto. Esta participación me permite profundizar en un conjunto de conceptos y aportaciones de diferentes investigaciones sobre la evaluación en matemáticas que se convierten en un referente central para la reflexión sobre los procesos de asesoramiento relacionados con la evaluación en que estaba implicado.

Es en este contexto en el que empezamos a plantearnos la posibilidad de que el trabajo de tesis doctoral se centre en el análisis de un proceso de asesoramiento centrado en la mejora de las prácticas evaluativas. Esa posibilidad se materializa cuando el IES en el que desarrollo mi actividad asesora principal acepta, en el contexto de la colaboración ya establecida, desarrollar un proceso de asesoramiento específico que sirva como objeto de investigación para el trabajo de tesis, y que versará de manera particular sobre los procesos y criterios de evaluación en el área de matemáticas en 2º y 4º de ESO.

El marco conceptual sobre la evaluación, y sobre la evaluación en matemáticas, que genera el proyecto de investigación a que antes hemos hecho referencia nos permite identificar y establecer algunos conceptos centrales para nuestra investigación. Así por ejemplo, los conceptos de “programa evaluativo”, “situaciones/actividades de evaluación” y “tareas de evaluación”, desarrollados en el proyecto de investigación, nos proporcionan el esqueleto conceptual básico para poder aproximarnos de manera ordenada al análisis de las prácticas evaluativas. Igualmente, tomamos las dimensiones e indicadores para el análisis de situaciones/actividades de evaluación en matemáticas desarrollados en el subgrupo de matemáticas del proyecto como referente central para aproximarnos al análisis de los programas evaluativos de los profesores y de las situaciones/actividades de evaluación que los forman. El concepto de “decisiones acreditativas”, también discutido ampliamente en el subgrupo de investigación, nos ayuda a situar los fuertes debates alrededor de la fundamentación de las decisiones de

acreditación al final de la ESO y nos lleva plantear la necesidad de investigar de manera particular las decisiones de acreditación dentro de los programas evolutivos. Los conceptos de “coherencia” y “continuidad” referidos a los programas evaluativos, provenientes igualmente del proyecto y del grupo de investigación, nos proporcionan un referente para la comprensión y el análisis de las dificultades en la evaluación que se observan a través de los procesos de asesoramiento.

De modo similar, las reflexiones que habíamos desarrollado previamente sobre los procesos de asesoramiento, a las que también hemos aludido, nos ofrecen un modelo inicial del proceso de asesoramiento a partir del cual desarrollar una propuesta de análisis del mismo. La investigación se transforma en una ocasión privilegiada, en este sentido, para poner a prueba, ampliar y revisar algunas de las reflexiones que habíamos generado sobre las relaciones entre conocimiento académico y conocimiento práctico en los procesos de asesoramiento, las posibilidades de emplear la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza como marco de referencia psicológico para el estudio y comprensión de los procesos de asesoramiento psicopedagógico, y la aplicabilidad a un contenido específico de asesoramiento de determinadas ideas generales sobre la estructura y el desarrollo de dichos procesos.

El presente informe de tesis recoge el planteamiento, marco teórico, diseño empírico y resultados de la investigación que surge en el marco que acabamos de presentar, así como la discusión teórica de las aportaciones y limitaciones ofrecidas por dichos resultados. El informe se organiza en ocho capítulos, el primero de los cuales es la Introducción que ahora estamos desarrollando.

El capítulo II desarrolla y concreta algunas de las ideas que acabamos de apuntar con el objetivo de plantear de manera detallada el problema de investigación que abordamos. Ello supone desarrollar tanto aspectos relacionados con los procesos de asesoramiento como aspectos relacionados con las prácticas de evaluación en matemáticas que configuran el contenido del asesoramiento que estudiamos.

En el capítulo III se presenta en detalle el marco teórico de la investigación, tanto respecto a la evaluación y acreditación en matemáticas como a los procesos de

asesoramiento. Con respecto a la evaluación, el capítulo combina la presentación de algunas ideas sobre las prácticas evaluativas procedentes de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar con una revisión sistemática de trabajos sobre evaluación y acreditación procedentes de distintas orientaciones psicoeducativas. Partiendo de esta doble base, el capítulo trata de delimitar conceptualmente las cuestiones centrales relativas al problema de la coherencia y continuidad de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas asociadas a ellos, y acaba proponiendo algunos instrumentos conceptuales que pueden fundamentar el análisis empírico de esa coherencia y continuidad. Con respecto al asesoramiento psicopedagógico se procede de manera similar: en primer lugar, se presentan algunas ideas sobre los procesos de asesoramiento planteadas por el modelo educacional-constructivista de asesoramiento psicopedagógico, y se revisan sistemáticamente un amplio conjunto de aportaciones provenientes de otras orientaciones que pueden complementar, matizar, revisar y ampliar esas ideas; posteriormente, y a partir de la consideración integrada de las ideas y aportaciones consideradas, se proponen algunos conceptos e instrumentos conceptuales que pueden fundamentar el análisis empírico de un proceso de asesoramiento dirigido a la mejora de las prácticas evaluativas de unos determinados profesores.

Partiendo de este trabajo teórico, en el capítulo IV se formulan de manera concreta y específica los dos grandes objetivos empíricos de la investigación: el análisis de la coherencia y continuidad de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas de los profesores objeto de estudio, y el análisis del proceso de asesoramiento desarrollado con estos profesores con el objetivo de que puedan introducir mejoras en esos programas y decisiones. Para cada uno de estos dos objetivos empíricos, se formulan a continuación las hipótesis que guían la investigación.

El contexto en que se desarrolla nuestra investigación y que acabamos de apuntar, y el precedente de algunas otras investigaciones realizadas sobre estos problemas y que se revisan en el marco teórico, sugieren la conveniencia de adoptar para nuestra investigación una metodología cualitativa basada en el análisis de casos. El

capítulo V argumenta con cierto detalle la idoneidad de esta metodología para nuestra investigación, y presenta el diseño empírico de la investigación.

En el capítulo VI, se presenta detalladamente la metodología de análisis empleada en la investigación, que concreta en términos de procedimientos e instrumentos de análisis las aportaciones y propuestas elaboradas en el marco teórico. Siguiendo la misma lógica utilizada en la presentación del marco teórico y de los objetivos e hipótesis de la investigación, se presentan en primer lugar los procedimientos e instrumentos para el análisis de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas, y en segundo lugar los procedimientos e instrumentos para el análisis del proceso de asesoramiento, así como de las mejoras que, tras el asesoramiento, puedan mostrar los programas evaluativos y las decisiones acreditativas de los profesores participantes en el mismo.

El capítulo VII presenta los resultados de la investigación, mostrando los datos que el análisis nos ofrece como resultado de la aplicación de los diversos procedimientos e instrumentos presentados en el capítulo anterior. De forma paralela a la adoptada en los capítulos tercero, cuarto y sexto, el capítulo presenta, en primer lugar, los resultados que tienen que ver con la coherencia y continuidad de los programas evaluativos de los dos créditos comunes del área de matemáticas objeto de la investigación; en segundo lugar, y después de una descripción del proceso de asesoramiento investigado, presenta los resultados del análisis de las mejoras observadas después del asesoramiento, de las características del proceso de asesoramiento desarrollado, y de las posibles relaciones entre unas y otras.

El capítulo VIII, finalmente, plantea la discusión de los resultados obtenidos y las conclusiones de la investigación. Para ello, y en primer lugar, relaciona sistemáticamente los resultados expuestos en el capítulo anterior con cada una de las hipótesis formuladas, y plantea el grado en que los resultados confirman o falsan dichas hipótesis. Posteriormente, y en función de la interpretación de los resultados a la luz de las hipótesis, presenta las principales conclusiones de la investigación, contrastándolas con las de diversos autores que están abordando los mismos tipos de problemas, y

tratando de establecer, a partir de ese contraste, sus aportaciones y limitaciones, así como algunas líneas futuras de investigación.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la Introducción señalábamos que nuestra investigación surge, en buena medida, de la convergencia entre al menos tres elementos de nuestra trayectoria personal: las reflexiones sobre los procesos de asesoramiento y su relación con la mejora de las prácticas educativas que veníamos realizando junto con algunas otras personas desde principios de los años 90, los procesos de asesoramiento en relación con diversos aspectos de las prácticas evaluativas que tuvimos ocasión de desarrollar en algunos centros de Educación Secundaria, y nuestra incorporación, como estudiante de doctorado, al subgrupo de matemáticas de un proyecto de investigación sobre evaluación coordinado por el Dr. César Coll en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona. Tal como indicábamos allí, los procesos de reflexión y desarrollo de las propuestas curriculares puestos en marcha en uno de los centros en los que realizamos tareas de asesoramiento psicopedagógico proporcionaron una situación propicia para la delimitación de la investigación. En concreto, la demanda de colaboración de un IES especialmente implicado en la concreción de los criterios e instrumentos de evaluación en todos los niveles del desarrollo del currículum (IES Puig i Cadafalch, 2000) permitió negociar y acordar la utilización de una parte de nuestra tarea de asesoramiento como objeto de investigación. El acuerdo incluyó la investigación de algunos aspectos relacionados con la aplicación de las decisiones sobre evaluación acordadas en el centro a la evaluación de los créditos comunes del área de matemáticas y, específicamente, el estudio del proceso de asesoramiento desarrollado con los profesores del Departamento de Matemáticas del IES y de la posterior aplicación a la práctica de los profesores de las mejoras derivadas de ese proceso de asesoramiento.

Situados en este contexto, procede a continuación delimitar los dos ámbitos –el estudio de las prácticas evaluativas, y el estudio de los procesos de asesoramiento– que confluyen en nuestra investigación. Para ello, empezaremos por definir y acotar las cuestiones relacionadas con los prácticas evaluativas y las decisiones acreditativas en los créditos de matemáticas en la ESO centrales para nuestra investigación. Y

continuaremos haciendo lo propio en relación con los elementos o niveles del proceso de asesoramiento, y sus relaciones con las mejoras de las prácticas evaluativas y acreditativas, que pretendemos investigar.

Como muestran diferentes proyectos internacionales, entre los que destaca el proyecto PISA de la OCDE (PISA, 2000), y las revisiones realizadas desde diversas publicaciones especializadas (Broadfoot y Black, 2004), la evaluación de los procesos de aprendizaje ha sido uno de los problemas al que más atención han prestado las reformas educativas.

En el estado español, las respuestas a este problema se han articulado en dos niveles: curricular y legislativo. En el nivel curricular, la reforma educativa desarrollada a través de la LOGSE propuso una enseñanza comprensiva al formular los objetivos en términos de capacidades y al definir la naturaleza y funciones de la evaluación. En el nivel legislativo, la LOGSE y los Decretos para su desarrollo en Catalunya suponen ciertas opciones sobre la funcionalidad de la evaluación y los procesos de decisión respecto a la acreditación. En el marco legislativo en Cataluña, y en el caso de la ESO, los criterios y procedimientos de evaluación se concretan en el Decreto de 96/1992 que ordena la enseñanza de educación secundaria obligatoria, y en la Orden de 3 de junio de 1996 sobre la organización de la evaluación en la enseñanza secundaria obligatoria. El desarrollo del marco curricular y legislativo pretendía otorgar de esta manera una nueva funcionalidad a la evaluación y un carácter substancialmente diferente a los procesos de decisión relacionados con la acreditación.

Estas decisiones se basan en modelos teóricos que plantean determinadas concepciones sobre la función de la evaluación. En el modelo teórico en que se basa el marco curricular de la LOGSE, aparece como una de las opciones fundamentales la atribución de una doble función a los procesos de evaluación: el ajuste de la ayuda pedagógica a las características y necesidades de los alumnos, y la valoración del grado en que se han conseguido las intenciones educativas (Coll, 1990). Atendiendo a esta doble función, el modelo teórico distingue tres tipos de evaluación (la evaluación inicial, la evaluación formativa y la evaluación sumativa), asociados a diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje y cada uno de ellos con una preponderancia

diferente. Ya en el marco curricular se señala la necesidad de contemplar las dos funciones de la evaluación, al indicar que no debe confundirse acreditación con evaluación sumativa. Es por ello que, desde el modelo, se insiste en atender al desarrollo de las dos funciones de la evaluación, especialmente en los momentos finales de un período educativo: la función pedagógica, poniendo el juicio resultante al servicio del proceso posterior de toma de decisiones pedagógicas, y la función social, utilizando el juicio evaluativo para acreditar ante la sociedad que los aprendizajes realizados capacitan a los alumnos para desarrollar una actividad educativa, social o laboral (Coll y Martín, 1996).

El desarrollo de este marco conceptual y su implementación a través del desarrollo de las normativas respecto de la evaluación han supuesto diversas dificultades, que Coll y Martín (1996, pág. 75) identificaban al señalar que “... la experiencia acumulada durante los cuatro años de implantación de la reforma pone de relieve las dificultades y resistencias con las que se enfrentan algunos de los planteamientos expuestos, así como los obstáculos para conseguir, en la realidad de los centros y las aulas, una articulación mejor y más coherente entre las dimensiones pedagógica y social de la evaluación”.

En nuestro país, la necesidad de investigar el problema que acabamos de señalar queda patente en diversas iniciativas, como la que se describe en el Proyecto de Investigación “*Actividad conjunta y estrategias discursivas en la comprobación y control de significados compartidos: la evaluación del aprendizaje en las prácticas educativas escolares*”². Se alude a ello de manera más directa en la segunda finalidad de este proyecto y en los objetivos ligados a esta finalidad. Entre otros aspectos, se señala la necesidad de identificar y analizar las dificultades percibidas por el profesorado ante la puesta en práctica de los planteamientos de la reforma educativa relacionados con la evaluación de los aprendizajes (objetivo 2.1), y concretamente las tensiones y conflictos que surgen entre la lógica de los procesos de toma de decisiones de naturaleza pedagógica y de naturaleza social asociados a los resultados de la evaluación (objetivo 2.3). Los resultados obtenidos en este proyecto de investigación

² “Actividad conjunta y estrategias discursivas en la comprobación y control de significados compartidos: la evaluación del aprendizaje en las prácticas educativas escolares”. (DGICYT. PB95-1032). E. Barberà, C. Coll (director) T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, y E. Valls.

señalan y confirman que las dificultades más importantes expresadas por los profesores para el desarrollo del modelo curricular giran, en buena parte, alrededor de las decisiones de promoción y acreditación.

Las reformas en otros países también han dado lugar investigaciones sobre problemas de esta naturaleza, por ejemplo en Gran Bretaña, donde la evaluación externa tiene un papel destacado (Morgan y Watson, 2002), o en países como Canadá, con un contexto muy similar al nuestro (Hargreaves, Earl y Schmidt, 2002)

La necesidad y el interés de investigar los procesos de evaluación, y ligados a ellos los procesos de mejora de las prácticas de evaluación en el ámbito de las matemáticas, también han sido formulados recientemente por autores como De Corte (2004), y se están desarrollando en proyectos como el que presenta William (2003). El primero de estos autores, al realizar una aproximación a los elementos fundamentales de una teoría de la instrucción en el ámbito de las matemáticas, señala que los principios sobre evaluación serían un importante motor para la mejora de los procesos de aprendizaje, y añade que es necesario que se investiguen en la complejidad de los contextos del aula y con la ineludible participación de los profesores. El segundo discute algunos retos para la mejora de la investigación en matemáticas, entre los que destaca la necesidad de tener en cuenta cómo los profesores manejan e incorporan a sus prácticas los resultados y las propuestas de la investigación educativa.

Vinculada a los planteamientos y al enfoque del proyecto de investigación que antes mencionábamos y que adoptamos como referente, y de acuerdo con sus finalidades y objetivos, nuestra investigación se asienta en el postulado de que, para poder impulsar la revisión y mejora de las prácticas evaluativas en coherencia con un modelo curricular como el que acabamos de mencionar, son necesarias ciertas condiciones en el proceso de identificación y análisis de las dificultades, y en la construcción, desarrollo e incorporación de las mejoras; condiciones que comparten muchas de las características que se consideran como propias de los procesos de asesoramiento psicopedagógico entendido como un proceso de colaboración. De aquí se derivan los dos ámbitos de nuestra investigación, con entidad en sí mismos, pero interdependientes.

El primero de estos ámbitos se refiere a la identificación y el análisis de las dificultades que encuentran los profesores para resolver la tensión entre la lógica pedagógica y la lógica de acreditación en las prácticas evaluativas. Atendiendo a las opciones y principios teóricos sobre la evaluación que la informan, nuestra investigación se propone tener en cuenta dos niveles distintos en el estudio de esas dificultades:

1. El nivel de la *coherencia interna* de los programas evaluativos empleados por los profesores en el desarrollo de diversos créditos comunes del área de Matemáticas de la etapa de ESO, y de las decisiones acreditativas asociadas a ellos. Tomando como referencia el concepto de “programa evaluativo”, propuesto por Coll, Barberà y Onrubia (2000), entendemos que el programa evaluativo de un crédito corresponde a la secuencia de situaciones de evaluación inserta en dicho crédito, y su descripción implica la descripción del conjunto de situaciones como un todo -es decir, de la organización y estructura del conjunto de situaciones de evaluación que lo conforman-, así como de cada una de ellas individualmente considerada, incluyendo la descripción de las tareas que las forman. Entendemos por “situaciones o actividades de evaluación”, siguiendo a Coll, Barberá y Onrubia (2000), los fragmentos o partes de las secuencias didácticas en los que la actividad conjunta del profesor y los alumnos está presidida por el motivo común y compartido de mostrar los conocimientos que estos últimos tienen o han adquirido sobre unos determinados contenidos. Entendemos por “tarea de evaluación” las preguntas, items o problemas que responden, abordan o resuelven los alumnos en el transcurso de una determinada situación de evaluación. Dentro del programa evaluativo, entendemos por “decisiones acreditativas” el proceso de análisis y valoración de las informaciones sobre el aprendizaje de los alumnos, de cada una de las situaciones y de todas ellas como conjunto, que los profesores realizan para decidir la calificación y acreditación de los alumnos. A partir de aquí, entendemos por “coherencia interna” del programa evaluativo el grado en que los diferentes elementos y decisiones del programa incorporan las opciones del modelo teórico que adoptan como referencia a partir de la propuesta curricular.

Esto significa que se trata de investigar si las decisiones sobre para qué, qué, cuándo y cómo evaluar que, implícita o explícitamente, se adoptan y concretan en los

programas evaluativos, se corresponden con las opciones del modelo teórico antes aludido.

2. El nivel de la *continuidad* entre las características del conjunto del programa evaluativo y las de aquellos aspectos del programa que se utilizan como base para la toma de decisiones de carácter acreditativo. Ello supone, por un lado, valorar el grado en que las características presentes, y las informaciones obtenidas, en las situaciones y tareas del programa están también presentes de manera específica en las decisiones acreditativas, y por otro, valorar la coincidencia entre las decisiones parciales de carácter acreditativo que se toman en las diferentes situaciones y tareas que forman parte del programa, y las decisiones acreditativas finales del crédito. A partir de aquí, podemos definir como objeto de estudio fundamental de nuestra investigación en este nivel el análisis del grado en que las funciones que orientan el sentido de cada una de las situaciones y tareas dentro del programa evaluativo tienen continuidad con las que se les otorgan en la toma de decisiones acreditativas del crédito.

Esto supone investigar si las informaciones respecto a cada una de las características del aprendizaje realizado por el alumno que se evalúan, y las situaciones/actividades y tareas de evaluación en que se realizan, tienen la misma relevancia en el programa evaluativo global que en las decisiones acreditativas.

La necesidad y relevancia de investigar el problema que nos planteamos respecto a los procesos de asesoramiento también se justifica, en primer lugar, por la creciente preocupación y dedicación de la investigación y las reformas educativas por los apoyos a la escuela para el desarrollo de estas reformas.

El impulso por la OCDE del International School Improvement Project, (Escudero y Moreno, 1992) en la década de los ochenta, supuso posiblemente el primer reconocimiento en el ámbito de la educación de la necesidad de disponer de algunos recursos de apoyo a la escuela que ayuden a llevar adelante los cambios y mejoras que proponen las reformas educativas. En el caso español, la LOGSE puso especial énfasis en la importancia de determinados instrumentos de apoyo al profesorado como necesarios para la mejora cualitativa del sistema educativo. Las medidas para la mejora

de la calidad de la enseñanza que señalaba la LOGSE situaban la formación permanente del profesorado y los servicios de apoyo a la escuela como dos de los instrumentos esenciales al respecto.

En este marco, los procesos de asesoramiento se van consolidando, en nuestro contexto como objeto de reflexión teórica y de investigación empírica. Así por ejemplo, Escudero y Moreno (1992) definen el asesoramiento como un espacio para la mediación entre el conocimiento sobre la educación y la práctica educativa, y revisan algunas tareas y procesos de carácter general implicados en ese proceso. Posteriormente, Marcelo (1996) realiza una investigación sobre innovación, asesoramiento psicopedagógico y desarrollo profesional, que acaba con la propuesta de algunas fases y tareas en los procesos de asesoramiento y cuáles serían las habilidades de los asesores.

La obra que coordinan Monereo y Solé (1996) se convierte un referente fundamental al situar el asesoramiento psicopedagógico en una perspectiva profesional y constructivista, lo que supone adoptar un enfoque definido que permite acoger un buen número trabajos que comparten a la vez un mismo referente teórico sobre los procesos de asesoramiento y sobre la práctica educativa de la que dichos procesos se ocupan. Algunos de los trabajos recogidos en esta obra nos van a ofrecer criterios relevantes para delimitar los elementos a estudiar en relación con los procesos de asesoramiento en un contexto de investigación de las características del nuestro: es el caso, entre otras, de las aportaciones de Marrodán y Oliván (1996), ligadas a la tareas del asesor para la construcción conjunta y compartida de las mejoras; de la descripción de Hernández (1996) del recorrido y fases de un proceso de asesoramiento sobre un proyecto curricular de centro; o de nuestra propia propuesta (Onrubia, Lago y Pitarque, 1996) sobre el proceso de análisis de la práctica en situaciones de asesoramiento. Los principios fundamentales del modelo educacional constructivista establecidos por Monereo y Solé, y que Solé desarrolla en dos trabajos posteriores (Solé, 1997, 1998) nos proporcionan el referente en el que se apoya la propuesta de niveles de análisis del proceso de asesoramiento que vamos a plantear y fundamentar, y que nos va a ayudar a delimitar en términos empíricos nuestro problema de la investigación, en lo que se refiere a los procesos de asesoramiento.

La evaluación del aprendizaje es, sin duda, un contenido potencial de los procesos de asesoramiento psicopedagógico. En particular, forma parte central de las funciones de los asesores en su trabajo de apoyo a los procesos de elaboración, implementación y evaluación de los proyectos curriculares de centro (cfr. la revisión de funciones de los asesores psicopedagógicos realizada por Coll (1996)). Sin embargo, no conocemos investigaciones que se hayan centrado específicamente en este aspecto de las tareas de los asesores (si bien Barberà (1999) describe un supuesto itinerario de elaboración de los criterios de evaluación en un proyecto curricular de centro).

El Proyecto de Investigación sobre evaluación que adoptamos como referente, y que hemos empleado para apoyar la delimitación de nuestro problema de investigación en el ámbito del análisis de las prácticas evaluativas y las decisiones acreditativas, nos ofrece también algunas consideraciones que pueden ayudar a acabar de concretar el sentido de nuestra investigación por lo que hace referencia a los procesos de asesoramiento, así como a establecer una perspectiva de conjunto de los dos ámbitos a que remite nuestro trabajo. Por un lado, y en términos programáticos, el proyecto no sólo plantea la necesidad de investigar las dificultades en la evaluación de los profesores, y en concreto en las tensión entre aspectos pedagógicos y sociales, sino que destaca también la necesidad de que esta investigación sea la base para formular propuestas de actuación que permitan, a través de un proceso formativo, impulsar la revisión y mejora de las prácticas habituales de evaluación del profesorado. Por otro lado, y en sus resultados, además de confirmar las dificultades que para los profesores plantea la toma de decisiones de promoción y acreditación, muestra que, entre las actuaciones que los profesores consideran prioritarias para hacer frente a esas dificultades, está la provisión de recursos de formación y asesoramiento respecto a instrumentos y materiales para la evaluación.

Con todo ello, podemos definir el segundo ámbito de investigación como el estudio de la construcción, desarrollo e incorporación a la práctica educativa de mejoras en los procesos de evaluación en matemáticas, en la etapa de ESO, en el marco de un proceso de asesoramiento psicopedagógico apoyado en el análisis de las dificultades en ese ámbito expresadas por los profesores. Esto exige, en nuestra opinión, adoptar un modelo teórico de asesoramiento psicopedagógico coherente con el que orienta las

opciones y principios teóricos para el análisis de la evaluación, que nos permita analizar qué fases y procedimientos, tareas y recursos discursivos del asesor se muestran más pertinentes para construir esas mejoras. Ello supone, por tanto, investigar, cuando menos, los siguientes aspectos:

1. Las dificultades que encuentran los profesores en las prácticas evaluativas, y los procesos de análisis, priorización y redefinición de las mismas en términos de contenidos de asesoramiento y contenidos de mejora, así como la utilidad de estos contenidos como referente para evaluar las mejoras eventualmente conseguidas. Entre las aportaciones fundamentales para definir el concepto de “contenido de mejora”, contaremos con las ideas sobre las características de los cambios en las representaciones de las prácticas de los profesores que plantea Solé (1997), los elementos del cambio que señala Fullan (2002), la concepción de la mejora ligada a las condiciones del aprendizaje que plantean Ainscow, Bereford, Harris, Hopkins y West (2001), y la noción de mejora como reflexión en la acción defendida por Schön (1998, 1992).

2. La estructura y organización de los procesos de asesoramiento como una serie de fases de construcción progresiva de las mejoras, definidas por unos procedimientos básicos de asesoramiento específicos y propios de cada una de las fases, y su relación con las mejoras de las prácticas evaluativas. Los principios fundamentales que estructuran el análisis de los procesos de construcción del contexto de colaboración asesor/asesorado que nos ofrece Solé (1997), y la propuesta de fases para el análisis de la práctica educativa de Onrubia, Lago y Pitarque (1996), constituyen el punto de partida para la definición de las fases y los procedimientos básicos de asesoramiento que plantearemos como objeto de estudio empírico.

3. Las tareas de construcción de la colaboración y de construcción de las mejoras que desarrollan asesor y profesores, como trabajo conjunto que formaliza la participación de todos los implicados y como estrategia para construir las mejoras en relación con diferentes perspectivas de la práctica evaluativa, así como su relación con las mejoras constatadas en esa práctica. Algunos principios sobre la construcción del contexto de colaboración propuestos Solé (1997), las tareas del asesor en la

negociación, las respuestas y el seguimiento de las demandas que presentan Marrodán y Oliván (1996), y las consideraciones de Mauri y Badía (2003), serán tres referentes fundamentales para formular nuestra propuesta en torno a estos dos tipos de tareas como un nivel de análisis de los procesos de asesoramiento.

4. Las intervenciones del asesor a lo largo del asesoramiento como recursos discursivos para orientar el desarrollo de las tareas en las distintas fases y para contribuir a construir los contenidos de mejora, y su relación con el logro efectivo de las mejoras. La revisión y adaptación a las situaciones de asesoramiento de la propuesta de Coll (2001) sobre los recursos y estrategias discursivas que utilizan profesores y alumnos, y el análisis de los recursos discursivos empleados por los asesores que realizan Sánchez y sus colaboradores (Sánchez y Ochoa de Alda, 1995; Sánchez, 2000, 2003), nos servirán de base para proponer un conjunto de recursos discursivos que nos permitan el análisis de los intercambios comunicativos de los participantes en el proceso del asesoramiento.

En síntesis, nuestro trabajo pretende investigar dos tipos de problemas interconectados: el análisis de las prácticas evaluativas, y en concreto de la coherencia y continuidad de los programas evaluativos y de las decisiones acreditativas a ellos asociadas, y la mejora de dichas prácticas mediante un proceso de asesoramiento basado en la identificación y análisis de las dificultades señaladas por los profesores y en la construcción conjunta de mejoras vinculadas a la superación de esas dificultades.

III. MARCO TEÓRICO

Los dos ámbitos de investigación que acabamos de presentar disponen de sendos conjuntos de aportaciones teóricas e investigaciones lo suficientemente extensos y específicos como para dedicar un apartado particular a cada uno de ellos. Así, en el primer apartado del capítulo nos centraremos en las aportaciones relacionadas con el marco psicopedagógico y curricular para el análisis de las prácticas evaluativas y la acreditación escolar, y en el segundo lo haremos en las contribuciones relativas a los procesos de asesoramiento.

En ambos apartados, y después de una presentación general del apartado, empezaremos por delimitar el espacio de nuestra investigación respecto a ese ámbito, seguiremos con una revisión de diferentes aportaciones teóricas respecto a los diferentes cuestiones que se plantean en ese espacio del problema, y terminaremos proponiendo una síntesis de esas aportaciones que nos permita fundamentar, y mostrar el alcance de, los objetivos e hipótesis de nuestra investigación, que serán el objeto del siguiente capítulo.

III.1. Marco psicopedagógico y curricular de referencia para el análisis de las prácticas evaluativas y de la acreditación escolar

Comenzaremos este apartado señalando los aspectos y componentes de la evaluación en que se centra nuestra investigación, y repasaremos las aportaciones que avalan la adopción de una perspectiva constructivista para el estudio de estos problemas. También revisaremos diferentes reflexiones teóricas e investigaciones sobre la función pedagógica y la función social de la evaluación. A partir de ellas, y para delimitar nuestro problema de investigación, analizaremos la posición que adopta la concepción constructivista respecto a la relación entre las tareas evaluativas y las decisiones acreditativas en el marco curricular de nuestro contexto educativo, así como las que se adoptan en términos similares en otros contextos.

Una vez fijado el problema, examinaremos las aportaciones del mismo referente teórico respecto a qué componentes de las prácticas evaluativas y las decisiones acreditativas conviene examinar para analizar las relaciones entre ellas.

La confirmación de esos componentes se pretende refrendar, posteriormente, con una pequeña revisión de la literatura sobre la relación entre evaluación y acreditación en el área de matemáticas, así como de los referentes curriculares sobre la evaluación, y sobre la evaluación de las matemáticas, a los que los profesores han de referir su práctica en nuestro contexto educativo.

A partir de estas revisiones, y para cerrar el apartado, fijaremos los aspectos que nos parecen más relevantes para investigar las tensiones entre prácticas evaluativas y decisiones acreditativas en términos de coherencia interna de cada una de ellas y de continuidad entre ellas, así como algunos criterios y estrategias generales que nos podrían ser útiles para esta tarea. En esta tarea nos apoyaremos también en algunas reflexiones y resultados del proyecto de investigación que nos sirve de referente.

Todo ello nos servirá de base, como se ha señalado, para la formulación de las hipótesis que presentaremos en el capítulo IV.

III.1.1. Evaluación escolar y acreditación

III.1.1.1. Concepto de evaluación escolar

Para acotar el espacio del problema que queremos investigar dentro del amplio campo de la evaluación, empezaremos por revisar las principales perspectivas desde las que se ha definido el concepto mismo de evaluación escolar.

La obra de Stufflebeam y Shinkfield (1987) recoge y propone la definición de evaluación que adoptó el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation de EEUU en 1981, como resultado de examinar un número considerable de estudios. Según esta definición “la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto” (p. 19). Aplicando esta definición al ámbito escolar podríamos

identificar los componentes de la evaluación escolar (a partir de ahora siempre que hablemos de evaluación nos referiremos a la evaluación escolar) que han presentado diversos autores (por ejemplo Coll, 1987, Gimeno, 1992 y Miras y Mauri, 1996): el *qué* evaluar, el *cómo* evaluar y el *para qué* evaluar. Podría decirse que el objeto de la evaluación (qué evaluar) son los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre los cuales se recoge información (cómo evaluar) para emitir un juicio, orientado a tomar unas decisiones de tipo pedagógico y social (para qué evaluar) de las que se informa a los destinatarios. Si contrastamos estos componentes con lo que hemos apuntado en el planteamiento del problema, podemos considerar que nuestra investigación se centra en la investigación de estos procesos a partir del análisis de las decisiones de orden pedagógico, por un lado, y de orden social por otro, y posteriormente de manera conjunta. Sin embargo antes de centrarnos en su análisis conviene explicitar cómo entendemos algunos de componentes anteriores de la evaluación.

Como indican algunos de los autores mencionados, las opciones que se dan en cada uno de los componentes de la evaluación vienen marcadas por el modelo teórico que adoptemos como marco explicativo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como señalan Mauri y Miras (1996) y Shepard (2000), se pueden distinguir dos grandes concepciones o culturas de la evaluación, que suponen dos concepciones diferentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La primera es la “cultura del test”, que viene a coincidir con lo que Shepard (2000) ha denominado “el viejo paradigma del siglo XX”, en que dominaba una concepción del currículum orientada a garantizar la eficiencia social. Se fundamenta en una teoría de la inteligencia como una característica heredada del individuo, en una concepción del aprendizaje basada en el asociacionismo y el conductismo, y en una concepción de la evaluación basada en la medida científica que proporcionaban los tests como instrumento objetivo del rendimiento. En la misma línea, Mauri y Miras (1996) la caracterizan como una evaluación puntual, cuantitativa y selectiva que utiliza fundamentalmente pruebas que priorizan la rapidez y la eficacia en la selección y la expresión de una respuesta correcta. Frente a ella, Shepard describe lo que denomina la “cultura del aprendizaje”, y el paradigma constructivista con el que se inicia del siglo XXI. En ésta domina una concepción del currículum orientada a la socialización de los sujetos y que reconoce la capacidad de aprendizaje de todos los alumnos. Se trata de una concepción del

aprendizaje basada en teorías de carácter cognitivo y constructivista, y en una forma de evaluación que tiene en cuenta tanto los procesos de enseñanza como los procesos de aprendizaje. Es un proceso integrado con la instrucción y orientado a dar apoyo a los estudiantes en el aprendizaje. Las aportaciones de Mauri y Miras (1996) complementan esta posición al señalar como propio de esta cultura una evaluación continua, global y cualitativa, y basada en pruebas que prioricen la comprensión, el análisis y el razonamiento.

Esta posición es compartida por otros autores como Black y William (2003). Después de realizar una revisión de las investigaciones sobre evaluación realizadas hasta 1987 y revisar su propia bibliografía hasta el 2003, concluyen que la necesidad de adoptar una concepción de la evaluación para el aprendizaje es una tendencia creciente en la investigación y destacan un conjunto de principios que coinciden ampliamente con lo que señala la cultura del aprendizaje (Assessment Reform Group, 2002). Desde una visión más centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, De Corte (2004) viene a señalar la necesidad de desarrollar una psicología del aprendizaje de las matemáticas que sirva para analizar cómo se construye la competencia matemática, que aporte principios para el diseño de ambientes potentes para el aprendizaje y que desarrolle métodos de evaluación para la monitorización y mejora de la enseñanza y aprendizaje; ello supone asumir, en términos generales, los criterios que señalan los autores anteriores.

Podemos considerar que las características que acabamos de señalar como propias de la cultura del aprendizaje, comparten una concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje coincidente con lo que se ha venido denominando “concepción constructivista de la enseñanza y aprendizaje” (Coll, 1987, 1990, 2001, entre otros). Por tanto, consideramos pertinente adoptar como referente inicial de nuestra exposición las aportaciones que diferentes autores han realizado desde esta perspectiva respecto a los procesos de evaluación.

III.1.1.2. Función pedagógica y función social de la evaluación

Desde esta concepción de la enseñanza y aprendizaje, Coll (1987) realiza una primera aproximación a la doble función de la evaluación. De acuerdo con sus

planteamientos, la evaluación realiza, en primer lugar, una función pedagógica, al aportar informaciones que permiten ajustar la ayuda pedagógica a las características de los alumnos. Esta función se desarrolla en diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante diferentes tipos de evaluación: al inicio, mediante una evaluación diagnóstica o inicial; durante el desarrollo del proceso, mediante una evaluación formativa; y, al final del aprendizaje, mediante una evaluación sumativa. Al mismo tiempo, y en segundo lugar, la evaluación realiza una función social al servir para determinar el grado en que se han alcanzado determinadas intenciones educativas al final de un proceso de aprendizaje. Esta evaluación final es la que se vincula a la acreditación que certifica socialmente los aprendizajes realizados.

Mauri y Miras (1996) analizan la función pedagógica de la evaluación como reguladora de la enseñanza y el aprendizaje, considerando aspectos como su incidencia respecto a los objetivos de aprendizaje; los instrumentos para observar, analizar e interpretar los aprendizajes; y su uso en diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje. También reflexionan sobre las conexiones entre evaluación y decisiones de acreditación, analizando cómo operan socialmente las decisiones derivadas de la evaluación y cómo la función social de la evaluación tiene lugar en diferentes momentos del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Estas aportaciones nos proporcionan un conjunto de orientaciones y elementos pertinentes para nuestro problema de investigación, en tanto nos ofrecen informaciones e indicaciones relevantes para el análisis de la manera en que se concreta tanto la función social como la función pedagógica de la evaluación.

En la misma línea, Coll y Martín (1993) estudian en profundidad las relaciones entre evaluación y acreditación. Estos autores nos proporcionan dos tipos de orientaciones para analizar el problema que venimos presentando: una relacionada con la definición y caracterización del problema, y otra con la estrategia para analizarlo. Respecto a la caracterización del problema, señalan que es necesario no confundir decisiones de evaluación con decisiones de acreditación, ni disociar ambos tipos de decisiones, lo cual será posible en la medida que se asegure la coherencia de unas y otras. Respecto a cómo estudiar el problema, señalan que para analizar la relación entre evaluación y

acreditación es necesario tener presente tanto el referente psicopedagógico y curricular como el referente normativo de las prácticas evaluativas -un planteamiento refrendado por otras aportaciones de estos mismos y de otros autores (Coll y Martín, 1996; Mauri y Miras, 1996). Esta reflexión parece sugerir que el contexto educativo en que queremos analizar las relaciones entre evaluación y acreditación tienen una importancia notable, ya que es en las normativas sobre las prácticas evaluativas donde se concretan los referentes psicopedagógicos y curriculares.

III.1.1.3. Evaluación y decisiones acreditativas

Las reflexiones de Coll y Martín (1996) ya apuntaban algunas de las dificultades que se observan para hacer coherentes las prácticas de evaluación, en general, y las decisiones acreditativas: las dificultades para que las decisiones de acreditación incorporen orientaciones o decisiones pedagógicas, las dificultades para concretar criterios de cómo se desarrollan las evaluaciones y las acreditaciones, la preocupación porque el desarrollo de las funciones pedagógicas de la evaluación no permita un desarrollo satisfactorio de las decisiones acreditativas. Todo ello, como los mismos autores señalan, revela una tensión entre la primacía de las funciones pedagógicas o sociales de la evaluación sumativa.

Posteriormente, Coll, Barberá y Onrubia (2000), y Coll, Martín y Onrubia (2001), señalan que la realidad de las aulas muestra la doble función pedagógica y social que acaba desempeñando inevitablemente la evaluación sumativa. No sólo la certificación al final de la secundaria, sino también las decisiones de permanencia o no en un mismo ciclo, y las dificultades para transmitir informaciones claras y objetivas a los padres, han llevado a un uso de la evaluación sumativa en buena medida contradictorio con la lógica pedagógica de la evaluación. Para algunos profesionales y muchos padres, añaden estos autores, la evaluación acaba identificándose pura y simplemente con la evaluación sumativa que se lleva a cabo al final de un período educativo determinado, y en particular con los aspectos más estrictamente acreditativos de la misma. La consecuencia de todo ello es que las tensiones entre la función pedagógica y la función social de la evaluación del aprendizaje, inherentes al mismo

acto de evaluar y presentes en todos los niveles educativos, acaban decantándose con mayor frecuencia de lo deseable hacia el polo social.

En otros contextos educativos se producen reflexiones similares en el fondo, si bien con los matices derivados del hecho de que se ubican en marcos curriculares donde parte del proceso de acreditación se realiza mediante pruebas externas a los centros. Conviene aclarar que, en estos casos, la evaluación sumativa se homologa con la acreditación de nuestro contexto educativo. Así por ejemplo, Wiliam y Black (1996) presentan algunos aspectos del debate que se plantea en el Reino Unido sobre las tensiones entre evaluación formativa y evaluación sumativa. Se trata de posturas que sostienen la necesidad de preservar para el profesorado las prácticas formativas y dejar de manera externa las evaluaciones sumativas, o de que los profesores realicen dos sistemas paralelos de evaluación, uno orientado a la evaluación sumativa y otro a la evaluación formativa. Ante estas propuestas sostienen que, si bien responden a objetivos distintos, los dos tipos de evaluación forman parte de un continuo dentro del proceso de aprendizaje. En Australia, Barnes, Clarke y Stephens (2000) analizan los ajustes en las prácticas evaluativas formativas que realizan algunos profesores para intentar acercar los resultados de sus alumnos a las demandas de las evaluaciones externas, y muestran diferentes opiniones de cómo esta práctica redundaría o no en un mayor aprendizaje de los alumnos, así como algunas modalidades de cómo se podrían realizar actividades para la evaluación sumativa en el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje. Con la misma orientación, Harlen (2004), en el Reino Unido, identifica actuaciones que podrían realizar los profesores para tener un mayor papel en la “evaluación del aprendizaje” y que al mismo tiempo proporcionan la oportunidad de una “evaluación para el aprendizaje”, lo que permitiría a los profesores usar la información obtenida con ambos propósitos.

Los resultados del proyecto de investigación que adoptamos como referencia, presentados por Coll y Onrubia (1999), muestran cómo los aspectos de la evaluación en que los profesores perciben más dificultad son los criterios para la toma de decisiones de promoción y acreditación, la evaluación integradora, la evaluación continua y globalizada y la toma de decisiones sobre atención a la diversidad. La coincidencia de las dificultades en torno a la posibilidad de armonizar las prácticas evaluativas y las

decisiones acreditativas y la relevancia de estas dificultades llevan a estos autores a considerar como uno de los criterios fundamentales para asegurar una evaluación que esté efectivamente al servicio de una enseñanza adaptativa “la búsqueda de una mayor coherencia y continuidad entre las decisiones de orden pedagógico y de orden social asociadas a la evaluación de los aprendizajes” (Coll y Onrubia, 1999, pag. 160). Señalan estos autores que esa coherencia y continuidad exige que las decisiones de orden social que se tomen a partir de los resultados de la evaluación se apoyen en un proceso de recogida de información y en unos criterios de valoración acordes con los principios psicopedagógicos que inspiran las decisiones de orden pedagógico de la evaluación.

Todo este conjunto de aportaciones permiten sugerir que las tensiones entre evaluación y acreditación se refuerzan cuando los procesos evaluativos, tanto en su vertiente más pedagógica como en su vertiente más social, se hacen menos coherentes con marcos teóricos y modelos curriculares que subrayan la conexión entre ambas. Este hecho reafirma el interés de identificar los elementos fundamentales que, desde la óptica de la concepción constructivista, habría que analizar en las prácticas evaluativas y acreditativas. En la medida en que estas prácticas evaluativas tienen una concreción determinada en el área de matemáticas, sería igualmente conveniente revisar esta misma cuestión desde la investigación en este área.

III.1.2. Referentes psicopedagógicos para la evaluación y acreditación escolar desde la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje

III.1.2.1. La concepción constructivista como marco de referencia para la evaluación escolar

En primer lugar, revisaremos qué implicaciones tienen para la evaluación los conceptos centrales de la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza. De los aspectos destacados por diferentes autores (Coll y Martín, 1993; Mauri y Miras, 1996), nos detendremos en aquellos que, de manera inmediata o indirecta, tienen una repercusión en los procesos de evaluación y las decisiones de

acreditación, y que son susceptibles de aportar criterios para valorar la coherencia y continuidad de estas decisiones.

Como punto de partida, es conveniente tener presente que desde la concepción constructivista se entiende la educación escolar como una actividad sistemática, planificada y sostenida, dirigida a promover el desarrollo de los alumnos posibilitando su socialización y su individualización, es decir, posibilitando la construcción de su identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado (Coll, 1990). Esto quiere decir que cada alumno construye el conocimiento de una manera personal y propia que nadie puede sustituir. La enseñanza está totalmente mediatizada por esta actividad mental constructiva del alumno, lo que proporciona al proceso de aprendizaje un carácter diferente e individual en cada uno de los sujetos. Pero por otra parte, este aprendizaje se aplica a contenidos con un grado considerable de elaboración, saberes culturales resultado de un cierto proceso de construcción a nivel social y cuyo aprendizaje resulta indispensable para la socialización, que se organizan en forma de sistemas conceptuales y explicativos, habilidades y destrezas cognitivas, métodos o técnicas de trabajo, estrategias de resolución de problemas, valores, actitudes y normas. Por tanto, las prácticas evaluativas han de ser suficientemente flexibles como para poder recoger diferentes itinerarios individuales de construcción del conocimiento y a la vez tener como referente aquellos conocimientos socialmente relevantes. Los procesos de acreditación también han de tener en cuenta esta doble referencia.

Otro concepto central en la concepción constructivista es la afirmación de que, para que puedan tener lugar los procesos de socialización e individualización, los aprendizajes escolares han de ser aprendizajes significativos. Coll y Martín (1993) revisan algunas condiciones de los procesos de evaluación que puede contribuir a la significatividad de los aprendizajes. Destacan estos autores la necesidad de disponer de actividades de evaluación con las siguientes características: actividades que tengan en cuenta el sentido que los alumnos atribuyen a las actividades de aprendizaje y de evaluación, que sean susceptibles de ser abordadas o resueltas a partir de diferentes grados de comprensión, que tengan previsto que es posible que los alumnos establezcan relaciones entre los contenidos más allá de lo que las actividades de evaluación prevén, que no sean puntuales sino dinámicas, que evalúen un mismo contenido en contextos

diferentes, que informen del mayor o menor valor instrumental de los aprendizajes realizados, que evalúen el grado de control y responsabilidad que el alumno es capaz de asumir en el desarrollo de una tarea, que sirvan para evaluar la adecuación de la ayuda que la enseñanza ha proporcionado al aprendizaje, y que contribuyan al uso de mecanismos que proporcionen a los alumnos informaciones para regular su propio proceso de construcción de significados.

Si la evaluación de un aprendizaje demanda unas condiciones como estas, los procesos de acreditación deberían realizarse a partir de informaciones que tengan en cuenta las mismas exigencias.

Finalmente, y en consonancia con el modelo de aprendizaje, la concepción constructivista sostiene la propuesta de un modelo de enseñanza adaptativa, en el que la respuesta educativa a la diversidad consiste en el uso de métodos diferentes en función de las características individuales de los alumnos, manteniendo para todos ellos unas finalidades y objetivos generales comunes (Miras, 1991). Según esta autora, la enseñanza adaptativa precisa de una evaluación individualizada y continua de los progresos y dificultades de los alumnos en el aprendizaje. Otorgar este carácter a la evaluación repercute directamente, a nuestro juicio, en las funciones que se le atribuyen: es necesario, por tanto, que las decisiones de acreditación, para ser coherentes con la concepción constructivista, se atengan a dicho carácter.

Las características y condiciones que desde la concepción constructivista se señalan para los procesos de aprendizaje y de enseñanza y los criterios para la evaluación que acabamos de destacar, aparecen también en otros autores con formulaciones más o menos próximas. Así por ejemplo, y después de afirmar la necesidad de tener en cuenta la evaluación formativa y sumativa en las prácticas de aula de los profesores (Black y Wiliam, 1998), Wiliam (2000) sugiere la necesidad de que la evaluación formativa sirva para seleccionar información relevante, para ayudar al alumno identificar en qué y cómo puede mejorar sus aprendizajes, para ayudar al alumno a realizar autónomamente esa identificación, para retornar a los alumnos informaciones útiles para su propia autorregulación, y en definitiva para facilitar una autoevaluación que redunde en la mejora en el aprendizaje. En el análisis paralelo que

realiza de las funciones de la evaluación sumativa, señala la necesidad de usar pruebas diversificadas, y no sólo las que informan de un no aprendizaje puntual; pruebas que informen del aprendizaje que se va construyendo durante el proceso, en una perspectiva no tanto del aprendizaje actual como de la perspectiva de los aprendizajes futuros a realizar por los alumnos.

Abundando en esta línea, el Assessment Reform Group (2002) formula una serie de principios para una “evaluación para el aprendizaje”: la evaluación será una parte de la planificación efectiva de la enseñanza y aprendizaje, tiene que centrarse en cómo aprenden los estudiantes, ha de poder reconocerse como una parte central de la práctica del aula, debe ser considerada una habilidad profesional clave de los profesores, tiene que ser sensible y constructiva porque cualquier evaluación tiene un impacto emocional, debe tener en cuenta la importancia de la motivación del aprendiz, debe proporcionar a la vez los objetivos del aprendizaje y una comprensión compartida de los criterios mediante los cuales han de ser evaluados, debe proporcionar a los aprendices una guía constructiva acerca de cómo mejorar, debe desarrollar la capacidad de autoevaluación, debe reconocer todo tipo de resultados de todos los alumnos, debería usarse para aumentar las oportunidades de todos los aprendices en todas las áreas de la actividad educativa, y debe permitir a todos los aprendices alcanzar las mejoras y reconocer sus esfuerzos. Shepard (2000) coincide al afirmar como principios para una “evaluación en el proceso de aprendizaje”, que la evaluación ha de ser dinámica e interactiva, lo que permitirá al profesor proporcionar ayuda a los alumnos dentro de la propia evaluación, y que tiene que hacer visibles los conocimientos previos para que el alumno pueda conocer las metas y que las devoluciones se realicen a partir de lo que el alumno ya ha superado. Se trata de conocer cómo se transfieren los aprendizajes y se usan de maneras diferentes en nuevas aplicaciones y con nuevas conexiones, de explicitar los criterios para que los alumnos puedan autoevaluarse, de promover una autoevaluación que desarrolle la responsabilidad del estudiante en su propio aprendizaje y de incluir la evaluación de la enseñanza en un proceso colaborativo con los alumnos.

Como podemos observar, y en su conjunto, estos diferentes autores apuntan a un análisis de las prácticas evaluativas y los procesos de decisiones acreditativos desde

criterios muy similares a los que se señalan desde la concepción constructivista que venimos adoptando como referencia.

La modelización de los procesos de enseñanza y aprendizaje que supone la concepción constructivista se operativiza y se concreta en nuestro contexto educativo en una organización curricular con unos componentes curriculares. Es por ello que nos centraremos en analizar los criterios que, en cada uno de los componentes curriculares, están presentes en los procesos de evaluación y por tanto en las decisiones de carácter acreditativo.

III.1.2.2. Función pedagógica y acreditativa de la evaluación e intenciones educativas en el marco de la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza

Del concepto de educación de la concepción constructivista se desprenden algunas opciones a la hora de concretar las intenciones educativas que tienen importantes repercusiones respecto a la evaluación de unos determinados aprendizajes para tomar decisiones de acreditación. En particular, se propone concretar las intenciones educativas mediante una vía mixta que tenga en cuenta tanto los resultados esperados del aprendizaje, definidos en términos de capacidades, como los contenidos de la enseñanza (Coll, 1987; Coll y Bolea, 1990). Más en concreto, y después de una amplia revisión de diferentes propuestas de tipologías de capacidades y contenidos, se propone tener en cuenta como referente para la evaluación el grado de desarrollo que alcanzan los alumnos en las capacidades cognitivas o intelectuales, motrices, de equilibrio personal, de relación interpersonal y de inserción social, y los aprendizajes realizados respecto a tres tipos de contenidos: contenidos de hechos, conceptos y principios; contenidos de procedimientos y contenidos de valores, normas y actitudes.

Por otra parte, se afirma que, para que las prácticas evaluativas y las decisiones de acreditación que se planifiquen y realicen sean coherentes con esta opción es necesario buscar y definir unos indicadores para la evaluación, es decir, unas conductas manifiestas y observables que permitan definir la existencia y el nivel de desarrollo de las capacidades (Mauri y Miras, 1996). Estos indicadores deben ser diversos y variados

para ser observados en situaciones de diferentes grados de complejidad, deben evaluar la capacidad en diferentes contextos y situaciones, y deben permitir, en ciertos aspectos o en ciertos alumnos, una evaluación personalizada de las capacidades.

Algunas experiencias como las que presentan Pitaluga y Ballester (1996), en que se muestra cómo la concreción de diferentes grados de consecución de los objetivos puede servir para realizar los procesos evaluación y acreditación, o datos de investigación como los que aportan Coll y Onrubia (1999), en los que se puede observar cómo el seguimiento de estas condiciones y criterios no es un valor absoluto sino una cuestión de grado, también nos proporcionan orientaciones para el análisis de prácticas evaluativas y acreditativas.

Este conjunto de reflexiones, experiencias y resultados nos proporcionan algunas dimensiones para el análisis de las prácticas educativas y las decisiones acreditativas, algunos criterios de cómo analizarlas y algunas orientaciones para la formulación de las hipótesis respecto a su situación en las prácticas educativas. Sugieren la necesidad de contemplar en el análisis cómo los profesores evalúan los distintos tipos de capacidades alcanzadas por los alumnos y los diferentes tipos de contenidos aprendidos, si son evaluados en contextos diversos y de diferente complejidad, y si permiten identificar la evolución individual en los aprendizajes. Nos muestran la posibilidad de analizar, no tanto si en las prácticas están presentes o no estas dimensiones, sino el grado en que lo están. Y nos apuntan la posibilidad de que algunas de estas características y condiciones supongan una dificultad tan importante como para que no estén presentes en las prácticas evaluativas de los profesores..

III.1.2.3. Función pedagógica y acreditativa de la evaluación y opciones metodológicas en el marco de la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza

De acuerdo con el concepto de aprendizaje significativo y con las propuestas de la enseñanza adaptativa, la concepción constructivista sostiene que los métodos más idóneos para favorecer la construcción del conocimiento son los que ajustan continuamente el tipo y grado de ayuda pedagógica a los progresos y dificultades de los

alumnos (Coll, 1987; 1990). Por otra parte, entiende el aprendizaje como un proceso de reconstrucción constante de los esquemas de conocimiento, que se produce ligado a las situaciones en las que el aprendizaje se lleva a cabo, las cuales promueven unos determinados tipos y grados de reestructuración de estos esquemas (Coll, 1990). Las aportaciones que acabamos de revisar (William, 2000; Assessment Reform Grup, 2002; Shepard, 2000) parecen coincidir en que la evaluación debe operar durante y para los aprendizajes, y que los datos recogidos en las actividades de enseñanza aprendizaje son sumamente útiles para la evaluación, y por tanto, entendemos, también para la decisiones de acreditación.

Si tomamos como referente la concepción constructivista, parece razonable considerar que parte de la coherencia de las prácticas evaluativas debería valorarse a partir de observar si el grado y tipo de ayuda que se proporciona en las actividades de enseñanza y aprendizaje se corresponde o no con el que se otorga en las actividades de evaluación, y específicamente en las que se utilizan para tomar decisiones de acreditación. O, desde otra perspectiva, si las informaciones que se recogen en situaciones de enseñanza y aprendizaje en que se dan diversos tipos y grados de ayuda se tienen en cuenta en las decisiones de evaluación y también en las decisiones de acreditación.

Algunos de los dispositivos y formas de ayuda para los procesos de enseñanza aprendizaje que nos proponen Onrubia (1993) y Onrubia, Fillat, Martínez, y Udina (2004) podrían utilizarse como un referente para valorar su presencia como situaciones de evaluación. Estos autores presentan cuatro tipos de ayudas: seleccionar y presentar actividades y tareas diversificadas, con diferentes niveles de resolución, que incluyan actividades de refuerzo y ampliación y que incluyan un aumento progresivo de autonomía de los alumnos; utilizar formas de intervención que prevean diferentes tipos y grados de ayuda a los alumnos, el uso de diferentes lenguajes de apoyo y la realización de diferentes tipos de seguimiento del trabajo; promover un funcionamiento del grupo clase basado en la aceptación, seguridad y confianza, que propone tareas a desarrollar autónomamente, la posibilidad de seleccionar actividades o de realizar actividades de trabajo cooperativo; y organizar la actividad del grupo clase de tal manera que las situaciones de aprendizaje permitan diferentes tareas y ritmos de trabajo o diferentes formas de organización y agrupamiento del alumnado o usos del espacio y del tiempo. En

la medida que en estas situaciones de aprendizaje se puedan extraer informaciones para los procesos de evaluación habría que valorar si esas informaciones también se tienen en cuenta en las decisiones de acreditación.

Los ejemplos que presentan estos autores de prácticas reales en el aula, que desarrollan estos criterios en diferentes áreas y en concreto del área de matemáticas, ponen de manifiesto nuevamente que mientras algunos criterios derivados de modelo se desarrollan ampliamente (por ejemplo, los relacionados con realizar actividades de refuerzo y ampliación, o con diversificar los grados de ayuda) otros lo hacen en prácticas más reducidas (por ejemplo la diversificación de los lenguajes de apoyo o las propuestas de actividades más autónomas), mientras que respecto a otros encontramos prácticas muy generales o muy parciales (por ejemplo, las que se refieren a tareas que ha de desarrollar autónomamente el alumno). García y Pearson (1993) presentan experiencias semejantes, que también parecen indicar que el tipo de actividades que promueven aprendizajes significativos tienen una presencia desigual en las prácticas de los profesores.

Los criterios sobre las condiciones que han de cumplir las metodologías, la organización y las actividades de enseñanza y aprendizaje para producir aprendizajes significativos, en consonancia con lo que aportan otras perspectivas similares a la concepción constructivista, nos proporcionan una buena orientación para establecer las dimensiones y criterios de análisis para la valoración de la adecuación de las situaciones de evaluación a las condiciones de la concepción constructivista. Pero, al igual que sucedía con los criterios respecto a las intenciones educativas, las ejemplificaciones expuestas parecen sugerir que no todas las dimensiones tendrían la misma presencia en las prácticas evaluativas.

III.1.2.4. Función pedagógica y acreditativa de la evaluación a través de los diferentes tipos de evaluación en el marco de la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza

Las múltiples clasificaciones de tipos de evaluación se basan en diferentes criterios. Desde la concepción constructivista (Coll, 1987; Mauri y Miras, 1999), y

atendiendo al momento de la secuencia de enseñanza aprendizaje que se producen y a la función específica de cada una de ellas, se distinguen tres tipos de evaluación, ampliamente conocidos: evaluación inicial, evaluación formativa y evaluación sumativa. El cometido que se le otorga a cada uno de ellos respecto al proceso de aprendizaje supone algún tipo de valoración sobre el aprendizaje alcanzado; por tanto, entendemos que la información recogida puede tener alguna repercusión a la hora de tomar decisiones de acreditación al final del proceso.

La evaluación inicial puede servir no tan solo para determinar el tipo y grado de ayudas necesarias para realizar unos aprendizajes, sino también para ajustar los objetivos a alcanzar en ese aprendizaje (Miras, 1993). Por otra parte, la evaluación ha de valorar la significatividad de los aprendizajes realizados y ésta se asienta en el proceso de construcción individual que realiza cada alumno respecto al punto de partida inicial. Este referente inicial individual, y el ajuste de los objetivos a partir de él, debería tenerse presente de alguna manera al menos en algunos de los niveles de toma de decisiones de acreditación al final de un ciclo de aprendizaje.

La evaluación formativa, como instrumento para la regulación del desarrollo del aprendizaje, presenta dos niveles, uno de regulación interactiva y otro de regulación proactiva (Mauri y Miras, 1996). Algunas actividades de evaluación encaminadas a este último tipo de regulación, en la medida que adopten un carácter más formal, muestran a los alumnos los tipos y grados de aprendizaje que se espera de ellos al final del proceso. Por otra parte, muchas veces se producen con unos apoyos que se retirarán de manera completa o parcial, y de un modo más o menos explícito y progresivo. Entendemos que la manera en que se reflejen estos aspectos en las actividades de evaluación, y específicamente en las que se utilizan para la toma de decisiones de carácter acreditativo, afectará al grado de coherencia de las mismas.

La evaluación sumativa, al producirse al final de un ciclo de aprendizaje, se ha confundido a veces con la acreditación. Podríamos considerar que parte del grado de coherencia de las decisiones acreditativas vendrá también determinado por la diferenciación entre ambas. A modo de ejemplo destacamos dos aspectos respecto a los cuales podría valorarse. El primero es el relativo a la medida en que las conclusiones de

la evaluación sumativa sobre la eficacia de la enseñanza (Coll y Martín, 1996) se tienen en cuenta en la valoración y el uso que se haga de las informaciones provenientes de esta evaluación para la toma de decisiones de carácter acreditativo. El segundo tiene que ver con la medida en que las informaciones que nos proporciona la evaluación sumativa se complementen con otras provenientes del propio proceso de aprendizaje, y con la valoración respecto a las repercusiones personales, escolares y sociales de la acreditación (Mauri y Miras, 1996), para la toma de decisiones al respecto.

Rodríguez y Jorba (1997), mediante el análisis de algunas experiencias de los profesores para desarrollar prácticas evaluativas coherentes, nos muestran la preocupación por el desarrollo de actividades iniciales o diagnósticas y formativas, comparada con un notorio abandono de la reflexión sobre las prácticas de evaluación sumativa. William (2002) señala que las evaluaciones sumativas acaban desvalorizando o incluso eliminando los otros tipos de evaluación, aunque Harlen (2004) señala que hay posibilidades reales de desarrollar prácticas evaluativas compatibles de tipo formativo y acreditativo. En todo caso, y como muestra la investigación de Hargreaves, Earl y Schmidt (2002), realizada en un contexto de un modelo curricular muy similar al nuestro (Canadá), la uniformidad con la que se desarrollan los diferentes elementos de la evaluación está lejos de lo deseable. Hay elementos, como encontrar indicadores de los aprendizajes, conectar indicadores y decisiones de evaluación, o redactar informes para los alumnos o para los padres, que suponen importantes dificultades. En otros, como en el seguimiento de los aprendizajes individuales, con el tiempo se consigue que las prácticas se puedan ajustar a lo que se propone desde el modelo curricular. Las ejemplificaciones de Onrubia *et al.* (2004) sobre cómo desarrollar prácticas evaluativas coherentes con las propuestas de la concepción constructivista también muestran irregularidades: por ejemplo, mientras las relacionadas con diversificar los momentos de evaluación y diversificar las situaciones e instrumentos son amplias y consistentes, no comparten las mismas características las que intentan fomentar la implicación y participación de los alumnos o ayudar a los alumnos a aprender a autorregularse.

Al igual que con los componentes anteriores, la reflexión psicopedagógica y la investigación sobre prácticas educativas de evaluación que se basan en modelos similares a la concepción constructivista nos sugieren algunos criterios para el análisis

de prácticas evaluativas como la presencia de los tres tipos o momentos de evaluación, el uso de la evaluación para regular del aprendizaje, o el uso a la vez para regular y para poder tomar decisiones que orienten aprendizajes posteriores. Además, se vuelve a mostrar que no todos esos criterios aparecen en la práctica en la misma medida.

III.1.3. Referentes psicopedagógicos para la evaluación y la acreditación en el área de Matemáticas

Nuestro objetivo ahora será revisar las reflexiones teóricas y las investigaciones sobre la evaluación en matemáticas y las dificultades en las prácticas evaluativas de los profesores en este área, para poder contrastarlas con las que acabamos de realizar a partir de la concepción constructivista. Al igual que hicimos al analizar la concepción constructivista, puede ser útil para nuestros intereses observar en estos estudios las relaciones entre la evaluación y los demás componentes curriculares que sirven para organizar el proceso de aprendizaje en matemáticas. Refuerza esta opción la opinión expresada por Rico, Castro, Castro, Fernández y Segura (1997), al considerar que la evaluación ha sido el componente de la enseñanza de la matemática, a diferencia de todos los otros, en el que menos cambios se han introducido. Esta consideración refuerza nuestra opción, ya que esos otros componentes curriculares pueden ser fuentes de mejora para la evaluación. Estos mismos autores, después de identificar los estudios más relevantes para definir la función y problemas de la evaluación en matemáticas (señalando los de Cockcroft, 1985; Robitaille, 1989; Niss, 1993), se detienen en la propuesta que formula Webb (1992), y que revisaremos más adelante, como la aportación más notoria en este campo.

Por nuestra parte, utilizamos las revisiones de Clarke (2003), sobre la investigación en matemáticas, y Van den Heuvel y Becker (2003), sobre las prácticas de evaluación en matemáticas, para situar los elementos más destacados en el debate sobre la evaluación en matemáticas en este momento. A partir de las aportaciones de Clarke, se puede señalar como uno de los dos grandes focos de interés de la evaluación en matemáticas el debate sobre los estándares que simbolizan los proyectos y estudios

TIMSS y PISA³. El otro gran foco de interés nos los presentan Van den Heuvel y Becker, situándolo en torno al conjunto de trabajos que desarrollan lo que se viene denominando “evaluación alternativa”. A su vez, en este segundo foco, distinguen dos grupos de investigaciones. El primero se preocupa por los instrumentos de evaluación, como por ejemplo los portafolios, la evaluación de la ejecución y la evaluación auténtica. El segundo se preocupa por las habilidades de los profesores en la evaluación y la organización de las actividades, y en él Van den Heuvel y Becker destacan las investigaciones sobre “evaluación informal” (Watson, 2000), “evaluación incorporada a la instrucción” (Webb, 2001), “evaluación didáctica” (Van den Heuvel-Panhuizen, 1996), “evaluación formativa” (William y Black, 1996) y “evaluación en clase” (De Lange 1999). A continuación revisamos las aportaciones de algunos de estos autores.

III.1.3.1. Objetivos y contenidos del aprendizaje de las matemáticas y evaluación

En relación con la problemática de la relación entre las capacidades y contenidos a enseñar en matemáticas, por un lado, y las prácticas evaluativas y decisiones acreditativas en el área, por otro, observamos diferentes debates. La reflexión de Clarke (2003) es un ejemplo del debate acerca de si las pruebas de nivel de competencias de evaluación externa recogen o pueden recoger todas las competencias que los investigadores y profesionales consideran que debe desarrollar la educación matemática en diferentes países. Este debate converge con el que se plantea en muchos estudios, como el de Barnes, Clarke y Stephens (2000) y los de Harlen y Deakin (2002), sobre cómo estas pruebas están determinando los currículum reales al marcar las prácticas educativas, y sobre si esto es realmente deseable. Webb (1992) expone la necesidad de relacionar la valoración de habilidades matemáticas con otras habilidades cognitivas generales, y De Corte (2004) plantea la necesidad de una teoría de la instrucción en matemáticas que defina e interrelacione las competencias en los dominios de las matemáticas, los procesos de desarrollo y aprendizaje de las diferentes competencias, los principios para el diseño de ambientes matemáticos potencialmente educativos, y las formas y métodos para la monitorización y mejora de la enseñanza y

³ Third International, Mathematics and Science Study National (TIMSSN) y Programme for International Student Assessment (PISA).

aprendizaje, así como los instrumentos para evaluar el grado de consecución de los objetivos fundamentales señalados. En los contenidos de estos debates se muestra la preocupación porque se recojan adecuadamente las intenciones educativas en matemáticas en las prácticas evaluativas.

III.1.3.2. Metodología y organización y actividades de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas y evaluación

La preocupación por los problemas respecto a las relaciones entre las propuestas metodológicas y organizativas y las prácticas de evaluación y acreditación se ponen de manifiesto en las reflexiones sobre la dificultad de evaluar el conocimiento respecto a un contenido en base a las respuestas a un solo tipo de actividades (Webb, 1992). También las reflexiones y propuestas sobre la necesidad de evaluar en función de las respuestas a diferentes tareas que representen los diferentes contextos en que se pueda aplicar un conocimiento matemático, (Clarke, 1996), así como en tareas que permitan diferentes modalidades comunicativas para expresarlo (García y Person, 1993). Las investigaciones sobre las características de las tareas de evaluación en matemáticas (Clarke, 1992, Rico, *et al.* 1997) parecen también mostrar la preocupación por introducir en las actividades de evaluación condiciones similares a las de las actividades de enseñanza y, en definitiva, a las que se encuentran los alumnos en el uso diario de la matemática.

Posiblemente estas preocupaciones han dado lugar a que uno de los focos de la investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas sea el de cómo evaluar el aprendizaje a través de las actividades habituales de enseñanza y aprendizaje. En gran medida es lo que plantean los enfoques de “evaluación alternativa” en matemáticas, especialmente los que se centran en cómo pueden desarrollar los profesores estrategias para evaluar el aprendizaje durante el desarrollo de las actividades de enseñanza. Morgan y Watson (2000) nos muestran, en dos estudios diferentes, dos tipos de prácticas de evaluación informal durante el desarrollo de las actividades de enseñanza; en uno observan todo el conjunto de datos que a lo largo de las actividades de enseñanza los profesores recogen y después utilizan en las decisiones de evaluación; en el otro, una evaluación de un trabajo de curso realizado por los

alumnos para la acreditación de la asignatura. Las reflexiones y las investigaciones bibliográficas y sobre las prácticas de los profesores de Black y Wiliam (1998, 2003) ponen de manifiesto todo un conjunto de prácticas de uso de la evaluación como instrumento formativo y un conjunto de criterios sobre qué uso de las prácticas evaluativas podría redundar en un mayor aprendizaje de los alumnos. Los análisis de algunas actividades centradas fundamentalmente en la resolución de problemas de Van den Heuvel-Panhuizen y Becker (2003) enfatizan la necesidad de evaluar los procesos de construcción de soluciones, como primer dato para ajustar la ayuda educativa. En una línea muy centrada en el desarrollo concreto de actividades de evaluación inicial y formativa, las propuestas de Jorba y Casellas (1996) son también un exponente de estas preocupaciones.

III.1.3.3. Modalidades de evaluación del aprendizaje de las matemáticas y acreditación

Junto a las preocupaciones señaladas en puntos anteriores, algunos autores e investigadores empiezan también a enfocar su interés hacia las relaciones entre los diferentes aspectos de la evaluación.

Morgan y Watson (2002) analizan los criterios y procesos que utilizan once profesores experimentados y entrenados para valorar un trabajo de curso y tomar una decisión de acreditación. Observando la diversidad de significados y evaluaciones que los profesores realizaban del mismo texto de matemáticas, sugieren la necesidad de reflexionar sobre el problema del uso de los juicios que se realizan en las evaluaciones informales para la toma de decisiones de carácter acreditativo. Este problema también lo plantea Watson (2000) en relación con el análisis de la observación de los datos recogidos por los profesores en las evaluaciones informales de tareas de matemáticas. Su trabajo le lleva a señalar la necesidad de investigar el efecto de las evaluaciones informales sobre el aprendizaje de los alumnos y su relación con las evaluaciones de los niveles de competencias.

De alguna manera, la preocupación de Watson está relacionada con la reflexión con la que Black y Wiliam (1998) inician sus trabajos respecto a qué actividades, datos o juicios de las actividades de evaluación formativa, y con qué orientación, son útiles

para la toma de decisiones de evaluación sumativa en términos de acreditación de la materia estudiada. Wiliam, Lee, Harrison y Black (2004), después de comprobar en un grupo de profesores de ciencias y matemáticas que la introducción de algunas propuestas de evaluación formativa tiene una importante utilidad para elevar el rendimiento escolar de los alumnos, plantean también la necesidad de investigar cómo podrían utilizarse las actividades de evaluación formativa para tomar decisiones de evaluación sumativa.

El conjunto de trabajos que acabamos, muy sucintamente, de presentar a lo del presente epígrafe aportan evidencias de que la cuestión de las relaciones entre las prácticas de evaluación en su conjunto y las decisiones de acreditación es motivo de investigación y dificultad en la evaluación en el área de matemáticas. También parece observarse que al abordar este problema parece relevante discutir y tener en cuenta las opciones que se adoptan en los diferentes componentes curriculares. Algunos datos sugieren que no todos los criterios que son deseables para una evaluación de la competencia matemática son igualmente y bien incorporados por los profesores. Finalmente, parece que las tensiones entre los diferentes tipos de evaluación comienzan a ser motivo de investigación respecto a las matemáticas.

III.1.4. Referentes normativos y curriculares para el análisis de la evaluación y acreditación en las prácticas evaluativas objeto de investigación

La normativa legal y las orientaciones curriculares sobre evaluación escolar en nuestro contexto educativo recogen propuestas derivadas de la concepción constructivista. Esta normativa y estas orientaciones constituyen un instrumento útil para el análisis de la coherencia y continuidad de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas, en la medida en que son un referente para las prácticas de evaluación de los profesores. De ahí la importancia de recogerlas aquí.

Atendiendo a que nuestra investigación se desarrolla en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, el análisis se centrará, esencialmente, en la normativa y orientaciones referidas a esta etapa.

III.1.4.1. Evaluación y acreditación en el marco normativo de las prácticas evaluativas objeto de investigación

La LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) es una norma que es necesario tener en cuenta para situar y relacionar los aspectos más concretos que regula la normativa específica de Catalunya, y que destacaremos en el próximo apartado. En éste señalamos algunas características y criterios para la evaluación y acreditación que establece con carácter general.

En primer lugar, sitúa los criterios de evaluación en el conjunto de elementos del currículum, en toda la extensión del sistema educativo, al definirlo, en el artículo 4.1., como el “conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación”. En cuanto a las características de la evaluación, y según el artículo 22.1., “la evaluación de la educación secundaria obligatoria será continua e integradora.” Respecto a titulaciones, promoción y acreditación, se señala que el gobierno fijará las enseñanzas mínimas en relación con “los objetivos, expresados en términos de capacidades, contenidos y criterios de evaluación del currículum”, para garantizar una formación común y la validez de los títulos correspondientes (artículo 4.2.). El artículo 15.2. establece que el paso de un ciclo a otro se dará siempre que el alumno haya alcanzado los objetivos correspondientes. En caso que no lo consiga, “podrá permanecer un curso más en el mismo ciclo”. En el artículo 22.2 se reitera la misma norma para la Educación Secundaria Obligatoria. Por último, y en relación con los alumnos con necesidades educativas especiales, el artículo 36.4. establece que al final de cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por el alumno “en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial” y que “dicha evaluación permitirá variar el plan de actuación en función de sus resultados.”

La normativa desplegada por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya retoma, enfatiza y, sobre todo, desarrolla diferentes aspectos de la LOGSE cada vez más próximos a la práctica, lo que la hace cada vez más directamente relevante para los objetivos que exponíamos más arriba. Proponemos una síntesis en cinco apartados:

1. Por lo que se refiere a características y finalidades de la evaluación, se señala que ha de estar “integrada en el proceso de aprendizaje”, “se efectuará de manera continua, y mediante procedimientos diversos para obtener información sobre el proceso de los alumnos respecto a los objetivos del currículum”. A partir de esta información, los centros, en sus proyectos curriculares, han de prever “medidas organizativas para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de refuerzo y de adecuación a la diversidad de los alumnos” (Decreto 75/1992, artículo 11). Se concreta además que la evaluación ha de ser “continua, sistemática, integradora y globalizada” (Decreto 96/1992, artículo 12).

2. En cuanto a los objetivos y contenidos del aprendizaje y la evaluación, la evaluación deberá llevarse a cabo “en relación con los objetivos generales y los objetivos terminales de cada área” (Decreto 96/1992, artículo 12.2), tal como se establecen en el propio decreto.

3. Los Proyectos Curriculares de centro especificarán los criterios de evaluación de las áreas y los criterios de promoción del alumnado (Orden de 3 junio de 1996, artículo 3). Estos criterios serán acordados por el claustro de profesores (Orden de 3 de junio de 1996, artículo 17).

4. La evaluación de las áreas al finalizar el ciclo debe hacerse “en relación con los objetivos establecidos para el ciclo, teniendo presentes los resultados obtenidos por los alumnos en los créditos comunes y en los créditos variables y de síntesis”. (Orden de 3 junio de 1996, artículo 23).

5. Calificación, promoción y titulación. Debe realizarse una evaluación final de ciclo de cada área y una evaluación de final de ciclo y de final de etapa, en la que se decide respectivamente sobre el acceso al siguiente ciclo o la superación de la etapa y la calificación global correspondiente (Orden de 3 junio de 1996, artículo 23). Por último, respecto a la acreditación, es preciso destacar que un alumno podrá acreditar el ciclo o la etapa “aunque no se hayan evaluado positivamente todas las áreas o todos los créditos variables y de síntesis del ciclo” (Orden de 3 junio de 1996, artículo 24 y 25). En este caso se tendrá en cuenta que haya alcanzado “un grado de madurez suficiente

en relación con los objetivos previstos en el proyecto curricular”. En este caso, se obtendría igualmente el título de Graduado en Educación Secundaria. (Orden de 3 junio de 1996, artículo 25).

III.1.4.2. La evaluación de los créditos comunes del área de matemáticas en el currículum de la ESO en Catalunya

Como hemos apuntado, las orientaciones curriculares para la evaluación en matemáticas (Departament d’Ensenyament, 1993), son un elemento fundamental de orientación de las prácticas de los profesores y constituyen un referente para recogerlas y analizarlas. En estas orientaciones se destaca que se debe entender la evaluación como un proceso continuado, necesario e inherente a la experiencia de enseñanza y aprendizaje. Se presenta de forma esquemática como un proceso que se iniciará con una prospección de los conocimientos iniciales, se continuará con un seguimiento de la experiencia educativa y se cerrará con un dictamen sobre el grado de desarrollo que se ha producido en las capacidades de los alumnos y alumnas. Se destaca que, en cualquier caso, no ha de servir sólo como un elemento calificador, sino para planificar el desarrollo de la estrategia de enseñanza-aprendizaje.

Por lo que se refiere a la prospección inicial, se señala que se puede realizar mediante pruebas escritas, planteamiento de situaciones problemáticas o entrevista; que ha de ser comunicada al alumno, y que debe utilizarse para decidir qué estrategias didácticas utilizar en función de las necesidades educativas de los alumnos. Respecto a las actividades de seguimiento del aprendizaje, se señala que se han de programar de manera paralela a los objetivos didácticos y a las actividades de aprendizaje, siguiendo una secuencia flexible y abierta. Con respecto al cierre del proceso, se señala que al final del crédito se tiene que evaluar el grado en que se han alcanzado los objetivos del crédito, y se considera que “evaluando el grado de adquisición de las capacidades que se determinan en una unidad didáctica se evaluará, también, de manera indirecta pero concreta y efectiva, hasta que punto se han alcanzado los objetivos generales del área de matemáticas” (Departament d’Ensenyament, 1993, pag. 55).

Se destaca la necesidad de realizar la evaluación a partir de información proporcionada por instrumentos de diferentes tipos: la observación directa de las tareas,

que permite recoger la experiencia de aprendizaje de cada alumno en diversos aspectos y contenidos; el seguimiento de cuadernos de trabajo realizados a partir de las pautas de elaboración que ha de dar el profesor; las pruebas escritas, como por ejemplo el planteamiento de situaciones problemáticas, la resolución de ejercicios y el comentario de textos matemáticos; la elaboración de trabajos, que pueden ser individuales o grupales y que permiten evaluar los aspectos actitudinales que hacen referencia al trabajo colectivo. De forma complementaria, se destaca que las actividades de evaluación han de fomentar la autoevaluación y han de posibilitar el uso del error como un elemento para generar aprendizaje. En todo caso, se acaba afirmando, que las actividades de evaluación también son actividades de aprendizaje y muchas actividades de aprendizaje son útiles también para la evaluación. También se destaca que, igual que hay que graduar con mucho cuidado el aprendizaje, también tienen que graduarse los procesos de evaluación. Finalmente se señala que es necesario diseñar simultáneamente las actividades de aprendizaje y las actividades de evaluación y los criterios de evaluación de cada crédito, y se proponen algunos ejemplos en que se muestra el uso de las mismas actividades como instrumento de aprendizaje y de evaluación. Otros dos aspectos destacados son la necesidad de planificar un proceso de evaluación que sea gradual y creciente, y la necesidad de establecer en las unidades didácticas criterios de evaluación, que junto a los objetivos, se han de explicitar a los alumnos.

El análisis de algunas ejemplificaciones de estas orientaciones, en propuestas didácticas como las de Alsina, Fortuny y Giménez (1995) puede ser una fuente importante para afinar las hipótesis y los criterios de análisis respecto a estos temas en nuestro contexto educativo.

III.1.5. Coherencia y continuidad de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas como objetivo de investigación

III.1.5.1. La coherencia y la continuidad de las prácticas evaluativas y las decisiones acreditativas como problema de investigación.

Como anunciábamos en el planteamiento del problema y se ha puesto de manifiesto en la revisión de las aportaciones de las diferentes perspectivas desde las que lo hemos analizado, la tensión entre decisiones pedagógicas y acreditativas es uno

de los ámbitos prioritarios de interés en la investigación actual sobre evaluación. En este sentido, autores como Black y Wiliam (1998) y Watson (2000) señalan la necesidad de este tipo de investigación. La revisión que hemos realizado sobre la tensión entre la función pedagógica y la función social de la evaluación parece poner de manifiesto que se pasa de una preocupación centrada en las posibles dificultades que suponen realizar un proceso de evaluación acorde con los criterios del marco teórico y los referentes normativos que lo desarrollan (Coll y Martin, 1993, 1996) al análisis de las dificultades que los profesores expresan al respecto, y a realizar una propuesta de criterios que han de orientar una evaluación inclusiva, en la que se formula, como hemos visto, la necesidad “de una mayor coherencia y continuidad entre las decisiones de orden pedagógico y de orden social asociadas a la evaluación de los aprendizajes” (Coll y Onrubia, 1999). Una evolución similar se observa en Black y William (1996): de centrarse en la reivindicación de la evaluación formativa frente a la sumativa se pasa a una apuesta basada en una detallada reflexión sobre la continuidad de la evaluación formativa y sumativa, y a la incorporación de la doble función pedagógica y social a la tarea cotidiana del profesor (William, 2000). También en Harlen y Deakin (2002) se observa una evolución similar, que también se refleja en Watson (2000) y Morgan y Watson (2002) con respecto al área de matemáticas.

Los elementos que aportan algunas de las investigaciones y propuestas de estos autores proporcionan informaciones suficientes como para delimitar nuestro problema en términos de dos hipótesis generales a investigar.

La primera se relaciona con la coherencia interna de las prácticas evaluativas y de las decisiones acreditativas. Las aportaciones desde la concepción constructivista muestran todo un conjunto de características que deberían tener en cuenta las prácticas evaluativas, de acuerdo con los postulados del proceso de aprendizaje, características relacionadas con cómo incorporar las intenciones educativas, cómo recoger datos de diferentes tipos de actividades con diferentes tipos de organización y ayuda, y cómo tener en cuenta las informaciones de diferentes modalidades de evaluación en las prácticas de evaluación y en las decisiones acreditativas. Las investigaciones sobre evaluación en matemáticas que hemos revisado también se han preocupado de estos aspectos, y muestran que las decisiones en los diversos componentes del currículum

pueden aportar datos e informaciones para las prácticas de evaluación y para las decisiones de carácter acreditativo. Los referentes curriculares y normativos que hemos revisado también orientan a los profesores sobre la necesidad de tener en cuenta los diferentes tipos de intenciones y contenidos, de relacionar e incorporar los datos de las actividades de aprendizaje, y de tener en cuenta los diferentes tipos de evaluación en las decisiones de evaluación y acreditación. Tanto las experiencias analizadas de prácticas orientadas desde la concepción constructivista como las que presentan los investigadores centrados en el ámbito específico de las matemáticas ponen de manifiesto las dificultades para tener en cuenta todas las características o condiciones que deberían considerarse en las prácticas evaluativas.

Por todo ello, nuestras hipótesis se centran en investigar cómo ese conjunto de características que tendrían que incorporar las prácticas de evaluación relacionadas con los distintos componentes del currículum, y que señala como propias de la evaluación el marco teórico que hemos adoptado como referencia -la concepción constructivista de la enseñanza y aprendizaje-, están presentes en las prácticas evaluativas y también en las decisiones acreditativas. Más en concreto, nuestra investigación se centrará en el análisis del grado de coherencia de las prácticas evaluativas y las decisiones acreditativas con las características que para ellas propone la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. Entendemos que analizar dicho grado de coherencia es identificar cuáles de las características que señala como propias de la evaluación están presentes, y en qué grado, en las prácticas evaluativas y las decisiones acreditativas, y nuestra hipótesis general postula que, de acuerdo con los distintas informaciones consideradas a lo largo de nuestra revisión, las prácticas evaluativas y las decisiones acreditativas no siempre incorporan algunas de estas características, y cuando las incorporan no lo hacen en todos los casos en el mismo grado.

Nuestra segunda hipótesis se vincula a la continuidad de las prácticas evaluativas en su conjunto con las decisiones de carácter acreditativo. Como acabamos de exponer, algunas investigaciones que comparten muchos aspectos de la explicación del aprendizaje con la concepción constructivista, la propia reflexión e investigación desde la concepción constructivista, y la investigación en matemáticas, después de señalar como problema las tensiones entre las decisiones de carácter social y las

decisiones de carácter pedagógico en la evaluación, apuntan a la necesidad de analizar tanto el conjunto de las prácticas evaluativas como la parte de las prácticas evaluativas más ligada a los procesos de acreditación. Esta tendencia tiene dos repercusiones en nuestra investigación. La primera es que, al analizar el grado de coherencia, tenemos que diferenciar entre el grado de coherencia de las prácticas evaluativas y el grado de coherencia de las decisiones acreditativas. La segunda, y más específica de esta segunda hipótesis, sería la necesidad de investigar las relaciones entre las decisiones de los programas evaluativos, en cada una de las situaciones de evaluación que lo forman y en su conjunto, y las decisiones de acreditación. En este sentido, proponemos analizar la continuidad entre las características relacionadas con el marco de referencia teórico presentes en las prácticas evaluativas y las que aparecen presentes en las decisiones de acreditación. Entendemos por “análisis del grado de continuidad” la identificación de si, y hasta qué punto, las características presentes en las prácticas evaluativas en su conjunto están también presentes en las decisiones de acreditación y, consustancialmente, de si, y hasta qué punto, el grado en que están presentes en las prácticas evaluativas se corresponde con el grado en que están presentes en las decisiones acreditativas. En este caso, nuestra hipótesis general apunta a que no siempre el grado en que se tiene en cuenta una de estas características en las prácticas evaluativas tiene continuidad en las decisiones acreditativas, lo cual provoca dificultades en los procesos de evaluación y acreditación.

La formulación de las hipótesis en términos de grado de coherencia y grado de continuidad está ligada al objetivo último de nuestra investigación, que es identificar elementos que puedan contribuir al proceso de mejora de las prácticas evaluativas y las decisiones de acreditación. La identificación de estas características en términos de grado nos ayudará a priorizar las mejoras a conseguir y evaluar también en términos de grado las mejoras que se hayan alcanzado por un proceso de asesoramiento. Por tanto, y como señalábamos en el planteamiento del problema, el análisis de la coherencia y continuidad de las prácticas evaluativas y las decisiones de acreditación tiene sentido, para nosotros y tomando como referencia el proyecto de investigación que adoptamos de referencia, en la medida que nos puede ser útil para poder identificar en qué aspectos de unas y otras sería más necesario introducir mejoras, y para poder determinar

posteriormente el tipo de mejoras que parece más factible y deseable introducir mediante un proceso de asesoramiento.

III.1.5.2. Las dimensiones e indicadores de los programas evaluativos como objeto de investigación para analizar la coherencia y continuidad de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas

Como exponíamos en el planteamiento del problema, nuestra investigación se desarrolla sobre las prácticas evaluativas que se realizan en los créditos comunes de matemáticas. Sin embargo, parece necesario delimitar qué aspectos en concreto de las prácticas evaluativas que se desarrollan durante un crédito común investigaremos.

El concepto de “programa evaluativo”, tal como ha sido definido Coll, Barberá y Onrubia (2000), puede resultar, a nuestro juicio, un soporte conceptual útil para delimitar y planificar nuestra investigación. Estos autores definen un programa evaluativo como el conjunto de situaciones o actividades de evaluación que despliegan el profesor y sus alumnos en un proceso de enseñanza y aprendizaje. Siguiendo esta propuesta, la descripción del programa evaluativo de un crédito común comportaría la identificación de cada una de las situaciones o actividades de evaluación del crédito, la frecuencia y ordenamiento temporal de las mismas, la ubicación dentro de la secuencia didáctica de la que forman parte y las relaciones e interconexiones entre ellas. Más en concreto, la propuesta señala que se tendría que identificar tanto el programa evaluativo planificado, es decir, la secuencia de situaciones y actividades, frecuencia, ordenamiento y ubicación planificadas por el profesor antes de desarrollar el crédito, como el programa evaluativo desarrollado, es decir, las situaciones y actividades frecuencia, ordenamiento y ubicación efectivamente realizados. Aunque nuestra investigación no pretende un análisis de contraste entre uno y otro, entendemos que el estudio de ambos aspectos proporcionará un conocimiento más completo de la realidad a investigar.

La identificación del conjunto de características de las intenciones educativas, de las organización y desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje, y de las actividades de evaluación, relacionadas con las prácticas evaluativas, que hemos ido

presentado en los capítulos anteriores, supone una descripción de detalle de los componentes de un programa evaluativo. La *“Pauta d’anàlisi de les situacions d’avaluació en matemàtiques”* elaborada por Coll, Barberá, Colomina, Onrubia y Rochera (2000) supone un punto de partida muy útil para poder desarrollar un instrumento que nos permita realizar esa descripción y análisis en el plano de los programas de evaluación. Su utilidad se justifica en la medida en que toma en consideración un conjunto de dimensiones y subdimensiones de las situaciones evaluativas que informan de muchos de los elementos que, desde el análisis de los referentes psicopedagógicos desde la concepción constructivista, desde la investigación en el área de matemáticas, y desde los referentes curriculares y normativos, se han mostrado relevantes para el problema objeto de nuestra investigación.

Esta pauta propone analizar en las situaciones/actividades veintisiete características en forma de dimensiones que se agrupan en seis bloques de análisis:

- el análisis global de la actividad de evaluación, que incluye dimensiones relacionadas con la caracterización global de la actividad, los segmentos que la componen y las responsabilidades y variabilidad de las situaciones;

- el análisis de los segmentos preparatorios a la realización de las tareas de evaluación en sentido estricto, que incluye dimensiones referidas a las formas de actividad conjunta en que se organizan estos segmentos, los productos y el cierre del segmento;

- el análisis de los segmentos de evaluación en sentido estricto o de realización de las tareas de evaluación, que incluye dimensiones respecto a la cantidad de segmentos de evaluación, la exigencia cognitiva de las tareas, las formas de organización de la actividad conjunta que toman, las modalidades comunicativas e instrumentos utilizados en las tareas, y las relaciones e interconexiones entre las tareas;

- el análisis de los segmentos de corrección y calificación, que incluye dimensiones sobre la cantidad de estos segmentos, su formalización y las formas de organización de la actividad conjunta que toman;

- el análisis de los segmentos de comunicación/devolución, que incluye la descripción de la consigna, de los destinatarios y de las formas de organización de la actividad conjunta en los mismos.

- el análisis de los segmentos de aprovechamiento de los datos aportados en la comunicación, que incluye dimensiones sobre los mismos elementos que el segmento anterior, y adicionalmente sobre los productos generados en el aprovechamiento.

Tomando este pauta como punto de partida, y teniendo en cuenta las diversas consideraciones que hemos ido desgranado en los epígrafes anteriores, entendemos que una pauta de análisis de la coherencia y continuidad de los programas evaluativos y decisiones acreditativas de un crédito común de matemáticas podría organizarse en tres grandes bloques: el relativo a las finalidades y características de los procesos de aprendizaje que se evalúan, el de la organización de las situaciones/actividades de evaluación que forman el programa, y el de las características de los distintos segmentos de esas situaciones/actividades de evaluación. Cada uno de estos bloques se analizaría desde diferentes dimensiones. Así, en el nivel de las finalidades y características del aprendizaje que evalúa el programa, se trataría de valorar si los tipos de capacidades y de contenidos que se evalúan; la evaluación de la significatividad, sentido y funcionalidad del aprendizaje; o la consideración en la evaluación de las dificultades en el proceso de aprendizaje y el grado de control del proceso de aprendizaje por parte del alumno se adecuan a lo que propone la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza. En cuanto al nivel de la organización de las situaciones/actividades de evaluación, se trataría de analizar si estas situaciones/actividades se realizan en diferentes momentos del proceso de aprendizaje; si tienen relaciones e interconexiones y de qué tipo; o si contemplan tareas con diferentes tipos de organización social, grados de apertura, niveles de exigencia cognitiva, modalidades de realización, medios de presentación e instrumentos y materiales de ejecución, todo ello acorde, de nuevo, con lo que propone la concepción constructivista. Finalmente, en el nivel de las características de los segmentos de las situaciones/actividades de evaluación, se analizaría la existencia o no de segmentos preparatorios, de corrección, de comunicación y devolución, y de aprovechamiento, y

algunas de sus características, una vez más, en relación con lo que propone el marco teórico que hemos adoptado como referencia.

Para poder analizar cada una de las dimensiones desde lo que propone la concepción constructivista, será necesario disponer de algunos indicadores de valoración del grado de presencia de la dimensión. En el capítulo VI.1, al describir la metodología de análisis de los programas evaluativos estudiados y de las decisiones acreditativas que forman parte de los mismos, presentaremos estos indicadores, así como los criterios y procesos de aplicación de los mismos que nos van a permitir analizar, en los términos que acabamos de definir, la coherencia y continuidad de dichos programas y decisiones.

III.2. Marco teórico de referencia para el análisis de un proceso de asesoramiento sobre prácticas de evaluación

El objetivo de este segundo apartado del marco teórico de nuestro trabajo es revisar el conjunto de aportaciones sobre los procesos de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas que han servido de base para el análisis de las mejoras de las prácticas evaluativas observadas y del propio proceso de asesoramiento.

Para ello, revisaremos, en primer lugar, algunas concepciones sobre mejora y cambio de las prácticas educativas que aportan referentes para el análisis de las mejoras de la práctica evaluativa. Mediante esta revisión, identificaremos y situaremos algunas concepciones teóricas que proporcionan marcos explicativos, dimensiones, criterios y orientaciones que se retomarán en nuestro análisis, a diversos niveles, del proceso de asesoramiento.

En un segundo momento argumentaremos la utilidad del modelo educacional constructivista de asesoramiento psicopedagógico como referente para el análisis de la práctica asesora. Se trata de revisar el marco conceptual y las orientaciones que aporta este modelo para la construcción de las mejoras de las prácticas educativas. Algunas de sus características permiten una primera aproximación a los cuatro niveles de análisis de los procesos de asesoramiento que aplicamos en nuestra investigación.

En tercer lugar procederemos a una revisión de algunas aportaciones, reflexiones e investigaciones realizadas desde otros modelos y experiencias, respecto a diferentes componentes del asesoramiento. Se trata de mostrar algunos criterios que consideramos especialmente relevantes con respecto a qué valorar y cómo analizar las mejoras derivadas de un proceso de asesoramiento; a las condiciones y características de las fases, etapas o momentos para alcanzar las mejoras propuestas; a las técnicas, tareas, actividades o estrategias más idóneas, y a las características, habilidades, destrezas y condiciones que han de tener las intervenciones de los asesores. Es importante advertir que hemos seleccionado aquellas aportaciones que, desde nuestro punto de vista, ofrecen algún tipo de criterio operativo para el desarrollo de estos procesos así como, y particularmente, para su análisis, obviando las caracterizaciones de tipo general de cada uno de los niveles de análisis. No es nuestro objetivo, por tanto, contraponer ni analizar en detalle la concepción del objeto y del proceso de asesoramiento que hay detrás de cada una de las aportaciones; por el contrario, y a los efectos que nos ocupan, asumiremos las aportaciones revisadas como complementarias con respecto al modelo adoptado como referencia para el análisis de los aspectos del asesoramiento considerados.

Finalmente, propondremos algunos criterios y estrategias específicos para cada uno de los cuatro niveles de análisis del proceso de asesoramiento que hemos establecido. Para el primero de esos niveles, adoptaremos el concepto “contenidos de mejora del proceso de asesoramiento” como referente para evaluar la mejora y propondremos algunos criterios para delimitar estos contenidos al analizar la mejora efectiva a lo largo del asesoramiento. Los otros tres niveles harán referencia al análisis del proceso mismo de asesoramiento. El más general de estos tres niveles se centrará en la organización del asesoramiento, para cuyo análisis definiremos un conjunto de fases y procedimientos básicos de asesoramiento, así como los criterios para su identificación y análisis. Para el nivel intermedio de análisis del proceso de asesoramiento propondremos un conjunto de tareas de construcción de la colaboración y tareas de construcción de la mejora a lo largo del mismo. Finalmente, el nivel más fino de análisis del proceso de asesoramiento se centrará en los recursos discursivos del asesor, para los que propondremos también indicadores y criterios de identificación y análisis.

III.2.1. Mejora de las prácticas evaluativas y asesoramiento psicopedagógico

III.2.1.1. Cambio, innovación y mejora de las prácticas educativas

Nuestra investigación se centra en el análisis de la mejora de las prácticas evaluativas a través de un proceso de asesoramiento psicopedagógico. Por ello, nuestra primera tarea es clarificar qué entendemos por mejora y en qué nivel de la práctica evaluativa se sitúa la mejora que pretendemos investigar.

Los términos “cambio”, “innovación” y “mejora” han sido utilizados a veces con el mismo significado. Bolívar (1999) y Murillo (2002) han realizado dos análisis de los significados de estos términos que parecen útiles a nuestros objetivos. Estos autores señalan, en primer lugar, que “cambio” es el término de carácter general que puede englobar a todos ellos. Se trataría de cualquier proceso que conlleve alteraciones a partir de una situación inicial, modificaciones que pueden ser tanto intencionales, gestionadas y planificadas, como naturales. Esta alteración puede referirse a diferentes niveles (sistema, centro, aula) y toma como referente estados o prácticas previas existentes. La “innovación” es un tipo de cambio, pero no todo cambio puede ser calificado de innovación. La innovación sería un proceso intencional de cambio llevado a cabo por un profesor o un grupo de docentes que modifican contenidos, introducen nuevas metodologías o utilizan nuevos recursos o tecnologías en el proceso de enseñanza. Es decir, supone cambios en procesos internos o cualitativos, y en un nivel específico o puntual del desarrollo curricular. Finalmente, y siempre según estos autores, el término “mejora” se refiere a un esfuerzo sistemático y continuo dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas asociadas a una o más escuelas, con la finalidad última de alcanzar metas educativas más eficazmente. La mejora supone un juicio valorativo, al comparar el cambio o resultados con estados previos, en función del logro de unas metas. No todo cambio implica mejora; para ello debería tratarse de cambios deseables en los niveles de aula o centro de acuerdo con determinados valores.

Las aportaciones de Fullan constituyen uno de los referentes fundamentales para analizar y comprender el cambio en educación. Uno de los temas centrales de su

reflexión es el sentido del cambio. Señala Fullan (2002) que, al analizar el cambio, es necesario responder tanto al “qué”, como al “cómo”. Es posible tener claro qué es lo que se quiere, pero ser totalmente incapaz de alcanzarlo, o al contrario, ser muy hábil gestionando el cambio sin tener idea de cuáles son los cambios necesarios. Tan necesario es entender los valores, los objetivos y las consecuencias de los cambios, como comprender su dinámica. De alguna manera, acaba señalando, el problema del sentido del cambio es cómo las personas implicadas pueden llegar a entender qué debería cambiar y cual es la mejor manera de llevar a cabo ese cambio, y darse cuenta al mismo tiempo de que el qué y el cómo interactúan y se redefinen constantemente. Otro de los aspectos a destacar de sus aportaciones son los tres componentes del cambio en educación que identifica. Al implementar un cambio entran en juego tres elementos: los materiales que se utilizan, los enfoques didácticos -es decir las estrategias y actividades docentes- y las creencias subyacentes a ese cambio. Tanto en su definición inicial de cambio como a lo largo de su obra, Fullan va adoptando como referentes el cambio en el nivel del maestro, del aula, del centro y del distrito escolar.

Como señala Murillo (2002), uno de los enfoques del cambio educativo que más desarrollo ha alcanzado es el denominado “movimiento para la mejora de la escuela”. Diversos estudios sobre la evolución de los proyectos ligados a este movimiento señalan que una de las consecuencias que se puede extraer de un análisis crítico de sus primeras épocas es que estos proyectos deben preocuparse más por los procesos de aprendizaje en el aula (Bolívar, 1999; Murillo 2002). Hopkins, uno de los principales impulsores de este movimiento, comienza a señalar esta necesidad en algunos trabajos de hace ya algunos años (Hopkins y Lagerweij, 1997), y la concreta, en un trabajo de revisión reciente (Hopkins y Reynolds, 2001) como uno de los cuatro aspectos a priorizar en los proyectos de mejora en la escuela. En este último trabajo, y después de analizar las tres etapas históricas seguidas por los proyectos del movimiento para la mejora de la escuela, Hopkins y Reynolds ponen destacan que, en conjunto, las prácticas derivadas de los proyectos de la tercera de estas etapas, que se está desarrollando desde mediados de los años 90, representan una aproximación innovadora a la generación y mantenimiento de la mejora en contextos con una substancial presión externa. Sin embargo, constatan que hay un conjunto de áreas que requieren una mayor atención: desarrollar mejoras específicas de cada contexto escolar;

focalizar la mejora escolar en el nivel de aprendizaje; conceptualizar, operacionalizar y desarrollar la “capacidad para la mejora”; continuar trabajando en la evaluación de las diferentes variedades de diseños presentes en esta tercera etapa. Centrándose en la mejora de los niveles de aprendizaje, los autores señalan que, incluso en esta tercera etapa, la conexión entre mejora de la escuela y niveles de aprendizaje en el aula ha sido poco desarrollada, tanto conceptualmente como en términos prácticos. Después de señalar una serie de razones que explican por qué la mejora orientada a los niveles de aprendizaje en el aula es más productiva que si se orienta a resultados de centro, indican que las nuevas perspectivas sobre los procesos de aprendizaje han reconceptualizado la enseñanza como un proceso activo en el cual los alumnos construyen el conocimiento y las habilidades trabajando sobre los contenidos, frente al papel pasivo que se otorgaba a los estudiantes en alguna investigaciones sobre la eficacia de la enseñanza. Sin embargo, señalan la necesidad de concretar de manera precisa las tecnologías o métodos de enseñanza que permitirían alcanzar un aprendizaje constructivo por parte de los alumnos; ello requiere, a su vez, estudiar la utilidad de estas tecnologías y métodos para la mejora de la clase. Dentro de los proyectos de esta tercera etapa en que se observa la necesidad de centrarse en los niveles de aprendizaje en el aula destaca el proyecto IQEA (Improving the Quality of Education for All). Al presentar los motivos y objetivos del proyecto, Ainscow *et al.* (2001) señalan que la mejora de la escuela funciona de manera óptima cuando se establece un objetivo de innovación claro y práctico, y añaden que, sin un enfoque centrado en las condiciones que afectan directamente a la práctica de la clase, las mejoras de la escuela difícilmente resultan exitosas.

Otra de las perspectivas que se ha aplicado al análisis de los procesos de cambio en la práctica educativa deriva de la aplicación de la teoría sistémica sobre el cambio a la institución escolar. Selvini (1987) analizan la comunidad escolar como un sistema y formulan algunos principios de la intervención psicológica para promover cambios en la escuela, señalando el “contexto de colaboración” como el más adecuado para la intervención. Bassedas (1988), Bassedas, Huguet, Marrodán, Oliván, Planas, Rossell, Seguer y Vilella (1989) y Huguet (1993) recogen estas ideas y proponen observar el cambio en la escuela desde los conceptos de totalidad (los cambios que se realizan en una parte del sistema afectan a la totalidad), equifinalidad (los cambios que se van

produciendo a lo largo del tiempo son los que determinan el estado actual del sistema) y autorregulación (para que los cambios no rompan la estabilidad del sistema, los sistemas intentan reequilibrarse y tienden a la homeostasis). En este marco conceptual, Solé (1997, 1998) desarrolla la idea del cambio en la institución escolar y destaca cuatro características del mismo que son, en nuestra opinión, especialmente relevantes: (i) el cambio cualitativo es el que opera en la representación que los profesores implicados se hacen de una determinada situación y en la práctica para llevarla a cabo; (ii) el cambio es indisociable de la finalidad a la que tiende; (iii) los cambios suponen la revisión, reformulación e integración de nuevos aspectos en las estructuras ya existentes, lo que permite interpretaciones y actuaciones más adecuadas; (iv) los cambios son procesos lentos y costosos que implican la reflexión y el análisis de la práctica y de las ideas que los sustentan.

Dentro de esta perspectiva, y después de incorporar las aportaciones de la investigación del cambio en educación que citábamos previamente (Fullan, Hopkins, por ejemplo), Marchesi y Martín (1998) destacan diez características que han de tener los cambios en educación. Entre ellas señalan la mejora del aprendizaje en el aula, y justifican su importancia indicando que los cambios que se promueven en la organización y en la cultura del centro deben tener como finalidad mejorar el aprendizaje de los alumnos: las propuestas de cambio se convertirán en nada si los profesores no las trasladan a su práctica efectiva en el aula.

Estas aportaciones permiten situar y acotar el tipo de mejora, y de análisis de la misma, que proponemos utilizar en nuestra investigación. Retomando la descripción realizada en el planteamiento del problema sobre el contexto y opciones de nuestra investigación, podemos afirmar que: a) nuestra investigación se centra en la mejora de uno de los niveles (la evaluación en los créditos comunes) de un proyecto de mejora general de centro (en el ámbito de la acreditación); b) se concreta en cómo se producen los procesos de evaluación y acreditación dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula; c) adopta un modelo teórico explicativo del “qué” y del “cómo” cambiar que mantiene unos referentes coherentes y acordes con las propuestas actuales de investigación sobre el cambio; y d) analiza la mejora comparando los cambios desde una situación previa de asesoramiento a una situación posterior .

III.2.1.2. El asesoramiento psicopedagógico para la mejora de la práctica educativa

La mayoría de los autores cuya posición respecto al cambio y la mejora educativa acabamos de revisar -Fullan (2002), Bolívar (1999), Solé (1988), Marchesi y Martín (1998)- señalan que uno de los apoyos más importantes para los procesos de cambio y mejora es el asesoramiento externo, aunque el concepto y las características de estos procesos de asesoramiento no siempre coinciden. En lo que sigue, nos proponemos revisar algunas definiciones y características de los procesos de asesoramiento que sirven de referente para las prácticas de intervención asesora. Trataremos de identificar en qué medida el modelo educacional constructivista de intervención psicopedagógica recoge aquellas que tienen un cierto consenso desde las diferentes concepciones, y al mismo tiempo trataremos de valorar si las características que aporta este modelo, en contraste con los otros que revisaremos, son las que más se ajustan a una investigación sobre la incidencia de un proceso de mejora del tipo que pretendemos estudiar. Al mismo tiempo, intentaremos situar el marco general de otras concepciones del asesoramiento educativo cuyas aportaciones específicas respecto a alguno de los niveles de análisis de los procesos de asesoramiento que recogemos y discutimos más adelante.

Abordar el concepto de asesoramiento remite inmediatamente a los modelos en que se inscriben las definiciones propuestas por cada autor. También hay que considerar que el asesoramiento como tarea profesional se aplica antes en el ámbito de la organización empresarial, del trabajo social o en el ámbito sanitario -ligado sobretudo a las tareas de intervención comunitaria de la psiquiatría- que en el ámbito escolar, tal como señala Rodríguez (1996). Según Moreno (1999), el hecho de que las tareas de apoyo y asesoramiento lleguen al ámbito escolar desde campos tan diversos, da lugar a que cada uno de ellos genere al menos un modelo diferenciado de asesoramiento en educación. Escudero y Moreno (1992), partiendo del estudio International School Improvement Projecte (ISIP) sobre el apoyo interno y externo a los procesos de mejora realizado por la OCDE entre 1982 y 1986, distinguen cuatro modelos de asesoramiento: el asesoramiento desde la organización y la utilización del conocimiento para la escuela, el asesoramiento como intervención psicológica en la

escuela, el asesoramiento desde la teoría del cambio educativo y el asesoramiento como relación socialmente comprometida. Encontramos posteriormente diferentes análisis de los modelos de asesoramiento desde diferentes disciplinas (por ejemplo, Álvarez y Bisquerra, 1996, Jiménez y Porras, 1997, Tejada, 1998 y Velaz de Medrano, 1998). Uno de los ejemplos más recientes de los múltiples criterios que se utilizan para analizar y clasificar estos modelos es el que presenta Carretero (2004).

Atendiendo a los objetivos de nuestro trabajo, nos detendremos en la delimitación de los modelos de asesoramiento que se propone desde tres perspectivas diferentes, representativas de las que hemos indicado: la que presenta Solé (1998), desde la intervención y asesoramiento psicopedagógico; la de autores como Escudero y Moreno (1992), desde el asesoramiento curricular; y la presentada por Nieto (2001), desde el asesoramiento a las organizaciones.

Solé (1998) señala que para delimitar los modelos de intervención psicopedagógica es preciso explicitar desde qué concepción se propone cada clasificación o diferenciación. Entiende el modelo como una teoría o marco explicativo sobre el objeto de intervención, y distingue dos enfoques: un enfoque asistencial o clínico, y otro educacional. Los modelos próximos al enfoque clínico adoptan como objeto de intervención los sujetos o los problemas y dificultades, se sitúan en una concepción del desarrollo humano y del aprendizaje como proceso individual, y asignan a los profesionales un rol de experto en un ámbito específico, de “*resolutor*” de problemas específicos. Los modelos relacionados con un enfoque educacional definen como objeto de su intervención los procesos de enseñanza aprendizaje y la institución que los desarrolla en su conjunto, se sitúan en una concepción interactiva del individuo y consideran el contexto como marco explicativo del desarrollo y el aprendizaje. En este modelo, los profesionales adoptan, desde su conocimiento específico, un rol complementario y de colaboración con todos los agentes del proceso educativo.

En la segunda de las perspectivas señaladas, una de las distinciones clásicas que reelaboran diversos autores (Escudero y Moreno, 1992; Jiménez y Porras, 1997; Murillo Estepa, 1997; Bolívar, 1999; Tejada, 1998), se refiere al asesoramiento centrado en contenidos frente al asesoramiento centrado en procesos. El asesor centrado

en contenidos se caracteriza por adoptar un rol técnico o experto en un área, y aporta soluciones concretas y puntuales a problemas específicos, ya que se sitúa como especialista en un contenido, recurso didáctico o programa curricular. Todo ello lo configura como asesor en una perspectiva tecnológica. El asesor centrado en procesos, por su parte, se caracteriza por adoptar el rol de facilitador de procesos internos de cambio. Para ello adopta funciones centradas en ofrecer asistencia, guía o ayuda para que los centros construyan sus propios procesos de mejora. Podríamos considerar que se situaría en una perspectiva de asesoramiento más interpretativa y de adaptación mutua.

La delimitación de los modelos de asesoramiento en las organizaciones educativas de Nieto (2001) se basa en la naturaleza de la relación de trabajo que se establece entre los profesionales, la contribución de cada uno de ellos a la tarea, el conocimiento y experiencia de los participantes en relación con el carácter y el contenido de los problemas, y la estructura de relación que se construye entre las partes implicadas. Distingue tres modelos: el modelo de intervención, donde el asesor soluciona los problemas a los profesores, proporcionando consejos a través de conductas interpersonales directivas, a partir de materiales prescriptivos o diseñados por el asesor, y transmitiendo prácticas ejemplares basadas en investigaciones de las situaciones educativas. Todo esto lo sitúa en una postura de líder que dinamiza tareas. En el modelo de facilitación, los profesores se sirven de los asesores para solucionar los problemas, y éstos intervienen con conductas no directivas e informales, a partir de materiales diseñados al efecto o adaptados por el profesor con ayuda del asesor que se centra en la fundamentación de situaciones que mejoren la calidad de acción tal y como las percibe el profesor, y adoptando un papel de observación con fuerte focalización en los procesos o metodología de trabajo interactivo. Por último, en el modelo de colaboración el asesor y el profesor solucionan juntos los problemas, a través de propuestas presentadas de manera cooperativa, de materiales diseñados o adaptados conjuntamente y mediante el desarrollo compartido de disposiciones y habilidades cooperativas, adoptando el asesor un rol de co-participante en las decisiones sobre el proceso y contenido del trabajo interactivo. Señala este autor que los distintos modelos no son excluyentes entre sí y que ninguno se ha erigido como dominante, en el sentido

de mostrarse más útil que los otros, entre otros aspectos debido a que el concepto de asesoramiento no está claramente definido.

A partir de la reflexión de Moreno (1999), y de las clasificaciones que acabamos de presentar, revisaremos el concepto de asesoramiento alrededor de cuatro grandes perspectivas que disponen de una reflexión reconocida sobre el concepto: la perspectiva del asesoramiento para el desarrollo profesional, la perspectiva del asesoramiento organizativo y para la mejora de la escuela, la perspectiva comunitaria del asesoramiento en educación, y la perspectiva psicopedagógica del asesoramiento, ligada al modelo educacional constructivista. Antes de entrar en cada una de ellas, partiremos del enmarque general que nos proporciona Fullan (2002) sobre asesoramiento y cambio educativo. Para este autor, el asesoramiento consiste en desarrollar la capacidad, la motivación y el compromiso necesarios para implicarse en los procesos de mejora. Este desarrollo se pueda dar cuando la tarea que se pide al asesor es que ayude a seguir avanzando a alguien que se encuentra en un proceso de cambio, pero no tiene éxito si lo que se solicita es que aporte una solución. El asesoramiento, como toda propuesta de apoyo externo, necesita basar su trabajo en una teoría del aprendizaje y en una teoría para la acción de gran calidad, o si se prefiere en una teoría de la pedagogía y una teoría del cambio que se retroalimenten constantemente.

Desde la perspectiva del asesoramiento para el desarrollo profesional, Marcelo (1996) define el asesoramiento como una consulta entre colegas, como un proceso de facilitación de relaciones críticas y reflexivas entre los profesores sobre el conocimiento y la práctica de las escuelas, y como un proceso de ayuda y apoyo que involucra en un proceso de comunicación a las personas implicadas. También se considera un proceso orientado hacia el cambio y la mejora, que requiere un compromiso compartido de responsabilidad por parte de los asesorados y pericia o habilidad del asesor, y una relación de cordialidad, apertura y colegialidad en la que no exista una relación administrativa de superior/subordinado entre el asesor y los profesores, sino una actitud predominante de generar un conocimiento compartido en torno a la innovación que se quiera llevar a cabo o práctica que se quiera revisar. En la misma perspectiva, Mingorance (1997) señala que en los procesos de desarrollo

profesional es más importante la figura del facilitador que la del asesor, si bien indica que el término no es lo más importante. Según esta autora, el apoyo o facilitación a los programas o proyectos de desarrollo profesional sería “ el proceso de crecimiento y desarrollo tanto personal como profesional mediante el cual los profesores se valoran realistamente, para determinar los conocimientos, destrezas y actitudes que les permitan trabajar como personas y como grupo en la solución de sus problemas profesionales, y en la búsqueda de alternativas formativas que les permitan afrontar el reto del futuro; ello se puede realizar trabajando juntos y desarrollando el feedback adecuado, y proporcionando destrezas válidas que les permitan construir conocimientos y experiencias mediante las cuales puedan desarrollar sus potencialidades para afrontar la innovación y el cambio” (págs. 271-272)

En la perspectiva del asesoramiento organizativo y para la mejora en la escuela, y en una de las aproximaciones iniciales al concepto de asesoramiento más detalladas en nuestro contexto, Escudero y Moreno (1992) proponen algunas características definitorias de los procesos de asesoramiento, delimitándolos como procesos de creación de contextos, procesos y agentes de mediación entre el conocimiento sistemático sobre educación y el sistema escolar, mediante la participación, la negociación y la construcción compartida del asesoramiento. Para ello, es preciso incorporar conocimientos educativos sobre las escuelas como organizaciones, el currículum y sus procesos, y los profesionales de la educación y sus relaciones, y también establecer las funciones y metodología a partir de valores de colaboración, participación, solidaridad, capacitación para la autonomía y liberación social y cultural. En unas reflexiones más recientes, Bolívar (1997) señala que el asesor como agente de cambio tiene la función de contribuir a crear las condiciones necesarias para capacitar al centro y los profesores para resolver por sí mismos los problemas que plantea la práctica profesional. La tarea de facilitador de innovaciones educativas y de dinamización de la acción didáctica se realiza promoviendo un trabajo cooperativo y de colaboración entre profesores, proporcionando apoyo, recursos e incentivos al profesorado, ejerciendo de monitor del proceso y promoviendo un clima propicio para el desarrollo profesional que permita compartir, clarificar, negociar y confrontar ideas y experiencias, para generar una visión global del centro y las tareas educativas. En esta perspectiva, algunos autores han profundizado en el concepto de asesoramiento

colaborativo, característica que consideran indisociable del mismo. Así, Nieto (2001) presenta el asesoramiento colaborativo como un modelo que coexiste con otros para adaptarse a las situaciones educativas en que interviene el asesor. Por su parte, Guarro (2001) entiende el asesoramiento colaborativo como un trabajo cooperativo que el asesor ofrece al centro como institución para concretar mejor la colaboración entre ambos: se intenta generar una serie de procesos encaminados a la capacitación de la escuela para la investigación y solución de los problemas que surgen desde la práctica educativa, con la intención de transformar democrática y progresivamente la cultura de dicho centro.

Dentro de la perspectiva comunitaria del asesoramiento en educación situamos las aportaciones de Rodríguez (1996, 2001), quien, más que proponer un concepto de asesoramiento, señala las dificultades para delimitar la identidad del mismo en educación. Considera que el asesoramiento sería un servicio indirecto dirigido hacia los profesionales (profesores) que tratan con una determinada clientela (estudiantes) de las instituciones educativas. Este servicio se basa en una comunicación bidireccional dedicada a la ayuda pero que no limita la capacidad de elección y decisiones de los asesorados/as, se produce entre profesionales del mismo estatus o posición (individualmente, como grupo o como institución), trata sobre asuntos o problemas de la práctica profesional, trabaja sobre acuerdos negociados, y por medio de la resolución de problemas capacita a los asesorados/as para enfrentarse con éxito a tareas similares. El desarrollo de la práctica asesora se ve comprometido, para esta autora, por tres circunstancias: en primer lugar, por tener que servir a intereses contradictorios como la mejora de la escuela, pero también con su control simbólico; en segundo lugar, por el rol híbrido y fronterizo a que están abocados los asesores al tener que combinar experiencias profesionales de varias labores y mediar entre las demandas casi siempre encontradas de los centros educativos y la administración; y en tercer lugar, por el difícil equilibrio que supone definir hasta donde un asesoramiento se inclina hacia la capacitación del profesorado o hacia su domesticación. Otra aportación desde esta misma perspectiva, es la que proponen Carretero, Pujolàs y Serra (2002), que entienden el asesoramiento psicopedagógico como un proceso complejo en el que intervienen como sujetos activos y participativos el asesor, los asesorados y los grupos sociales a los que pertenecen. El asesor actúa como “conceptualizador externo” para ayudar a la

reflexión y el análisis de la práctica. El objetivo es elaborar propuestas de mejora y cambio en las prácticas educativas que se generan en los contextos escolares, sociales y comunitarios donde tienen lugar, mediante estrategias colaborativas de resolución conjunta de problemas, y procedimientos y técnicas que favorezcan el incremento de la capacidad y el poder de los sujetos en la toma de decisiones autónomas y responsables.

Finalmente, y en cuanto a la perspectiva psicopedagógica de asesoramiento, trabajos como los de Bassedas (1998), Martín y Solé (1990), Huguet (1993), Monereo y Solé (1996), Solé (1997), Solé (1998), y Marchesi y Martín (1998), fundamentalmente, han ido elaborando las características de un modelo educacional constructivista de asesoramiento psicopedagógico. En el modelo educacional constructivista se define la tarea de asesoramiento a partir de los objetivos, el rol del asesor, y el marco conceptual respecto al objeto de intervención y respecto a la construcción de la relación asesora. Estos aspectos se tratarán con mayor detalle en el epígrafe siguiente, pero se apuntarán aquí de manera preliminar para enmarcar las definiciones de asesoramiento que a continuación presentamos. En nuestra opinión, las tres aproximaciones a la tarea general del asesor que mejor definen la concepción del asesoramiento desde este enfoque serían las siguientes:

“La tarea de asesoramiento puede considerarse como un proceso de construcción conjunta que implica al psicopedagogo y a los profesores de un centro que abordan una tarea conjuntamente, proceso en el que cada cual participa desde su formación peculiar y al que aporta sus conocimientos, vivencias y puntos de vista para el logro de objetivos compartidos. Esta implicación no debe entenderse de forma absoluta (existe o no existe) ni comportando lo mismo para todos los participantes; el contexto de colaboración no es algo que aparece como dado, sino que se va negociando y construyendo por todos los participantes. En la medida en que dicho contexto se configura, puede decirse que se produce la construcción de significados compartidos entre los participantes.”

(Solé, 1998, pág. 63-64)

“... hemos caracterizado el asesoramiento como la ayuda que se presta a un profesor, o a un colectivo, para poder operar un cambio en la representación que se

tiene de una situación -cambio que permite, entonces, modificar aspectos presentes en la misma. El asesoramiento cumple su función cuando su presencia y acción, junto con las aportaciones que realizan los otros participantes, permiten el logro de metas hasta ese momento inabordables. Pero también hemos considerado que sólo cumple su función cuando, una vez retirada la ayuda asesora, los asesorados han podido incorporar total o parcialmente lo que ésta suponía, viendo así aumentada su competencia y autonomía”

(Solé, 1998, pág. 73)

“... el proceso de asesoramiento como un proceso conducente a ayudar a construir, revisar y/o modificar los esquemas de conocimiento de los participantes implicados en la tarea, con el fin de que la representación de que finalmente se disponga sea más adecuada, más enriquecida, más completa y más compartida. “

(Solé, 1997, pág. 84)

Dentro de una obra que analiza los diferentes factores y participantes en los procesos de cambio para promover la calidad educativa, Marchesi y Martín (1998) señalan que la función del asesor psicopedagógico sería proporcionar “apoyo a la institución escolar en su conjunto, y a cada profesor en particular, para que pueda identificar las condiciones necesarias para favorecer en la mayor medida posible el aprendizaje a todos y cada uno de los alumnos y alumnas” (págs. 284-285). Concretando más, entienden que el asesoramiento debe servir para ayudar a definir qué innovaciones son necesarias, cómo planificarlas y cómo llevarlas a la práctica. En este proceso la tarea del asesor sería contribuir a ofrecer una visión global del cambio o innovación, facilitar los procedimientos de trabajo grupal y de investigación educativa, favorecer la comprensión de las consecuencias educativas de las decisiones adoptadas, y ayudar a reflexionar sobre el significado y alcance de lo que se está planificando en relación con los objetivos de la institución escolar.

El análisis y contraste de los conceptos y caracterizaciones de los procesos de asesoramiento que acabamos de realizar nos permite explicitar los criterios desde los que adoptamos la concepción del asesoramiento del modelo educacional constructivista

(Solé, 1997, 1998) como referente para el análisis de los procesos de asesoramiento para la mejora de la prácticas evaluativas objeto de nuestra investigación.

En primer lugar, parece que comparte y considera las características fundamentales de las diferentes perspectivas sobre algunas de las dimensiones más relevantes del concepto de asesoramiento. El objetivo del asesoramiento desde el enfoque educacional constructivista sería el cambio en la representación para poder operar un cambio en las prácticas educativas, en términos similares a lo que expresa Fullan al hablar de cambios en creencias y enfoques, o a lo recogido en los conocimientos y las prácticas de las que habla Marcelo o en las capacidades para la práctica profesional que indica Bolívar. Respecto al rol del asesor y del resto de participantes, estructurado alrededor de la ayuda del asesor y las aportaciones de los otros en un contexto de trabajo colaborativo, el modelo educacional constructivista coincide con la propuesta de asesoramiento colaborativo tal como la describen Nieto y Guarro, el trabajo conjunto del facilitador que señala Mingorance, o la estrategia para la resolución de problemas de Carretero, Serra y Pujolàs. El proceso de asesoramiento como proceso de construcción conjunta de conocimientos se recoge en otras perspectivas como desarrollo compartido de habilidades –Nieto- o construcción conjunta de los procesos de asesoramiento -Escudero y Moreno-. En cuanto a la finalidad del proceso de asesoramiento, que en el modelo educacional constructivista remite a la autonomía del profesorado para resolver problemas similares, se destaca también desde la perspectiva comunitaria como una constante del proceso o, como en Bolívar, o Escudero y Moreno, como uno de los valores a partir de los que estructurar las funciones de los asesores. Todo ello no significa que en cada una de las dimensiones no existan diferencias en cuanto a su función y relevancia y en cuanto a la concreción de las prácticas, pero consideramos que hay un acuerdo en el significado general suficiente como para poder incorporar las aportaciones parciales sobre los procesos de asesoramiento a los criterios generales del modelo educacional constructivista que adoptamos.

Además, este modelo responde a la necesidad expresada por Fullan de dotarnos de marcos explicativos del “qué” y del “cómo” de los procesos de cambio. Al adoptar la explicación constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se aporta un

modelo conjunto del que extraer referentes para analizar las prácticas educativas y la propia práctica asesora. Al mismo tiempo, este modelo parte de la adopción, como concepción epistemológica de referencia para el asesoramiento psicopedagógico (Monereo y Solé, 1996), de algunos principios del constructivismo que gozan de cierto consenso en diferentes disciplinas de las ciencias sociales, lo que le permite formular también una propuesta para la conceptualización de las funciones y relaciones profesionales del asesor.

Por otra parte, el modelo educacional constructivista formula un marco referencial y un conjunto de criterios para el análisis de los procesos de asesoramiento, basados en los postulados de la concepción constructivista de enseñanza y aprendizaje, (Solé, 1997) que, al mismo tiempo que ofrece orientaciones concretas para el análisis de los niveles del proceso de asesoramiento que se presentan en el planteamiento del problema de nuestra investigación, permite incorporar otras aportaciones que, desde el mismo referente teórico, pueden proporcionar elementos complementarios para este análisis (por ejemplo, Marrodán y Oliván, 1996; Onrubia, Lago y Pitarque, 1996, 2003, 2004).

Por último, y como señala Solé, no se trata de un marco excluyente, sino integrador, cuya potencialidad aumentará al incorporar nuevas aportaciones. Ello enlaza con la intención, que hemos manifestado en el inicio del presente apartado, de completar con diversas aportaciones complementarias los criterios y los instrumentos para el análisis del proceso de asesoramiento que vamos a extraer del modelo.

III.2.2. El modelo educacional – constructivista de asesoramiento psicopedagógico como referente para el análisis del proceso de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa

III.2.2.1. Conceptos básicos para el análisis de los procesos de asesoramiento y la construcción de las mejoras de las prácticas educativas en el aula

Los antecedentes y la primera aproximación al desarrollo de los conceptos fundamentales del modelo educacional constructivista están en las reflexiones de

Bassedas (1988) sobre la necesidad de que el asesoramiento psicopedagógico asuma como objetivo colaborar con la escuela en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, entendidos en el sentido que los formula la concepción constructivista (Coll, 1990), y en propuestas como las de Onrubia (1989) y Martín y Solé (1990) que plantean utilizar los conceptos de aprendizaje significativo y ayuda educativa individualizada a la vez como objetivos del asesoramiento psicopedagógico y herramientas del mismo. Esta primera acepción del modelo, como reafirman aportaciones posteriores de Solé (Monereo y Solé, 1996; Solé 1998), sirve para contraponerlo al modelo clínico de intervención. De acuerdo con el análisis de autores como Monereo (2003) y la propia Solé (1998), y como ya se hemos señalado, desde un enfoque clínico la intervención psicopedagógica tiene un carácter individual, intensivo, puntual y externo, y utiliza el currículum como un producto, es decir como un conjunto de prescripciones fijas a alcanzar; de acuerdo con todo ello, el asesor actúa como un experto resolutor de problemas y por tanto tiene una finalidad fundamentalmente correctiva, y se centra en uno de los elementos de los subsistemas del sistema educativo aisladamente. Desde el enfoque educacional, en cambio, la intervención tiene un carácter contextual, extensivo, global e interno, y se entiende el currículum como un proceso de construcción para guiar la adaptación de la respuesta educativa a las necesidades de los sujetos; por ello, el asesor interviene de manera colaborativa y en diálogo permanente con los profesores, y su intervención tiene un carácter fundamentalmente preventivo y se dirige a las relaciones e interacciones entre los diferentes componentes de cada subsistema del sistema educativo o incluso a las relaciones en los sistemas.

La propuesta de Huguet (1993) integra el análisis de la institución escolar que aporta algunos conceptos fundamentales de las teorías sistémicas, con el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. Esta propuesta sirve de punto de partida a Solé (1998) para avanzar en la descripción de las características fundamentales del modelo educacional constructivista. De acuerdo con Solé, la propuesta del modelo educacional constructivista va más allá del mero enfoque educacional de la intervención y el asesoramiento: al adoptar la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje como referente para analizar el objeto de la intervención y la configuración de la

intervención colaborativa del asesor, nos sitúa ante un modelo de intervención y asesoramiento psicopedagógicos. Estos referentes conceptuales suponen, en efecto, una toma de postura respecto a los objetivos de la intervención, el rol del psicopedagogo, el desarrollo, el aprendizaje y la enseñanza como objeto de intervención y la construcción del contexto de colaboración para la intervención y asesoramiento psicopedagógico, que la misma Solé (1998) analiza.

Esta autora señala que, desde este modelo, el objetivo fundamental del asesoramiento sería contribuir a que la institución escolar pueda desarrollar una enseñanza diversificada y de calidad, ajustada a los diversos usuarios. Esto supone que el asesoramiento psicopedagógico ha de orientarse a la consecución conjunta de dos objetivos. Por una parte, colaborar en el desarrollo de una estructura y funcionamiento de la institución escolar que permitan la consolidación de un proyecto compartido y una cultura de análisis, reflexión y decisiones consensuadas sobre la práctica educativa. Y al mismo tiempo, contribuir a que la institución escolar optimice al máximo sus recursos humanos, organizativos y materiales para avanzar en el reconocimiento de la diversidad y el desarrollo de la respuesta educativa a la diversidad como elemento consustancial de la actividad educativa. El rol del psicopedagogo, desde este modelo, se podría definir, a partir de lo que diferentes autores han señalado y especialmente desde una perspectiva sistémica, como el de un agente de cambio que desarrolla su tarea como un “contexto de colaboración”: el asesor ha de desarrollar un rol de asesoramiento colaborativo, lo que supone considerar y promover procesos de asesoramiento donde tengan espacio las aportaciones de todos los participantes y que promuevan el aprendizaje de todos los profesionales implicados y la autonomía de los profesores respecto al asesor. La concepción constructivista de la enseñanza y aprendizaje, como marco teórico para el análisis del objeto de asesoramiento, proporciona un conjunto coherente de principios que explican los diferentes componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje, y que permiten el análisis de las prácticas educativas desde su planificación, desarrollo y evaluación, tal como hemos mostrado y utilizado en el primer apartado de este marco teórico (cfr. III.1).

El desarrollo de algunos principios para el análisis de los procesos de construcción del contexto de colaboración asesor/asesorado que nos ofrece Solé (1997;

1998), proporciona un conjunto de criterios que pueden asumirse como uno de los referentes fundamentales para establecer los niveles, dimensiones e indicadores de análisis del proceso de asesoramiento que nos proponemos investigar. Nos detendremos por esta razón en ellos, observando en cada uno la formulación que desde la concepción constructivista nos destaca esta autora y su utilidad para entender los procesos de asesoramiento, para poder extraer algunas de las consecuencias o implicaciones para nuestro análisis. Es preciso señalar, previamente, que este conjunto de principios que analizaremos de forma aislada a continuación, adquiere todo su sentido dentro del concepto de asesoramiento que propone Solé en el desarrollo del modelo educacional constructivista expuesto en el apartado anterior.

El primero de los principios que analiza es el referido a la “actividad mental constructiva”, según el cual el conocimiento que tenemos de una realidad es el resultado de la lectura que realizamos de esa realidad a partir de nuestros instrumentos intelectuales y emocionales, y por tanto es una construcción mental a partir de los datos de la realidad. Señala Solé que esto significa que un determinado problema o situación de asesoramiento es representado por cada profesor y asesor de acuerdo con sus recursos cognitivos y las significaciones emocionales que llevan asociadas. Por tanto, y a pesar de que la realidad objetiva pueda ser la misma, nos podemos encontrar con representaciones muy discrepantes; de ahí que una sola representación, la del asesor, no acaba de resolver el problema por muy experta que pueda ser. En relación con nuestro análisis, este principio supone la necesidad de considerar cuál es el referente inicial del asesor y de cada uno de los participantes, su referente final, y el proceso de reconstrucción de las representaciones del proceso de asesoramiento y de la tarea que lleva de uno a otro. Al mismo tiempo, conlleva la necesidad de disponer, en la medida de lo posible, de alguna información sobre cómo es “la realidad objetiva” de ese contenido de asesoramiento.

El segundo principio señalado por Solé se refiere a que estas construcciones mentales se organizan en forma de “esquemas de conocimiento”, de manera que cada participante tiene una representación más o menos organizada, un esquema de conocimiento, del contenido y de la tarea de asesoramiento. De las reflexiones de Solé se pueden extraer tres implicaciones: en primer lugar, que estas representaciones

pueden ser más o menos compartidas por algunos, todos o ninguno de los miembros de un centro o de un equipo del centro; en segundo lugar, que se puede compartir gran parte, una parte o muy poco de los esquemas sobre el contenido o la tarea de asesoramiento por parte de los profesores participantes; y en tercer lugar, que los cambios en profundidad de las prácticas educativas son cambios en los “esquemas de conocimiento”. El proceso de asesoramiento debe orientarse a modificar estos esquemas, y partir de los aspectos comunes como punto de acuerdo, y el análisis de este proceso debe tener en cuenta, de alguna manera, las diferencias entre los esquemas de conocimiento de los diversos profesores participantes.

El tercero de los principios que señala Solé se refiere a que el cambio de los esquemas de conocimiento es el resultado de la ruptura del equilibrio inicial en que se encuentran las representaciones de los participantes respecto al contenido y la tarea, de manera que, al superar el desequilibrio resultante, se consiga un reequilibrio que suponga una nueva representación y organización de los esquemas de conocimiento. En este sentido el asesoramiento se puede entender como un proceso que provoca la revisión y/o modificación de los esquemas de los participantes implicados para conseguir una representación más enriquecida, completa y compartida de los participantes. Parece, por tanto, que una de las tareas del asesoramiento sería introducir elementos que provocaran esa ruptura del equilibrio inicial, así como proporcionar diversos tipos de ayudas para que todos y cada uno de los participantes puedan desarrollar modificaciones en las representaciones que supongan un equilibrio suficiente en los esquemas de conocimiento como para poder realizar una práctica más ajustada a las necesidades de los alumnos. Como señala Solé, ello no significa necesariamente, sin embargo, que esos cambios tengan que ser rápidos, ni que revistan una gran espectacularidad.

El cuarto principio planteado por Solé tiene que ver con que el contenido y la tarea de asesoramiento propuestos tengan significado (se encuentren a la distancia óptima y se adecuen a lo que se puede cambiar) y sentido (que provoquen motivación e implicación en la tarea) para los profesores. Es decir, que la tarea y los contenidos sean lo suficientemente próximos a sus representaciones, y al mismo tiempo introduzcan elementos de cambio que supongan la reorganización de las representaciones y las

prácticas. No se trata de plantear cambios en todas las prácticas, sino en aquellas en las que realmente es posible operar un cambio en la representación. Al mismo tiempo, el asesoramiento debería generar en los docentes interés por implicarse y el sentimiento de competencia para llevarlos a cabo; así, esos cambios podrán valorarse como una buena oportunidad para avanzar en el propio desarrollo profesional. Desde este principio, las tareas de asesoramiento podrían entenderse como un proceso constante de puesta en relación de aquellas representaciones y prácticas de las que se parte con los cambios y modificaciones que se acuerda realizar. De esta manera, los participantes se pueden sentir más capaces de abordar los cambios. Al mismo tiempo, al ayudar a valorar de manera positiva aquello que se posee, el proceso de asesoramiento puede dar la seguridad necesaria para conseguir analizarlo de forma crítica. La labor del asesor, particularmente en los primeros momentos, es asegurar el éxito en estos procesos. Si facilita la confianza en sí mismos de los participantes respecto a su capacidad profesional, posteriormente podrán incorporar cambios de manera cada vez más autónoma.

Un quinto principio apunta a que, para que este proceso pueda realizarse, debe llevarse a cabo, estableciendo un paralelismo con el concepto de “zona de desarrollo próximo” propuesto por Vygotsky, dentro de lo que se puede denominar “zona de desarrollo institucional” del colectivo, de manera que lo que se alcanza en la situación de trabajo conjunto sea interiorizado por cada individuo. En una situación de enseñanza y aprendizaje, el proceso de compartir la “definición de la situación”, de la tarea, supone un proceso de negociación en que los participantes modifican sus puntos de vista y el participante menos competente, el aprendiz, accede a una nueva conceptualización de la tarea. Esto supone para él abandonar el punto de vista inicial y acercarse al punto de vista del participante más competente. En el contexto de asesoramiento, señala Solé, se da también una relación asimétrica entre los participantes, aunque con unas características diferentes, ya que la asimetría es intercambiable. A veces es el asesor el que aporta el conocimiento experto inherente a su función, y otras son los profesores. La especificidad de la intervención del asesor en este contexto viene definida por su capacidad para contrastar la visión de un tema que tienen los diferentes participantes, para contextualizar la tarea y para aportar elementos para reorientarla. De acuerdo con este principio, las intervenciones del asesor deberían

ir orientadas a asegurar la exposición del punto de vista de cada uno de los participantes, a observar y destacar aquellos aspectos de la tarea y del contenido que se comparten, y a ayudar a decidir qué cambios acometer y qué tareas realizar para acometerlos por parte de cada uno de los participantes. Esas intervenciones, al tiempo que explicitan la visión del asesor sobre el contenido y la tarea, deberían servir de marco para compartir cada vez más la definición de la situación, y para explicitar y clarificar las aportaciones de cada participante, en un proceso de constante revisión.

A modo de síntesis, por tanto, los aspectos que Solé considera necesarios para establecer un marco de colaboración, codefinición y corresponsabilización entre asesor y asesorados se formularían como sigue:

- “- partir de y valorar lo que se hace, se dice y se sabe en el centro
- establecer objetivos y expectativas ajustadas para el trabajo de que se trate
- asegurar que profesores y psicopedagogo entienden y comparten lo que van a hacer, que encuentran motivos para hacerlo y que se sienten competentes para esta tarea, contando con las ayudas necesarias (si esto se cumple, podremos hablar de que “se atribuye sentido” a la tarea)
- ayudar a establecer relaciones entre lo nuevo y lo dado, subrayando tanto la pertinencia de lo uno como de lo otro
- resituar periódicamente lo que se está haciendo para asegurar la continuidad y coherencia del trabajo
- atender a la dinámica que se crea, a las emociones que genera la situación en los diversos participantes, a las relaciones interpersonales y su regulación
- sintetizar los logros obtenidos, las dudas que permanecen, las nuevas direcciones en que trabajar cuando se establece un punto de término a una tarea.”

(Solé, 1998, pág. 68)

Estas reflexiones sobre las aportaciones de los principios de la concepción constructivista proporcionan, a nuestro juicio, datos suficientes para justificar un análisis de los procesos de asesoramiento a partir de tres niveles que se desarrollan simultáneamente:

a) un nivel de carácter general que afecta a todo el conjunto del proceso de asesoramiento, en que se trataría de observar cómo se han realizado los procesos de identificación de las representaciones o esquemas mentales de los profesores, de generación de desequilibrio en estas representaciones y de restablecimiento de las relaciones y construcciones de nuevas representaciones. Asociadas a cada una de estas grandes fases se desarrolla todo un conjunto de procesos. La propia Solé (1997), en el punto 5.2 del anexo donde presenta los “criterios para el análisis de las intervenciones de asesoramiento”, plantea, entre otros aspectos, que este análisis cuestione si el asesor conoce el punto de partida de los profesores, si ayuda a provocar un cierto desequilibrio, si su intervención se acompaña del uso de ciertos recursos e instrumentos, y si ha podido proceder a síntesis y recapitulaciones.

b) un nivel de actividades o tareas que, con cierto carácter cíclico, se van desarrollando a lo largo del asesoramiento. Su análisis permitiría saber si, a lo largo del proceso, el asesor va asegurando la significatividad y el sentido del contenido y de la tarea del asesoramiento, en la medida en que pueda mostrar si los retos propuestos son abordables, si hay una implicación en la tarea y progresión hacia la autonomía., o si, con el ajuste de las ayudas del asesor, estas capacidades y disponibilidades se incrementan o no.

c) un nivel con los intercambios que, alrededor de cualquier toma de decisiones, se suceden varias veces a lo largo de una sesión. El análisis de las intervenciones del asesor en este nivel nos permitiría observar cómo contribuyen a crear condiciones como las siguientes: asegurar la participación de todos los implicados, asegurar que se comparte la definición de las diferentes situaciones y su contextualización; asegurar la regulación de las relaciones interpersonales entre los participantes para la resolución de las diferentes cuestiones que se van presentando.

Aunque en cada nivel hemos señalado aspectos muy específicos y ligados a un solo principio, esto no significa que no se pudieran observar en cada caso aspectos recogidos en otros niveles y de otros principios. Lo que queremos significar es que serían los aspectos centrales o estructuradores del análisis del proceso de asesoramiento en ese nivel.

III.2.2.2. Criterios para el análisis de algunos elementos de los procesos de asesoramiento desde la perspectiva del modelo educacional constructivista.

a. Criterios para el análisis, valoración, orientación y seguimiento de la demanda

Los criterios para el análisis, valoración, orientación y seguimiento de la demanda de Marrodán y Oliván (1996) se organizan alrededor de siete grandes preguntas referidas al desarrollo del proceso de negociación y colaboración con los profesores. Aunque las reflexiones de estas autoras giran alrededor del proceso de análisis de la demanda, entendemos que sus reflexiones pueden también ser útiles para el análisis de los procesos de asesoramiento que nos proponemos realizar.

En primer lugar, Marrodán y Oliván señalan la necesidad de tener en cuenta cómo se ha consensuado la demanda, los cambios producidos desde la demanda inicial, y si se ha realizado una priorización ajustada a los recursos disponibles y al momento evolutivo del centro. Su propuesta es utilizar los componentes de currículum (qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar) como referentes para ubicar y delimitar la demanda. Estos elementos orientan respecto a los procedimientos que se utilizan en determinados momentos de análisis y negociación dentro del asesoramiento –momentos de promoción y orientación de la demanda-, así como respecto a los criterios de delimitación y concreción del problema, y de definición y contextualización del proceso de análisis de la práctica.

Marrodán y Oliván indican también que es necesario que el asesor pueda conocer algunos elementos de la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje del docente, qué prioridades establece en cuanto a los contenidos curriculares, su enfoque metodológico y sus ideas sobre la ayuda educativa. Al mismo tiempo, consideran que es importante que el asesor explicité sus referencias respecto al marco de colaboración, su enfoque de enseñanza y aprendizaje, y la forma en que el alumno adquiere el conocimiento. También señalan que es necesario tener en cuenta que las representaciones y expectativas de los profesores están marcadas por las experiencias previas respecto a los procesos de asesoramiento y los contactos con otros asesores, así

como por el autoconcepto y motivación que se construyen en las situaciones de asesoramiento, y que éstos no son estáticos ni fijos. Estos criterios nos aportan orientaciones para considerar algunos procedimientos de negociación y delimitación del rol del asesor, y también de concreción del problema o contenido de asesoramiento. Igualmente, nos muestran la necesidad de analizar los procedimientos que se utilizan para la definición del problema o contenido de asesoramiento.

A continuación, estas autoras presentan dos consideraciones muy relacionadas, una respecto a que el asesoramiento ha de “intentar revisar y modificar los esquemas de conocimiento de los enseñantes o dicho de otra manera, promover cambios y construir nuevos conocimientos que los capaciten para anticipar y dar respuesta a los problemas planteados en la práctica educativa” (pág. 252); y otra, respecto a la necesidad de “trabajar conjuntamente a partir de lo que el profesor o la profesora está habituada a realizar” (pág..252), y saber que, estratégicamente y de entrada, quizás sea preferible centrarse en el diseño de aquellas actividades, aspectos metodológicos de evaluación que se puedan consensuar. Estas consideraciones nos proporcionan indicaciones para conceptualizar algunos procedimientos relacionados tanto con el análisis de la práctica como con la elaboración de una representación, definición y concreción compartidas de los cambios a implementar.

Respecto a la relación de colaboración entre asesor y asesorados, Marrodán y Oliván señalan que es necesario acordar y explicitar cuáles son las formas de colaboración que unos y otros esperan obtener, lo cual es imprescindible para que exista complementariedad en la relación. Éste puede ser un buen indicador para el análisis del trabajo conjunto en la recogida y análisis de las prácticas, en su análisis e interpretación, y especialmente en el diseño y desarrollo de las mejoras a introducir a partir del análisis de las situaciones problema que se plantean en el asesoramiento. Las autoras concretan el papel del asesor en esta relación de colaboración indicando que el asesoramiento tendría que incidir en la zona de desarrollo próximo de profesores y centros, es decir en la distancia entre lo que los docentes pueden realizar solos y lo que pueden realizar con ayuda de la intervención asesora. De este modo se produciría un traspaso de la responsabilidad y control, y se facilitaría la construcción de significados compartidos que potenciarían la autonomía del profesor. Estas aportaciones nos

proporcionan algunos criterios a considerar en relación con los procesos de análisis e interpretación de la práctica de los profesores, y también de diseño de la implementación de las mejoras o innovaciones acordadas.

En cuanto a los contenidos de la colaboración, las autoras indican que lo importante es clarificar previamente el punto de partida con que se cuenta, y continuar haciéndolo posteriormente a lo largo del proceso para conseguir una aproximación compartida al significado y el sentido de la tarea, a través de una negociación que busque los elementos de contacto, más allá de los discrepantes. Estas consideraciones resultan de interés para nosotros en tanto nos ofrecen algunos elementos y criterios para evaluar las mejoras acordadas y desarrolladas, y el propio proceso de asesoramiento.

Finalmente, y como criterios para valorar la incidencia de los procesos de asesoramiento, Marrodán y Oliván señalan que conviene planificar y concretar cómo se revisarán, durante el propio desarrollo del asesoramiento, los objetivos y tareas del mismo, para poder introducir, si es necesario, los elementos reguladores pertinentes. Además, señalan que el asesoramiento tiene que poder llevar a generalizar los cambios introducidos a actividades, contenidos y áreas diferentes de aquellas en las que se introdujeron inicialmente, y ha de proporcionar competencias a los profesores para analizar y generar cambios en la práctica por sí mismos y promover trabajos en equipo sobre los mismos contenidos que permitan ampliar los cambios a otros miembros de la institución. Estos criterios podrían ser, a nuestro juicio, buenos indicadores para valorar a largo y medio plazo la incidencia o validez de un proceso de asesoramiento.

b. Características y criterios para una relación de asesoramiento desde una perspectiva constructivista

En Onrubia (1995), encontramos una aportación que puede ser útil para el análisis de las tareas de los asesores a lo largo de todo el proceso de asesoramiento. Esta aportación propone un conjunto de criterios que pueden ofrecer indicadores para la identificación de los diferentes procedimientos, actividades o tareas del proceso de asesoramiento psicopedagógico; criterios que se inspiran en algunos mecanismos y procesos interpsicológicos de ayuda y colaboración conjunta en situaciones interactivas de enseñanza y aprendizaje presentados por diversos autores desde una perspectiva

constructivista, en las nociones de andamiaje y de participación guiada, y en algunas propuestas sobre mecanismos de mediación semiótica en los procesos de construcción de conocimiento compartido. Las conclusiones sobre las intervenciones de los asesores en EEUU y Reino Unido durante las reformas de finales de los años 80 que recoge Hernández (1991), proporcionan, a nuestro juicio, una visión complementaria en relación con el tema que nos ocupa: analizadas conjuntamente con las de Onrubia, pueden ser especialmente relevantes para lograr una perspectiva más amplia y completa respecto a las tareas del asesor. En síntesis, y relacionando las dos aportaciones, encontraríamos las siguientes características y criterios para el análisis de las tareas y del proceso de asesoramiento:

- Es el profesor o el centro quien plantea la demanda o necesidad de asesoría. Por ello, es necesario hacer partir la relación y la intervención de los conocimientos y concepciones previas de los profesores, y adaptar la intervención a ellas, evitando formas rutinarias o estereotipadas de intervención.

- La relación de asesoramiento es temporal y específica del problema objeto de demanda. Es preciso establecer objetivos claros que enmarquen y den significado a las actuaciones específicas que se realizan, definiendo de manera clara y compartida el marco y los límites del trabajo a desarrollar, y de la propia relación de asesoramiento.

- Es necesario evitar la relación administrativa, de superior o subordinado, entre asesor y profesores. Hay que asegurar un clima y un tono adecuados en la relación desde el punto de vista afectivo y emocional, mediante una connotación positiva y la promoción de un sentimiento de confianza en el desarrollo de la tarea.

- El punto de partida de una asesoría debería ser el compromiso de los profesores y el asesor, basado en la puesta en común de las mutuas expectativas; puede incluso ser pertinente dejar este compromiso por escrito. Es necesario controlar y asegurar la fluidez de los canales de comunicación para evitar los malentendidos e incomprensiones en relación con el contenido de la tarea.

- La innovación nace de la necesidad de cambio que se produce desde los maestros, y no tanto desde las intenciones de los expertos. Por ello, es imprescindible

buscar la máxima participación e implicación posibles de los profesores en la tarea, aunque sus concepciones parezcan en principio muy alejadas de las del asesor.

- El papel del asesor consistirá en ofrecer informaciones que favorezcan la fundamentación de la innovación que se pretende mediante el contraste y la reflexión crítica del profesor o del centro sobre la práctica. En este sentido, es importante favorecer y aprovechar la explicitación del punto de vista de los profesores sobre su propia práctica. También resulta necesaria la reflexión del asesor sobre su intervención y sobre las representaciones y valoraciones de la propia asesoría.

- Hay que asegurar, durante el asesoramiento, la construcción de un conocimiento compartido en torno a la innovación. Habría que valorar en algún momento las actitudes dependientes de los maestros y la actitud prescriptiva del asesor. Para ello, es necesario establecer criterios e instrumentos compartidos de seguimiento y evaluación del proceso de asesoramiento, para su ajuste.

- La tarea de asesoría se centra en ayudar a los maestros a encontrar soluciones y contrastarlas, más que en prescribirlas. Se puede decir que el objetivo y el referente último del proceso de asesoramiento es el aumento de la autonomía del profesorado y la mejora de sus capacidades profesionales.

c. Fases y actuaciones para el análisis psicopedagógico de la práctica escolar y para la intervención asesora

En la propuesta de fases y actuaciones para el análisis psicopedagógico de la práctica escolar que presentábamos en Onrubia, Lago y Pitarque (1996), se realizan algunas aproximaciones al uso que esa propuesta podría tener para el análisis de los procesos de asesoramiento. En trabajos posteriores de los mismos autores se han ido incorporando diversos aspectos y ejemplificaciones que, en conjunto, pueden aportar un formato para el análisis de los procesos de asesoramiento, coherente con los criterios y principios que se señalan desde el propio modelo educacional-constructivista y algunos desarrollos que hemos visto en los apartados anteriores.

La propuesta de Onrubia, Lago y Pitarque (1996) presenta algunos elementos y criterios para la observación y análisis de la práctica educativa desde una perspectiva de intervención psicopedagógica. A partir de una noción de práctica educativa y sus niveles de análisis, se proponen un conjunto de elementos y criterios para el análisis, que nos remiten a “qué” elementos de la práctica analizar, y una propuesta de fases y actuaciones para el análisis de la práctica educativa mediante la observación, que nos remiten a una propuesta de “cómo” analizarla. Cada una de estas fases se estructura en torno a unos objetivos, que se concretan en actuaciones que suelen darse en escenarios y tiempos diferentes, y suponen aportaciones diferentes por parte del asesor y el profesorado. Las fases que se proponen, con sus actuaciones correspondientes, son las siguientes:

1. Negociación y definición conjunta de objetivos, contexto y proceso de análisis. Esta fase comportará realizar actuaciones del tipo de las siguientes:

- Definir y concretar de forma conjunta el problema planteado.
- Negociar y delimitar la demanda de asesoramiento.
- Definir y acordar el proceso de análisis y el sentido y objetivos de la observación en el aula para la resolución del problema planteado.

2. Selección y registro de datos en la observación. Ello supone, siguiendo el modelo de análisis de la práctica que se detalla en el artículo, recoger la secuencia de eventos que van sucediéndose, el inicio y el final de los eventos o actividades, las actuaciones más relevantes de los participantes, su contingencia y simultaneidad, los aspectos verbales y no verbales de la actividad, los apoyos y soportes materiales que se utilizan, lo que hacen y dicen alumnos específicos y el conjunto del grupo, la participación del observador; diferenciar registros y objetivos de interacciones, e incluir los comentarios del profesor sobre la observación.

3. Análisis e interpretación por parte del asesor. Las tareas o pasos a realizar por el asesor podrían ser:

- Seleccionar y organizar los datos más relevantes de entre los recogidos.
- Relacionar datos de observación con otras fuentes y comentarios del profesor.
- Elaborar hipótesis y resultados respecto al problema de asesoramiento.

- Identificar posibles cambios a introducir en la práctica.

4. Elaboración de una representación compartida y diseño de cambios:

- Contrastar el análisis del asesor y el de los profesores.
 - Analizar conjuntamente los datos y vincularlos a lo definido en la negociación
 - Contrastar las hipótesis y su generalización a otras situaciones.
 - Definir, concretar y temporalizar los cambios o elementos a introducir.
 - Concretar cambios o modificaciones a introducir respecto a diferentes tareas y actividades de una secuencia o unidad didáctica.
- Diseñar la implementación y evaluación de la idoneidad de los cambios introducidos.

Coll y Onrubia (1998), en el marco de una discusión sobre la observación de las prácticas educativas escolares desde una perspectiva constructivista destacan tres elementos distintivos de los procesos de análisis de la práctica educativa que se dan en un contexto de asesoramiento. El primero de ellos es el carácter conjunto entre psicopedagogo y docente de ese proceso de análisis; un carácter conjunto que se apoya en el rol específico de cada participante, y que permite realizar un análisis distinto, y eventualmente más rico y elaborado, que el que cada uno de ellos sería capaz de realizar individualmente. El segundo elemento es la vinculación directa a objetivos de mejora de la práctica, vinculados a la resolución de problemas concretos o a la optimización o desarrollo global de la institución. El tercero es el carácter procesual del análisis, desde la negociación y delimitación de los objetivos y el plan de intervención hasta el proceso de implementación de las mejoras que se sigan del análisis. Teniendo en cuenta estos elementos, estos autores sostienen la pertinencia de apoyar el análisis de los procesos de asesoramiento en las cuatro fases señaladas.

Lago (2001) amplía y generaliza los elementos y criterios propuestos por Onrubia, Lago y Pitarque (1996), y los aplica al análisis de procesos de asesoramiento centrados en la elaboración de las medidas de atención a la diversidad. En su propuesta, formula las fases para el análisis del proceso, y las actuaciones implicadas en cada una de esas fases, como sigue:

1. Análisis y negociación de la demanda, reformulación del problema y definición de los acuerdos del proceso de colaboración.

- Promoción de la demanda y el acompañamiento para la formulación como un trabajo de colaboración en los espacios dedicados a ello.

- Negociación y delimitación de la demanda de asesoramiento.

- Concreción del problema-contenido de asesoramiento.

- Definición conjunta del sentido, los objetivos y contenidos del proceso de colaboración, los instrumentos a emplear y el uso a hacer de ellos.

2. Recogida de información y análisis de las necesidades educativas.

- Análisis de los documentos e informes previos sobre las necesidades educativas de los alumnos de la situación problema.

- Análisis del contexto educativo.

- Definición del tipo de competencias a observar en los alumnos las actividades, el proceso y los instrumentos de evaluación.

- Recogida y selección de los datos respecto a los planos y dimensiones de la práctica educativa.

- Selección, organización e interpretación de datos teniendo en cuenta el problema -contenido de asesoramiento y la formulación de hipótesis respecto a las posibles innovaciones en las prácticas educativas.

3. Diseño de la propuesta de respuesta educativa.

- Elaboración conjunta de una representación compartida del problema-contenido de asesoramiento de todos los participantes

- Diseño de los cambios a introducir y concretar y las innovaciones a introducir en las prácticas educativas

- Proceso de implementación y evaluación de los cambios o innovaciones.

4. Desarrollo de la respuesta educativa: participación y colaboración en el desarrollo de la respuesta.

5. Evaluación y seguimiento del aprendizaje del alumnado y de las medidas implicadas en la respuesta educativa y del proceso de asesoramiento

- Evaluación de los aprendizajes alcanzados por el alumnado.
- Evaluación de las modalidades organizativas utilizadas y plan de acción tutorial.
- Evaluación de todo el proceso realizado.

Estas fases y estrategias han sido empleadas en trabajos posteriores de los mismos autores como pauta para la planificación y el desarrollo de dos procesos de asesoramiento en dos ámbitos de intervención distintos. Así, Onrubia, Lago y Pitarque (2003) la utilizan en relación con un asesoramiento dirigido a la coordinación curricular entre los IES y los centros de educación primaria de una zona educativa. Y en Onrubia, Lago y Pitarque (2004), se utiliza en relación con la planificación del asesoramiento a un proceso de mejora de la atención a la diversidad en las clases de matemáticas basado en la reflexión de los profesores sobre su propia práctica.

III.2.3. Referentes teóricos y prácticos complementarios para el análisis de los procesos de asesoramiento y de las mejoras de la práctica educativa

III.2.3.1. Características de las aportaciones de los modelos, reflexiones teóricas, investigaciones y experiencias prácticas sobre los procesos de asesoramiento

Más allá del modelo educacional constructivista sobre el asesoramiento psicopedagógico es posible encontrar, también, diversas aportaciones sobre las características y componentes del proceso de asesoramiento. Estas aportaciones muestran niveles y grados de abstracción y generalización muy diversos, y se refieren con los mismos términos a aspectos diferentes del asesoramiento. Así, por ejemplo, encontramos aportaciones teóricas que ofrecen una visión de conjunto del proceso, planteando por ejemplo una propuesta de fases de un asesoramiento. Otras reflexiones teóricas organizan toda su aportación sobre algún aspecto concreto, por ejemplo los procesos de negociación o las habilidades dialógicas del asesor. También encontramos investigaciones que, por ejemplo, rastrean todos los tipos de técnicas que utilizan los asesores en las diferentes fases de los procesos de asesoramiento. O, aún, descripciones de experiencias prácticas que se detienen con detalle en una fase o una actividad de un proceso de asesoramiento.

Una de las dificultades para extraer criterios de estas aportaciones es que no siempre se utilizan términos coincidentes para referirse al mismo elemento del proceso de asesoramiento. Así por ejemplo, podemos encontrar los términos “fases”, “momentos” o “pasos” para denominar el mismo elemento de la estructura de un proceso de asesoramiento o los términos “funciones”, “tareas” o “actividades” para denominar las actuaciones que realiza el asesor.

Ante esta doble situación, revisaremos las aportaciones de este grupo de trabajos ordenándolas en torno a cuatro grandes aspectos, a los que daremos los nombres genéricos de: 1) características de las mejoras de las prácticas educativas en un proceso de asesoramiento; 2) elementos de la organización y desarrollo general de asesoramiento; 3) elementos la organización y desarrollo de la sesión o sesiones de asesoramiento; y 4) características de las intervenciones de los asesores. La consideración conjunta de las propuestas realizadas en el marco del modelo educacional constructivista y de las aportaciones que ahora revisaremos de acuerdo con esta estructura nos permitirá, en el siguiente apartado, plantear nuestra propuesta de un modelo de análisis de los procesos de asesoramiento.

III.2.3.2. Características de las mejoras de las prácticas educativas en un proceso de asesoramiento

Desde una perspectiva amplia del cambio educativo, y tal y como señalábamos en un epígrafe anterior, Fullan (2002) considera que los cambios en las prácticas educativas se producen fundamentalmente a tres niveles: en el uso de los materiales, en los enfoques didácticos o metodológicos y en las creencias de los agentes educativos. Por otra parte, aclara que, si bien los cambios han de operar a estos tres niveles, podemos encontrarnos con cambios que actúan sólo en uno de estos niveles. También destaca que nos encontramos con tres grandes dificultades a la hora de analizar los cambios o las mejoras: a) no hay acuerdo sobre quién ha de desarrollar los materiales de una mejora, quién ha de definir los enfoques didácticos y quién decide las actitudes que se deben modificar en un proceso de cambio: los expertos o los profesores implicados; b) existe un dilema en relación con cuál de entre dos énfasis o perspectivas

es más apropiado: la perspectiva de la fidelidad a un modelo teórico de referencia o la perspectiva evolutiva o de la adaptación mutua; c) es muy difícil definir cuáles son las dimensiones objetivas que, en lo referente a los materiales, enfoque didáctico y creencias, se han de cambiar.

Algunas de características que Marchesi y Martín (1998) señalan como deseables para los cambios en general en los centros, y que anunciábamos también en un epígrafe anterior, pueden aportar algunos criterios para el análisis y la valoración de las mejoras en el caso de nuestra investigación. Destacamos las siguientes: que los profesores participen en los diseños de los cambios, que éstos se concreten en soluciones plurales y contextualizadas a los problemas, que se basen en el compromiso y acuerdo de los implicados, y que los profesores participen activamente en su desarrollo en el aula.

El programa IQEA es uno de los programas desarrollados desde los movimientos de mejora que, de acuerdo con la valoración de Hopkins y Reynolds (2001), está comenzando a tener presentes algunos de los aspectos que programas anteriores habían descuidado. Ainscow *et al.* (2001), en una presentación de este programa, y partiendo tanto de las aportaciones de otros investigadores como de sus propias constataciones, señalan que para ayudar a los profesores a introducir cambios que mejoren los procesos de aprendizaje de los alumnos es necesario utilizar marcos de referencia y un lenguaje que reflejen la experiencia de los maestros y profesores. Por tanto, consideran que los esfuerzos de cambio deben de partir de la experiencia de los maestros y profesores. Una de las consecuencias de esta premisa es que, en sus propuestas, las mejoras a introducir en las aulas se establecen mediante un proceso de concreción progresiva de aquellas prácticas que el profesorado considera más idóneas con respecto a las condiciones que, desde la investigación, se han mostrado como fundamentales para sostener la mejora de la escuela.

En línea con las propuestas del movimiento de mejora de la escuela, y situándose en el contexto educativo muy similar a nuestra investigación, De Diego (2001), al analizar la innovación como campo de actuación de los equipos psicopedagógicos, señala que los cambios derivados de innovaciones que se pueden

promover a través de un proceso de asesoramiento se deben entender como cambios intencionados, no casuales; que pueden planificarse; y que se orientan a la mejora de alguna situación presente, mejora que ha de ser evaluable y que se tiene intención de consolidar.

Una de las perspectivas más relevantes para poder disponer de algunos criterios para analizar las mejoras de las prácticas es la que desarrolla Schön (1992, 1998) en relación con las formas en que actúan los profesionales, y especialmente las formas en que resuelven los problemas que se les plantean en el desarrollo de sus prácticas profesionales. Después de analizar los procesos de resolución de los problemas de diversos profesionales, Schön (1998) señala que éstos toman sus decisiones a menudo fuera del modelo de la racionalidad técnica, que procede mediante una aplicación rigurosa de la teoría científica y de la técnica. A partir de esta constatación, señala la necesidad de construir una epistemología de la práctica basada en la idea de la reflexión desde la acción. De acuerdo con su análisis, el conocimiento profesional se genera a tres niveles: a) como conocimiento en la acción, habilidades de las que no se pueden fijar las reglas y procedimientos; reconocimientos, juicios, habilidades, actuaciones tácitas... que se pueden identificar en los profesionales cuando actúan, aunque ellos mismos no las explicitan; b) como conocimiento basado en la reflexión desde la acción, que es el que se genera al pensar cómo se hace algo mientras lo hacemos, con lo cual la reflexión tiende a centrarse interactivamente en los resultados de la acción, la acción misma y el saber intuitivo implícito en la acción; c) como conocimiento basado en la reflexión desde la práctica; este conocimiento se basa en el hecho de que la actuación profesional se realiza en una variedad de situaciones que incluyen un elemento de repetición, de manera que, a través de la reflexión, se puede hacer emerger y criticar las comprensiones tácitas que han madurado en torno a las experiencias repetitivas de una práctica especializada, y se puede dar un nuevo sentido a las situaciones de incertidumbre o únicas que el puede permitirse experimentar.

En otra revisión reciente sobre el conocimiento profesional del profesor, Furlong (2002) contrapone tres tipos de análisis sobre el conocimiento profesional: a) el conocimiento profesional como resultado de una práctica reflexiva que propone Schön; b) el conocimiento basado en una “razón práctica” en contraposición a la “razón

técnica” que propone desde el “nuevo racionalismo” P. Hirst; y c) el conocimiento profesional basado en el escrutinio público de las verdades profesionales que se propone desde la teoría crítica. En su conclusión, además de defender una concepción del conocimiento profesional estructurado alrededor de la idea de intuición, destaca un lugar común a los tres análisis, que identifica como la necesidad de entender el conocimiento profesional como un conocimiento diferente a como se entiende el conocimiento científico y que estaría más próximo al concepto aristotélico de “phonesis”, o “sabiduría práctica”.

Una última aportación sobre los contenidos de mejora desde una perspectiva psicopedagógica la recogemos de Sánchez (2000). Este autor propone la redefinición de algunos aspectos del concepto de “zona de desarrollo institucional” formulado por Marrodan y Oliván (1996). Propone hablar de “zona de asesoramiento” para referirse al “espacio mental” de los alumnos o los profesores que puede servir de punto de partida para el cambio. A partir de aquí, sugiere algunos criterios para la fase de supervisión del asesoramiento respecto a las valoraciones de las mejoras, y señala que el no cumplimiento de un acuerdo de un proceso de asesoramiento sería más un síntoma que un problema. Indica también que habría que diferenciar entre contrastar la situación actual después del asesoramiento con la situación ideal y esperada, y contrastarla con la situación inicial del problema. Si operamos con esta última valoración, esto nos permitirá identificar los pasos que se han dado y dar valor al mínimo avance que se produzca. Si no se valoran estos cambios suscitados, difícilmente se podrá suscitar nuevos cambios.

III.2.3.3. Elementos de la organización y desarrollo general del asesoramiento

Las aportaciones de autores de diferentes perspectivas teóricas respecto a la organización general de un asesoramiento que venimos analizando en apartados anteriores tienen naturalezas muy diversas. En algunas, se denomina de diferentes maneras -fases, etapas, conjunto de tareas, pasos, momentos y similares- a aspectos de los procesos de asesoramiento que parecen responder a consideraciones muy similares. Algunas de estas aportaciones, al referirse al cambio educativo, lo hacen en un sentido muy amplio, y otras lo hacen respecto a situaciones de cambio muy concretas. En

algunas aportaciones, se contemplan aspectos relacionados con los procesos de mejora de la escuela que van más allá de la intervención del asesor. En otras, parecen confundirse en una misma propuesta aspectos relacionados con la organización general del asesoramiento con aspectos relacionados con la organización de episodios concretos. La selección y análisis que realizamos de estas diversas perspectivas y aportaciones teóricas nos permitirá contrastar estas aportaciones con las propuestas de análisis de este nivel del asesoramiento derivadas del modelo educacional-constructivista que hemos presentado más arriba (Onrubia, Lago y Pitarque, 1996; Lago, 2001).

Una primera aportación de carácter muy amplio son las fases que, según Fullan (2002), recorren los procesos de cambio educativo. Según este autor, se pueden reconocer tres grandes fases: una primera fase de iniciación, movilización o adopción, que se refiere al proceso que lleva a la decisión de adoptar el cambio; una segunda fase de implementación o aplicación inicial, que abarca los primeros intentos de llevar una idea o reforma a la práctica; y una tercera fase de continuación, incorporación o institucionalización, en la que el cambio se incorpora como una parte integrante del sistema o, por el contrario, desaparece como consecuencia del desgaste o de la decisión de abandonarlo. Para aclarar el sentido de estas fases, Fullan señala que el cambio no es un proceso lineal, sino un proceso en el cual lo que sucede en cada fase puede tener efectos retroactivos y alterar las decisiones tomadas en la etapa anterior. En una línea muy similar, y aunque no habla de fases de un proceso de cambio, Fink y Stoll (2000) señalan tres grandes problemas del cambio educativo: promover el cambio, mantener el cambio y ampliar la dimensión del cambio.

Desde la perspectiva del asesoramiento para el desarrollo profesional, Marcelo (1996) recoge y adapta una propuesta de Wooten y White (1989), y propone considerar en un proceso de asesoramiento las diez etapas que atraviesa, según ellos, un proceso de cambio. Para cada una de ellas, indica, por una parte, la finalidad o propósito fundamental, que analizaremos ahora y, por otra, las tareas, que consideraremos posteriormente este mismo capítulo (cfr. III.2.3.4.). Según Marcelo, las etapas, y finalidades de cada una de ellas, serían las siguientes:

- Iniciación, donde el objetivo es compartir una primera información.
- Clarificación, donde se trata de realizar una primera elaboración del problema a partir de la etapa de iniciación.
- Concreción/Acuerdo, en la que se definen las necesidades, intereses, servicios, derechos, condiciones de trabajo, medidas o disposiciones para el cambio que se pretende llevar a cabo.
- Diagnóstico, cuya finalidad es obtener una visión de los problemas organizativos, así como de los criterios y procesos de cambio llevados a cabo por los participantes.
- Identificar metas/Planificar la actuación, en la que se trata de establecer metas específicas y estrategias a utilizar para el cambio.
- Sistemas de intervención, en la que se desarrollan las intervenciones necesarias respecto a los comportamientos de los participantes, las estructuras y procesos donde se opera el cambio.
- Evaluación, cuya finalidad es determinar la efectividad de las estrategias de intervención, esfuerzo y recursos utilizados, así como del sistema de relación entre los profesores.
- Alteración, en la que se trata de modificar o ajustar las estrategias de cambio, la intensidad, el nivel, las metas, objetivos o recursos utilizados, si fuese necesario.
- Continuación/mantenimiento, donde el objetivo es coordinar y poner en práctica estrategias para realizar revisiones periódicas y para una constante participación e intervención sobre los planes originales o renovados.
- Finalización, donde se trata de ofrecer mecanismos que ofrezcan y muestren la apertura y disponibilidad para posteriores relaciones.

Desde la perspectiva de los movimientos de mejora de la escuela, diferentes autores han realizado propuestas, en gran parte coincidentes, sobre la organización general de los procesos de asesoramiento. Nieto (1996b) presenta un modelo para el proceso y la estrategia de apoyo educativo, basado en un modelo de resolución de problemas en un contexto de colaboración, que se estructura en una serie de etapas o fases, y que puede ser representativo de esta visión del asesoramiento. En esta propuesta, se distingue una fase de formulación inicial del problema, con actividades de comprensión; una fase de planificación de las potenciales secuencias de acción, con actividades de decisión; una fase de puesta en práctica de los planes, con actividades fundamentales de actuación; y una fase de chequeo de los resultados, con una actividad fundamental de reflexión. Bolívar (1997, 1999), en unas aportaciones que, en cierto modo, desarrollan el modelo de Nieto, propone una serie de actividades para el desarrollo de procesos de formación/innovación mediante el asesoramiento: creación conjunta de condiciones previas para iniciar un proceso de mejora; autorevisión crítica de la situación de la escuela; identificación y análisis de necesidades; búsqueda de alternativas, recursos y formación; elaboración de planes para la acción, desarrollo o puesta en práctica de los planes; evaluación del proceso de trabajo en su conjunto; e institucionalización de la formación.

De las diferentes propuestas que el movimiento de mejora ha realizado, recogemos con detalle dos de las más recientes, una más centrada en los procesos de mejora y otra en los procesos de asesoramiento. La del primer tipo nos la presenta Coronel (2002), siguiendo las aportaciones de D. Hopkins. Propone cinco fases para un proceso de mejora educativa por parte de los centros, a desarrollar con la colaboración de apoyos externos, que parten de las que fases que se destacan desde el Movimiento de Desarrollo Basado en la Escuela:

- Fase de preparación, que comprendería iniciación y negociación.

- Fase de revisión inicial, que supone planear, decidir instrumentos, recoger datos y analizarlos, informar y discutir de hallazgos.

- Fase de revisión específica, que incluye: seleccionar prioridades, planear la revisión, movilizar recursos y expertos, entrenamiento, recogida de datos, validar conclusiones, evaluar y retroalimentar.

- Fase de desarrollo, en la que distingue: establecer la estrategia; planear la implantación; entrenamiento en la implantación; implementación atendiendo a la organización escolar, el estilo de enseñanza, la utilización del conocimiento, la aceptación del cambio; supervisión y evaluación.

- Fase de institucionalización, que trata fundamentalmente de la supervisión de la acción y la ampliación a otras áreas del currículum o la organización escolar.

Más centrado en el proceso de asesoramiento para la mejora, Guarro (2001) nos presenta una estructura general que toma como referencia una concepción del asesoramiento basado en la colaboración, entendido como un proceso de trabajo constituido por una serie de tareas identificadas para la investigación y solución de los problemas prácticos que se plantean los centros para mejorar. Esta estrategia, según este autor, responde a la lógica de resolución de problemas y de la investigación-acción colaborativa. Por lo tanto, considera que el conjunto de actuaciones que propone se han de entender más como una guía para la acción que como un procedimiento de actuación con un orden preestablecido. Aclara este autor que el éxito del proceso de asesoramiento depende más del clima de trabajo, de la confianza y de los compromisos que se vayan construyendo que de la aplicación estricta de esta guía. A partir de estas premisas, presenta los siguientes conjuntos de tareas, que, según nuestra opinión, podrían considerarse como fases:

- Autorevisión crítica e identificación de los ámbitos preferentes de mejora. Se trata de que la escuela identifique y elija mediante el mayor grado posible de consenso el problema sobre el que centrar el proceso de cambio.

- Análisis de problemas identificados. Aquí las tareas se dirigen a la unificación de los significados en torno al problema, y a conocer mejor su origen y sus posibles causas.

- Búsqueda de soluciones para elaborar el plan de acción. Consistirá en desarrollar tareas de reflexión sobre el problema a partir de información o formación relacionada con él.

- Planificación de la acción. Para preparar el desarrollo del plan parece necesario identificar las tareas, las responsabilidades, los tiempos, los recursos y los apoyos para realizarlo.

Preparación para el desarrollo del plan. Supone realizar algunas tareas para que todo el profesorado y la estructura organizativa de la escuela estén en condiciones de desarrollar el plan.

- Desarrollo colaborativo del plan. Consiste en un conjunto de tareas de intensificación de los apoyos externos e internos para el desarrollo del plan.

- Evaluación del proceso y evaluación de los resultados. Consiste en valorar colegiadamente los progresos realizados así como los contenidos, actividades y resultados parciales obtenidos.

- Institucionalización del cambio. Se traduce en actuaciones para que el papel del asesor sea asumido poco a poco por liderazgos internos del centro.

Desde una perspectiva psicopedagógica, además de las aportaciones realizadas desde el modelo educacional constructivista que ya hemos presentado, otros autores han elaborado algunas propuestas, de las que destacamos la formulación de carácter general y ampliamente conocida de West e Idol (1993), y dos aportaciones más detalladas formuladas en nuestro entorno educativo.

El concepto de colaboración educativa que formularon West e Idol ha servido de base para muchas propuestas que toman como referencia el asesoramiento colaborativo. Estas autoras entienden los procesos de colaboración como procesos de solución de problemas, que se organizan alrededor de ocho pasos progresivos pero

interrelacionados: 1. Especificación de los objetivos. 2. Recogida de información. 3. Identificación del problema. 4. Formulación de soluciones alternativas. 5. Elaboración de un plan de acción. 6. Puesta en práctica del plan. 7. Evaluación y seguimiento. 8. Rediseño.

La primera de las propuestas en nuestro contexto educativo es la que presentan Sánchez y Ochoa de Alda (1995) y Sánchez (2000). Estos autores entienden el asesoramiento psicopedagógico como un proceso de resolución conjunta de problemas, que se concreta en la colaboración entre el asesor y el consultante en la conceptualización inicial del problema, en la búsqueda de soluciones y en la valoración de los resultados. A partir de este marco general, delimitan un conjunto de momentos o etapas claves en el proceso de asesoramiento, que desarrollan con un grado de profundidad diferente. Estos momentos, con el detalle de las metas que suponen algunos de ellos, serían los siguientes:

- Definición del contexto de trabajo, en el que se trata de que psicopedagogos y profesores compartan las condiciones de trabajo.

- Creación de la relación, que consiste en la creación de una relación entre los participantes, necesaria para definir y acometer el problema objeto de consulta. Ello supone, para estos autores, el reconocimiento de la confianza y competencia entre profesionales y se consigue a partir de la toma de atención, la comprensión y la consideración positiva entre los participantes.

- Construcción del problema. Identifican cuatro metas: identificar problemas; definir operacionalmente cada problema; jerarquizar los problemas; redefinir problemas para hacerlos resolubles.

- Construcción de soluciones. Señalan tres metas: conseguir que el profesor defina las metas a lograr ("cambio mínimo"); identificar las estrategias del profesor para solventar el problema y planificar y ampliar las soluciones.

- Supervisión. Tienen por objetivo comprobar si las medidas o acuerdos alcanzados están sirviendo, y en qué grado, a la metas o problemas inicialmente planteados.

La otra propuesta es una de las aportaciones más recientes desde la perspectiva psicopedagógica, presentada por Pérez Cabaní y Carretero (2003). Estas autoras se sitúan en una concepción del asesor psicopedagógico como un promotor de cambios e innovaciones en los centros educativos, un agente capaz de ayudar a los docentes a resolver problemas que se presentan en la práctica, y un profesional estratégico capaz de tomar decisiones ajustadas a las necesidades de un espacio específico y de participar en el avance por la zona de desarrollo institucional del centro en su intervención. A partir de este marco general, presentan una serie de momentos, actividades y procedimientos que, aunque consideran que no son únicos e invariables, son una guía para la toma de decisiones en la intervención psicopedagógica, y que entendemos que podrían ser considerados también una propuesta para la organización de un proceso de asesoramiento. Los cinco momentos que distinguen, y las actividades y procedimientos relacionados con cada uno de ellos, son los siguientes:

- Primera aproximación al escenario de intervención e inicio de la negociación. Supone realizar diversas reuniones y organizar la estructura y contenidos de un plan de trabajo, a partir de actividades de recepción y negociación de las demandas de intervención y/o detección de necesidades, análisis de las condiciones de la intervención, y negociación y elaboración del plan de trabajo.

- Primeras actuaciones que se desprenden de la negociación. La recopilación y análisis de la información se realizaría mediante actividades de observación y análisis de los escenarios educativos, obtención de información de diferentes grupos o agentes, y análisis de documentos.

- Ajuste del plan de trabajo. La redefinición de las situaciones objeto de intervención y la toma de decisiones se realizaría elaborando propuestas de redefinición y concretando las actuaciones.

- Intervención e implementación del plan de trabajo. La implementación de las acciones en que se concreta la intervención se realizaría mediante procedimientos de evaluación de necesidades educativas y determinación de las ayudas necesarias; colaboración en la implementación de cambios, innovaciones y mejoras; colaboración en la resolución de problemas relacionados con la práctica educativa; y potenciación y utilización de redes interinstitucionales.

- Reflexión, evaluación y nuevos objetivos. Se inicia un nuevo ciclo a partir de la intervención realizada, para lo cual el procedimiento más adecuado sería partir de la memoria de actividades.

Algunas experiencias de asesoramiento muestran cómo se concretan estas diversas propuestas en la práctica de los procesos de asesoramiento. Podemos observar cómo se concreta la organización en cinco experiencias realizadas desde perspectivas y contenidos de asesoramiento diferentes.

Situado en una perspectiva próxima al movimiento de mejora en la escuela y a una concepción del asesor como facilitador, Hernández (1996, 2002) nos presenta dos experiencias. En la primera, el contenido es el asesoramiento a un centro de Secundaria en la elaboración del Proyecto Curricular de Centro. Su descripción nos muestra cómo el asesoramiento pasa por: el análisis de la demanda para realizar el PCC y su formulación por parte de los profesores en forma de pregunta escrita; la recogida de la cultura del centro y la delimitación de un marco de colaboración respecto al contenido y respecto a la dinámica de trabajo; la negociación y concreción de un plan de trabajo que determina las funciones del asesor y las tareas de los profesores; el balance del desarrollo de la primera parte del plan y la redefinición de la segunda parte; el balance de esta segunda parte y la fijación de los criterios de desarrollo de la tercera fase; y el balance final de lo que se ha realizado, y respecto a qué ,y los elementos y componentes del PCC que quedan por desarrollar. En la segunda experiencia, el contenido es el asesoramiento a profesores que trabajan con grupos de alumnos de los programas de diversificación curricular. Su relato comienza con el análisis conjunto del trabajo previo de los participantes, y el contraste con los referentes normativos y las orientaciones para el desarrollo de los programas, y sigue con la delimitación de las preguntas de

cada participante y el recorrido de mejora que pretende realizar, el análisis de la información previa y la decisión del recorrido a realizar, el establecimiento de la metodología de intercambio entre los participantes, las reflexiones que se realizan sobre el proceso de cambio, y el balance de los cambios introducidos y el proceso vivido.

En una perspectiva de asesoramiento psicopedagógico que adopta como referente la concepción constructivista de la enseñanza y aprendizaje, dos experiencias situadas en dos etapas distintas nos muestran procesos con algunas diferencias respecto al anterior.

En la primera, Redo (1997) nos muestra la intervención con un grupo de profesores de educación primaria para el desarrollo de una modalidad de trabajo cooperativo en el aula. A partir del análisis de la situación por parte de los maestros, el equipo directivo y el asesor, se crea un grupo motor de coordinación interprofesional. A continuación, se delimitan los objetivos de la innovación que se pretende realizar, se seleccionan los materiales y se analizan las informaciones sobre el contenido, y se diseñan y acuerdan las sesiones de trabajo. En el desarrollo de las sesiones se hace una propuesta de trabajo para desarrollar en el aula, y después del desarrollo en el aula se realiza una sesión de análisis y evaluación de la tarea llevada a cabo.

En la segunda, que se lleva a cabo en la educación secundaria, Montón (2003) presenta el proceso de asesoramiento a un equipo directivo y un equipo educativo de primer ciclo de la ESO para elaborar un plan de atención a la diversidad. Comienza analizando la situación inicial; a continuación, presenta el acuerdo de los procesos de recogida de información complementaria y de evaluación inicial por parte de los profesores; posteriormente, nos señala el proceso de concreción de la respuesta educativa, centrada en decidir la modalidad organizativa, los contenidos y objetivos, los materiales curriculares y los criterios de evaluación; y por último, nos señala una actuación final centrada en el seguimiento y evaluación de lo realizado en tres niveles: el equipo directivo, el equipo docente y el equipo de tutores.

Finalmente, y también desde una perspectiva psicopedagógica, centrada en este caso en el asesoramiento en los contenidos de valores, Pérez Cabani, Carretero y

Juando (2001) presentan un proceso de asesoramiento, estructurado sobre dificultades de motivación en educación secundaria obligatoria, en que se puede observar una organización del proceso en diferentes fases: una primera fase, de construcción de la relación profesional centrada en el establecimiento de la confianza y en la primera definición del problema; una segunda fase, de concreción de la demanda al asesor y la elaboración de un primer plan de trabajo; una tercera fase de desarrollo del plan, que incluye acciones para concretar las actuaciones a realizar a partir de una reflexión colectiva; y una cuarta fase de reflexión sobre las primeras actuaciones y la planificación de la continuación del plan, y de cierre del asesoramiento en su primer período.

III.2.3.4. Elementos de la organización y desarrollo de la sesión o sesiones de asesoramiento

Los términos con que se refieren los diversos autores a la organización de una sesión o un conjunto de sesiones de asesoramiento son aún más diversos que respecto a la organización general del asesoramiento. Para poder definir los criterios para el análisis de este nivel del asesoramiento, hemos recogido aportaciones que remiten a diferentes tipos de tareas. El término “tareas” tiene también significados muy diferentes, o al menos se refiere a elementos diferentes del asesoramiento, según los autores. En algunos casos, sirve para describir actuaciones del asesor como funciones generales del asesoramiento, capacidades o habilidades del asesor, o técnicas o estrategias de asesoramiento que se utilizan con cierta frecuencia. Otro grupo de aportaciones se refieren a las actividades concretas que se desarrollan desde programas de mejora o de formación del profesorado. En la medida en que observamos ciertas constantes a lo largo de algunas de estas actividades, entendemos que pueden proporcionar criterios para el análisis de las tareas de asesoramiento. Dentro de este grupo, también consideramos algunas reflexiones sobre las tareas de los facilitadores en los programas de formación basados en la investigación-acción. Este conjunto de aportaciones nos servirá para contrastar con las que nos sugieren, desde el modelo educacional constructivista, las aportaciones de Solé (1998), Onrubia (1995) y Marrodán y Oliván (1996) analizadas en el apartado anterior (cfr. III.2.2).

Dentro del primer grupo de aportaciones, Nieto (1996), analiza una propuesta de Cox, French y Loucks-Horsley (1987), y especifica toda una serie de tareas de apoyo externo, organizadas según tres momentos de los procesos de mejora:

- En la iniciación de la mejora, se desarrollarían tareas como: valorar necesidades, capacidades y recursos; valorar prácticas en curso; establecer metas claras, objetivos y expectativas; seleccionar o diseñar nuevas prácticas; crear conciencia; asignar roles y responsabilidades; establecer compromisos; diseñar técnicas grupales; localizar recursos; proporcionar materiales, organizar formación; disponer de planes y cambios organizativos en el centro; ayudar a los profesores a planificar la puesta en práctica.

- En el desarrollo de la mejora, se desarrollarían tareas como: proporcionar formación inicial; proporcionar apoyo a resolución de problemas y dificultades prácticas; proporcionar formación complementaria; observación de aula para seguimiento y apoyo mutuo; evaluar resultados de la puesta en práctica; evaluar resultados definitivos.

- Y, en el proceso de institucionalización de la mejora, tareas como: formación de profesores principiantes o recién llegados, coordinación del seguimiento y las sesiones de revisión; integrar el programa o proyecto en las directrices curriculares del centro; adquirir nuevos recursos o materiales; crear y asignar una partida presupuestaria específica para el programa.

Como se puede observar, algunas de estas tareas, como por ejemplo todas las de iniciación, pueden aplicarse a las funciones generales del asesor, pero también a las tareas que realiza en el desarrollo de una sesión o varias sesiones. En este sentido, pueden proporcionar criterios para este nivel de análisis de prácticas asesoras. Las relacionadas con el desarrollo e institucionalización entendemos que tienen definitivamente un carácter de función del asesor.

Similar es la aportación de Marcelo (1996), cuando presenta lo que denomina “tareas de los asesores”:

- Proporcionar información sobre las experiencias propias, antecedentes y expectativas.
- Proporcionar detalles sobre educación, óptimas condiciones de trabajo, valores imperantes.
- Especificar la ayuda a prestar, tiempo disponible, actuales condiciones de trabajo.
- Recoger datos en torno a los problemas y procesos organizativos y proporcionar feed-back
- Acordar con los profesores metas a conseguir y estrategias a utilizar.
- Trabajar intensa y profundamente sobre algún aspecto en concreto.
- Obtener datos sobre aspectos específicos y comunicar los resultados a los profesores.
- Realizar las alteraciones oportunas para retomar las metas iniciales o desarrollar nuevos objetivos y estrategias de común acuerdo con los profesores.
- Especificar los parámetros en base a los cuales se van a construir y mantener las relaciones de trabajo
- Cumplir con el papel acordado y evaluar en conjunto la efectividad desde el sistema de retroalimentación del profesor.

Por lo que se refiere a los estudios que analizan las habilidades del asesor, Area y Yanes (1990), desde una perspectiva del asesor para el desarrollo de la escuela, proponen dos grandes tipos de habilidades de los asesores: habilidades curriculares y habilidades interpersonales. Dentro de las habilidades curriculares, distinguen entre habilidades de conocimiento, habilidades profesionales y juicios profesionales. Las habilidades profesionales que señalan son las siguientes: reconocer, priorizar y definir necesidades y conocer las técnicas apropiadas; revisar las prácticas existentes en la escuela; diagnosticar problemas; elaborar planes de acción y proponer objetivos; adquirir recursos pedagógicos relevantes; seleccionar y crear soluciones, adaptarlas e instalarlas en la práctica; enseñar a trabajar desde dentro del proceso de revisión; proporcionar métodos para la recogida e interpretación de evidencias; evaluar las mejoras para determinar si satisfacen las necesidades planteadas; asumir en la práctica el carácter cíclico del modelo de proceso; colaborar en el diseño de adecuados programas de perfeccionamiento del profesorado acordes con las tareas requeridas por

el proceso; no actuar desde la omnipotencia profesional y saber comprender significativamente el contexto. Dentro de las habilidades interpersonales, señalan, entre otras, las siguientes: formar a los profesores en técnicas de revisión y autoevaluación de reuniones; promover entre profesores la realización de discusiones; traducir materiales a formas comprensivas; servir de unión entre los profesores, director y equipo directivo; apoyar y asesorar a los profesores de manera informal; establecer una relación que permita visitar las aulas; saber manejar los desacuerdos y conflictos; poder evolucionar con el grupo de enseñantes; hacer de animador de grupos; ser la memoria del grupo; saber entrar en el campo (contacto inicial y creación de relación) y saber dejarlo; saber implicar a los participantes; establecer una relación voluntaria; ayudar a los profesores a tomar sus decisiones ofreciendo conocimientos y medios; estimular los procesos que ya están en marcha; contribuir a dar una visión alternativa de las actividades que están siendo escrutadas, dar validez a la visión interna proporcionada por la escuela.

Vale la pena remarcar que, en buena parte de las aportaciones revisadas hasta aquí, las tareas del asesor son definidas en relación con al asesor aisladamente considerado. Nuestro propio planteamiento, en cambio, tiende a entender las tareas del asesor como tareas conjuntas a desarrollar en colaboración con los profesores.

El conjunto de estrategias e instrumentos de asesoramiento que recoge Pérez (2001) parten de una concepción de las mismas como herramientas que los profesionales asesores pueden utilizar en función de la situación, el planteamiento de asesoramiento y el concepto de mejora en que se sitúen. A partir de aquí, muestra como estas estrategias se pueden analizar según las fases del desarrollo de la innovación, el modelo de asesoramiento elegido, las fases del proceso de asesoramiento y el rol del asesor. En el análisis de las estrategias que algunos autores han propuesto para diferentes fases del proceso de asesoramiento, se observa cómo una misma estrategia se puede desarrollar en diferentes fases. Así, propone las siguientes estrategias según una propuesta general de fases de asesoramiento: en la fase de construcción de las condiciones iniciales conjuntas, señala que se utilizan estrategias de difusión, negociación, dinamización, y de saber escuchar al profesorado; en la fase de auto-revisión de la práctica, estrategias de comunicación y de colaboración-participación; en

la fase de identificación, priorización y clarificación de necesidades, estrategias de toma de decisiones, de reflexión, de comunicación y de colaboración; en la fase de elaboración de planes de acción, estrategias de reflexión, de comunicación y de búsqueda activa del consenso; en la fase de puesta en práctica y desarrollo, estrategias de reflexión, colaboración, diálogo y análisis; y en la fase de evaluación y seguimiento, estrategias de evaluación y reflexión.

El segundo grupo de aportaciones a las que aludíamos al inicio de este punto son las que se derivan de algunos programas de formación permanente del profesorado. En relación con este grupo, analizaremos en primer lugar las que nos presentan Ainscow *et al.* (2001) a partir del proyecto IQEA.

Este programa adopta un enfoque del cambio educativo centrado en la mejora de la escuela. Se centra en el rendimiento del alumno y en la capacidad de la escuela para afrontar el cambio, y considera que para elevar el rendimiento del alumno, debemos centrarnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las condiciones que lo respaldan. A partir de los hallazgos del programa IQEA se desarrollaron tres fases de trabajo en las que se buscaba identificar las condiciones de clase más importantes para la mejora de la escuela. Se contrastaron bibliográficamente, fueron analizadas y discutidas por un conjunto de profesores de diversas escuelas, y finalmente fueron puestas a prueba en algunas escuelas de investigación. El resultado de todo ello fue una lista de seis condiciones de clase para la mejora del rendimiento escolar de los alumnos:

- Desarrollar relaciones auténticas de calidad.
- Establecer con claridad límites y expectativas.
- Planificar para enseñar como un proceso de adaptación.
- Disponer de un repertorio docente diversificado
- Disponer de colaboraciones pedagógicas.
- Utilizar la reflexión sobre la enseñanza como instrumento de mejora.

Para el desarrollo de cada una de estas condiciones, los autores proponen un conjunto de actividades de formación del profesorado, que pueden ser analizadas como tareas de un proceso de asesoramiento. Analizaremos en detalle las actividades referidas a dos de las condiciones para valorar su aportación. Así, y para “Desarrollar

relaciones auténticas de calidad”, proponen realizar cuatro actividades, y para cada una de ellas describen los pasos o tareas que habría que realizar:

En el caso de la actividad 1, “Manifiestar una consideración positiva”, proponen los siguientes pasos:

- a. Recoger individualmente prácticas habituales de éxito, indicar frecuencia y satisfacción.
- b. Intercambiar con una pareja prácticas de éxito.
- c. Identificar en una lista de prácticas de éxito las que se utilizan.
- d. Comparar prácticas consideradas de éxito con las consideradas por una pareja.
- e. Señalar tres propuestas de prácticas a desarrollar y cambios que suponen.

Para la actividad 2, “Demostrar coherencia y justicia”, los pasos serían:

- a. Analizar factores explicativos de prácticas de fracaso educativo.
- b. Intercambiar con una pareja prácticas de fracaso y ordenar de mayor a menor fracaso.
- c. Comparar prácticas de fracaso identificadas por el profesor y por los alumnos.
- d. Señalar prácticas consideradas de éxito.
- e. Intercambiar propuestas de prácticas a desarrollar con una pareja.

Para la actividad 3, “Desarrollar destrezas de escucha”, los tres pasos que señalan son:

- a. Autoanálisis de una actividad en grupo de un aprendizaje análogo al de los alumnos.
- b. Identificación de factores facilitadores y no facilitadores del aprendizaje
- c. Señalar prácticas que pueden conducir al éxito, en pequeño grupo.

Y, para la actividad 4, “Estimular las conductas de elección y de asunción de riesgos”, señalan los pasos siguientes.

- a. Describir una sesión de clase siguiendo un guión.
- b. Intercambiar en grupo prácticas ordinarias del aula.
- c. Autoanalizar prácticas del aula siguiendo un guión.

d. Señalar prácticas que pueden conducir al éxito en pequeño grupo.

Para la segunda condición, “Planificar para enseñar como un proceso de adaptación”, proponen los autores también cuatro actividades con sus respectivos pasos o tareas:

Actividad 1. “Planificar para atender la diversidad”:

- a. Autoanalizar las propias estrategias de aprendizaje, individualmente.
- b. Intercambiar con una pareja los análisis hechos.
- c. Señalar prácticas de éxito a una situación de trabajo hipotética o real, en grupo
- d. Intercambiar información entre grupos formado grupos nuevos con un componente de los anteriores.
- e. Señalar prácticas que pueden conducir al éxito, individualmente.

Actividad 2. “Responder ajustándose a la información que llega de los alumnos”:

- a. Señalar prácticas habituales de clase siguiendo un guión, de manera individual.
- b. Intercambiar con una pareja y priorizar las tres más útiles.
- c. Intercambiar información entre grupos formados por diferentes parejas.
- d. Señalar prácticas que pueden conducir al éxito, individualmente.

Actividad 3. “Dar significado a la experiencia”:

- a. Acordar en grupo el significado de algunas ideas aportadas por el coordinador sobre formas de ayudar a los alumnos a encontrar significados.
- b. Priorizar en grupo las formas de ayudar a los alumnos.
- c. Redistribuir los grupos siguiendo la técnica de trabajo cooperativo del “rompecabezas”
- d. Cada participante comunica al grupo qué ha sido lo más interesante de lo que ha aprendido para él.

Actividad 4. “Planificar las tareas de casa”:

- a. Se forman grupos de trabajo propios de la escuela (ciclo o departamento) para analizar las tareas
- b. Recogen las tareas de una semana de un alumno.
- c. Analizan siguiendo un guión proporcionado por el asesor la finalidad, variedad, dificultad, apoyo y aportación al aprendizaje de los alumnos, de las tareas.
- d. Cada grupo reflexiona sobre sus hallazgos y propone los cambios necesarios.

El análisis de las distintas actividades podría permitirnos extraer criterios para el análisis del proceso de asesoramiento. Así por ejemplo, y si nos detenemos en las tareas de la actividad de formación que hemos descrito respecto a “Planes de clase variados”, se puede observar que podemos analizar las tareas desde dos perspectivas: a) la perspectiva relacionada con “cómo intervienen” el asesor y los participantes, observando que se desarrollan tareas de autoanálisis y reflexión individual, de construcción conjunta con otros participantes, y de acuerdo de criterios concretos individuales de mejora; b) la perspectiva relacionada con “en qué intervienen” asesor y participantes, es decir, con sobre qué conocimientos se están centrando; en este caso encontramos como base la revisión de las ideas previas de los profesores sobre la práctica, la reflexión sobre su práctica educativa ordinaria, y la concreción de mejoras sobre esa práctica.

El segundo programa de formación de profesorado que aporta algunos criterios para el análisis de las sesiones o grupos de sesiones de los procesos de asesoramiento, es la propuesta “Investigando nuestra práctica”, dentro del Proyecto Curricular IRES, presentada por Porlán y Rivero (1998). Estos autores formulan una propuesta de formación del profesorado que se basa en tres elementos: unas hipótesis de progresión del conocimiento profesional que se adopta como marco de referencia general, la caracterización de las modalidades formativas que consideran más relevantes, y unas pautas metodológicas y de evaluación en el trabajo de los ámbitos de investigación profesional. Estas pautas sirven para definir su propuesta de actividades de formación y se concretan en algunas tareas para el asesoramiento que nos pueden ser útiles para elaborar los criterios de análisis de las actividades que se realizan durante una o varias sesiones de asesoramiento. La primera fase metodológica se denomina de “expresión y toma de conciencia del propio saber” donde las tareas del asesor serían: selección de

tópicos curriculares adecuados, elaboración de guiones para orientar la reflexión individual inicial, caracterización de las ideas de los profesores y detección de dificultades. En la segunda fase, de “contraste con otras informaciones”, algunas de las tareas fundamentales del asesor serían: conducción del debate, selección de documentos históricos y epistemológicos relevantes, y elaboración de un guión para el análisis de los documentos. Y en la tercera fase, de “estructuración de un nuevo saber profesional”, las tareas del asesor se desarrollarían alrededor de la caracterización de las concepciones de los profesores.

Porlán (1999) Martín del Pozo (1999) García Díaz (1999) y Azcárate (1999) presentan un desarrollo de esta propuesta centrada en la resolución de diversos problemas de la práctica en el aula, relativos a la enseñanza de las ciencias de la naturaleza, organizada en lo que denominan “ámbitos de investigación profesional”. Cada ámbito se refiere a un problema práctico relevante. Tomando como referente la estructura metodológica del programa que acabamos de referir, presentan tres ejemplos de itinerarios formativos. En el que presenta García Díaz, el objetivo es cómo explorar y cambiar las ideas de los alumnos. El itinerario formativo parte de un cuestionario sobre las ideas de los alumnos y el análisis guiado de videos y transcripciones de clase, a partir de los cuales se han de identificar y explicar las ideas de los alumnos; la segunda actividad pretende que los profesores contrasten sus ideas con informaciones nuevas, elaborando, aplicando y analizando un instrumento de exploración de ideas de los alumnos; la tercera consiste en la discusión de las experiencias realizadas. En el itinerario propuesto por Porlán para analizar cómo presentar los contenidos de un tema, se empieza con un guión de análisis con el que se pretende que los profesores tomen conciencia de sus experiencias e ideas, y una puesta en común organizada para poder tomar acuerdos en forma de principios prácticos; en la segunda actividad, se analizan otras programaciones a partir del guión proporcionado; en la tercera se solicita a los participantes que reelaboren en equipo las ideas trabajadas y las formulen en términos de principios prácticos; y en la cuarta, individualmente, se pide a los participantes que apliquen los principios anteriores a la programación de un tema. En el tercer itinerario, que presenta Azcárate, se trata sobre cómo debería ser y se debería orientar una secuencia de actividades en el aula. En la primera actividad se presenta un plan de actividades de aula y se propone un análisis individual y posteriormente un contraste de

información; en la segunda, se analizan en grupos y se ponen en común tres artículos sobre el tema, pidiendo que las conclusiones se concreten en diferentes tareas y actividades; en la tercera se pide que se concreten los principios en una tarea a desarrollar en el aula; posteriormente, estas tareas son experimentadas en el aula y tras su puesta en práctica se analizan y contrastan.

Algunas investigaciones directamente relacionadas con las tareas de los facilitadores en los programas de investigación-acción indican la necesidad de investigar las tareas que realizan los investigadores-facilitadores acompañando los procesos de creación de conocimiento profesional de los docentes. La investigación de Le Fevre y Richardson (2002) sobre los roles que realizan los facilitadores en los programas para el desarrollo de las reformas educativas (programas como “*Success for All*”, “*Accelerated Schools*” y “*Paideia*”) comenta un conjunto de tareas, como el trabajo directo con los alumnos, proporcionar recursos, y proporcionar modelos para la reflexión y para la práctica. En esta misma perspectiva, la investigación de Ponte, Ax, Beijgaard y Wubbels (2004) analiza algunas de las competencias profesionales que desarrollan los facilitadores en diferentes tipos de actividades del programa ART, y plantea la necesidad de prever que las tareas de estos facilitadores acompañen y tengan presentes las fases de construcción del conocimiento profesional técnico, tecnológico y práctico que los profesores elaboran a partir de su reflexión sobre la acción.

III.2.3.5. Características de las intervenciones de los asesores

La importancia de las intervenciones del asesor para asegurar las condiciones que en el proceso de asesoramiento permitirían la construcción conjunta de mejoras, que señalábamos como tercer nivel de análisis de los procesos de asesoramiento, es reconocida por diversos autores dentro del modelo educacional constructivista.

Así por ejemplo, las reflexiones que realizan Marrodán y Oliván (1996) sobre algunos aspectos que debemos observar para la construcción de la colaboración a partir de la demanda indican, por una parte, que el asesor debe, a partir de la observación y escucha de las aportaciones de los profesores, proponer ajustes, confirmar propuestas, motivar intervenciones o estimular la participación. En otro momento indican que, en el

asesoramiento, el lenguaje juega un papel decisivo para codificar, dar forma y adquirir significados compartidos en las relaciones profesor-psicopedagogo. Entendemos que ambas reflexiones refuerzan la necesidad de analizar, además de otros aspectos estructurales del asesoramiento, cómo las intervenciones del asesor sirven a estos objetivos.

Las propuestas de Onrubia (1995) consideran que algunos de los mecanismos interpsicológicos planteados por la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza para explicar las relaciones de ayuda en situaciones interactivas pueden ser relevantes, con las necesarias adaptaciones, para el análisis de las relaciones entre el asesor y los restantes participantes. A este respecto, señala que, también en el asesoramiento, es necesario controlar y asegurar la fluidez de los canales de comunicación, evitar los malentendidos e incomprensiones en relación con el contenido de la tarea, y definir de manera clara y compartida el marco y los límites del trabajo a desarrollar y de la propia relación de asesoramiento. El estudio de estos mecanismos nos remite, de nuevo, a la necesidad del análisis de tercer nivel que venimos proponiendo, es decir al análisis en términos discursivos de las intervenciones del asesor, ya que son éstas las que, predominantemente, vehiculan estos mecanismos.

Como hemos señalado en diversos momentos, autores como Solé (1997; 1999) y Onrubia (1995) formulan una serie de principios o criterios para los procesos de asesoramiento tomando como referencia algunos de los principios o conceptos que la concepción constructivista ha planteado para las situaciones y procesos de enseñanza y aprendizaje. Siguiendo esta línea, entendemos que algunas otras aportaciones que, desde la misma concepción y con el mismo referente, han planteado otros autores pueden ser muy útiles como apoyo para la formulación de criterios adicionales para el análisis de las intervenciones del asesor. En concreto, consideramos que la formulación planteada por Coll (2000) en relación con algunas de las estrategias y recursos discursivos que utilizan profesores y alumnos en sus intercambios comunicativos puede ser un punto de referencia para la identificación de estrategias y recursos discursivos de los participantes en un proceso de asesoramiento. Las estrategias y recursos que señala Coll son, en síntesis, los siguientes:

- Llamar la atención sobre elementos presentes en el contexto o sobre aspectos de la actividad en curso o de sus resultados.

- Requerir informaciones en relación a los contenidos o la actividad en curso.

- Poner en relación lo que se está haciendo o diciendo con vivencias, experiencias o conocimientos de fuera del contexto escolar.

- Describir la actividad conjunta presente mediante un lenguaje común.

- Hablar de las actividades en curso, sus contenidos o resultados en primera persona del plural.

- Pronunciarse sobre las aportaciones de los alumnos aceptándolas o rechazándolas.

- Reaccionar a las aportaciones de los alumnos mediante repeticiones literales, perífrasis o reformulaciones.

- Reaccionar a las aportaciones de los alumnos mediante reelaboraciones o reconceptualizaciones.

- Utilizar formas lingüísticas, recursos prosódicos y paralingüísticos para subrayar determinados aspectos del contenido de la actividad en curso.

- Categorizar, atribuyéndoles etiquetas, los elementos del contexto de la actividad o de los resultados.

- Utilizar diferentes expresiones referenciales para mostrar la generalización, la abstracción, la complejidad, precisión e inclusividad de los contenidos, las actividades y los resultados.

- Hacer recapitulaciones, síntesis o resúmenes de los contenidos, las actividades y los resultados.

Teniendo en cuenta las diferencias en el contexto, los roles de los participantes y la naturaleza de los contenidos y de las tareas que supone un proceso de asesoramiento respecto a la interacción profesor-alumnos, y en contraste con las aportaciones de otros autores más centrados en la relación asesor y profesores, estos criterios y estrategias, pueden, a nuestro juicio, ser útiles para elaborar criterios para el análisis de las intervenciones del asesor.

Desde perspectivas teóricas y modelos de asesoramiento diferentes, las propuestas de algunos de los autores a que hemos hecho referencia en epígrafes

anteriores parecen confirmar la necesidad de este nivel de análisis del asesoramiento, al tiempo que aportan reflexiones y criterios que pueden orientar algunos de los aspectos de dicho análisis.

Así, y desde la perspectiva del asesoramiento para el desarrollo profesional, Marcelo (1996) señala que el proceso de asesoramiento es también un proceso social y de comunicación, y que, por tanto, exige que el asesor posea algunas habilidades de comunicación, además de un buen conocimiento de los sistemas sociales que interactúan en el centro. Retomando las habilidades que señalan Area y Yañez (1990), Marcelo destaca las siguientes:

- Establecer una comunicación abierta. Ello que supone lenguaje comprensible, ejemplificaciones, saber escuchar, dejar expresarse, tomar nota de sugerencias y opiniones, parafrasear y resumir para mantener, reconducir o mediar en la discusión.

- Ejercer influencia mutua. Se manifiesta con habilidades que muestren que se es permeable a necesidades, manifestaciones y sentimientos del grupo, que se promueve el equilibrio entre la propia postura y la del grupo, y que se dispone de independencia para ser objetivo y crítico, evitando el apoyo a un determinado grupo exclusivamente.

- Clarificar expectativas. Se manifiesta en intervenciones dirigidas a discutir y aclarar las necesidades y expectativas de los profesores, y a establecer compromisos sobre los roles a desempeñar por cada uno.

- Dar legitimidad y credibilidad al asesor. Ello supone demostrar conocimiento y capacidad, ofrecer recursos y ofrecer éxitos parciales.

En la misma perspectiva, Estebaranz (1997) señala, al analizar las características del asesor como facilitador de los procesos de cambio, la importancia de las habilidades para el diálogo. Esta autora destaca de la teoría del diálogo de Senge (1993), cinco componentes del diálogo que podrían operar como orientaciones para la intervención del asesor: la invitación a los participantes para que intervengan; la escucha generativa, que supone la atención al metamensaje y prestar atención al sentido de las palabras; observar al observador, es decir, observar la interrelación entre pensamientos propios y ajenos; suspender el juicio, lo que se manifiesta en no imponer significados, sino

explorar y ayudar a hacer explícitas las diferentes y nuevas perspectivas; producir ideas y partir del planteamiento de que podemos crear juntos.

Centrándose en las habilidades para escuchar que ha de tener el asesor facilitador, Sánchez Moreno (1997) señala las siguientes técnicas y destrezas que precisan los asesores, indicando el propósito de las mismas:

- Clarificar: cuando se trata de descubrir un hecho, ayudar a explorar todos los aspectos del problema.

- Repetir: para corroborar el propio significado e interpretación con el de la otra persona, mostrar que se está escuchando y entendiendo lo que se dice, y animar a otra persona a analizar los aspectos del tema que se están tratando.

- Mostrarse neutral: supone convencer de que se está interesado y escuchando, y animar a la otra persona a que continúe hablando.

- Reflexionar: se podría concretar en mostrar a la otra persona que se entiende de qué está hablando, y en ayudarla a evaluar y moderar sus opiniones.

- Sintetizar: mediante intervenciones para centrar la discusión enfocándola hacia la realización de un resumen, y para servir de base para futuras discusiones sobre un nuevo aspecto del tema.

Desde una perspectiva psicopedagógica, la relevancia del análisis de las intervenciones de los asesores ha sido también destacada por algunas investigaciones sobre los procesos de asesoramiento colaborativo (Shulte y Osborne, 2003; Gutkin, 1999). La revisión de Shulte y Osborne (2003) intenta analizar las diferentes visiones de lo que es un asesoramiento colaborativo, e identifica y compara seis de ellas, con diferencias notables entre sí. Una de las consideraciones que los autores extraen de su análisis es que los datos contradictorios sobre la utilidad de la colaboración se deben a que, a veces, las definiciones operacionales que los investigadores realizan de la misma son muy diferentes. Por ello, su revisión se basa en investigaciones que definen el asesoramiento colaborativo en función del tipo de intervenciones que realiza el asesor. El trabajo de Gutkin revisa las que considera cuatro grandes fases de investigaciones sobre la conducta verbal de asesores y asesorados en el asesoramiento de consulta colaborativa. Su análisis y contraposición de diversos estudios le permite observar diferentes perspectivas del análisis de las intervenciones de los asesores. Entre los

estudios más destacados tanto por Shulte y Osborne como por Gutkin se encuentran los de Erchull y Chewning (1990) y Witt, Erchul, McKee, Pardue, y Wickstrom (1991), en los que se propone centrarse en las intervenciones del asesor en la determinación y la continuación del tema del asesoramiento, y se plantea la necesidad de identificar y considerar, dentro de las intervenciones de iniciación realizadas por el asesor, y también dentro de sus intervenciones de seguimiento, diferentes categorías. Más recientemente, Erchull (1999) señala que es necesario incorporar algunos indicadores relacionados con la relación entre asesor y asesorados; recogiendo las propuestas de Hughes, Erchul, Yoon, Jackson y Newton (1997), señala que los resultados de un proceso de asesoramiento dependen de cómo los asesores responden durante del proceso de asesoramiento a las necesidades que plantean las intervenciones de los asesorados y a los cambios dentro del proceso de asesoramiento. Por tanto, definir las categorías de análisis de las intervenciones del consultor aisladamente tiene una utilidad limitada. Shulte y Osborne (2003) destacan también la definición operacional del asesoramiento colaborativo propuesta por Graham (1998). De acuerdo con Graham, este tipo de asesoramiento se concretaría en los siguientes tipos de intervenciones por parte del asesor: a) verbalizaciones que inician la solución compartida del problema con el asesorado; b) preguntas que promueven la participación del asesorado en el diseño del plan; c) intervenciones que proporcionan sugerencias acerca del tratamiento en forma de cuestiones; d) sugerencias del asesor que no se producen hasta que el asesorado ha proporcionado sus propias sugerencias; e) una elevada frecuencia de preguntas referidas a todos los elementos del conjunto.

En nuestro país, y en la perspectiva de asesoramiento psicopedagógico, Perez Cabani y Carretero (2003) recogen una propuesta de Camacho y Media, para plantear las siguientes categorías de conductas verbales del asesor: expresiones de apoyo para tranquilizar al otro, expresiones de aceptación para dar seguridad al otro de que se comprende, expresiones de estructuración para definir y delimitar los problemas y las alternativas de solución, expresiones directivas para recomendar una acción, expresiones de reprobación para disuadir y orientar a los otros en una dirección determinada, y expresiones de justificación de la propia acción.

En este mismo contexto, uno de los autores que ha realizado una reflexión detallada y continuada sobre los acciones y las dificultades del asesor para la construcción de la relación y la resolución de los problemas que comporta un asesoramiento, es Sánchez (Sánchez y Ochoa de Alda, 1995; Sánchez, 2000; Sánchez, 2003; García, Rosales y Sánchez, 2003). Este autor señala un conjunto de recursos que podrían ayudar a superar las dificultades que los asesores encuentran en relación con diferentes aspectos del proceso de asesoramiento:

- Para poder partir de los problemas de los profesores, señala que el asesor ha de realizar actuaciones orientadas a ayudarles a delimitar cuáles son los problemas y a darles un orden, en primer lugar temático y en segundo lugar jerárquico según su importancia o relevancia. Los recursos del asesor para llevar a cabo estas actuaciones, según Sánchez, serían: devolver en espejo lo que el participante ha dicho, ordenar temáticamente los problemas presentados, recapitular lo que se ha expresado, y suscitar la posibilidad de jerarquizar.

- Para compartir la definición de los problemas, las actuaciones fundamentales se orientarían a buscar activa y expresamente los puntos de encuentro; buscar primero el acuerdo en relación con finalidades o preocupaciones últimas, y sólo después en las soluciones; y considerar las consecuencias del problema para los profesores. Los recursos más adecuados del asesor que señala para esta fase son devolver en espejo, comprender los sentimientos, sugerir un objetivo o normalizar la experiencia.

- Para afrontar la amenaza de la desconfianza, señala como orientaciones de la actividad del asesor comprender la dificultad de los profesores para llevar a cabo los principios teóricos, y comprender la necesidad de un contexto específico para replantearse su práctica.

- Para afrontar la hiperresponsabilización de los profesores, Sánchez señala que las intervenciones del asesor deberían ir dirigidas a ayudar a gestar con el equipo directivo del centro los acuerdos y consensos para la atención a la diversidad, a garantizar que las normas adoptadas se tienen en cuenta, y a ayudar a materializar los acuerdos y normas donde se le solicite.

En una obra anterior, Sánchez y Ochoa de Alda (1995) definían algunos aspectos más concretos de éstos y otros recursos, que pueden ser útiles para identificar criterios para el análisis de las intervenciones del asesor. Así, señalan y describen como recursos verbales del asesor los siguientes:

- “respuestas en espejo”: frases breves enunciadas inmediatamente después de ser emitidas por el consultante, quien al oír sus mismas respuestas en boca del asesor tiene constancia de que ha sido escuchado atentamente;

- “resúmenes”: expresiones que recopilan lo que ha sido expuesto por el consultante, y que sirven para cerrar la descripción inicial de facetas o componentes significativos tratados;

- “completar la respuesta”: terminar una frase del interlocutor;

- “declaraciones de comprender”: manifestaciones expresas y explícitas de que se ha comprendido lo que se nos expone;

- “preguntas” sobre si lo que se ha comprendido es correcto;

- “mimetismo verbal y no verbal”: declaraciones de que se comparten las dificultades o circunstancias mencionadas por el profesor, o realización de gestos o acciones iguales al de los profesores -sonreír, muecas de duda...- que muestran comprensión;

- “validación de sentimientos”: señalar el carácter normal de algunos sentimientos que trasluce el profesor, como irritación, exasperación o impotencia ante una situación;

- “redefinición”: definir un problema de modo que se haga más fácilmente soluble, primando la utilidad que se persigue más que la verdad;

- “connotación positiva”: rotular como positivas determinadas intenciones inicialmente podrían ser juzgadas como negativas;

“elogios”: resumen de los recursos humanos y técnicos que el psicopedagogo ha ido observando en la práctica o la actuación de los profesores y que se pueden poner al servicio de la resolución del problema.

Adicionalmente, señalan como recursos no verbales que utiliza el asesor serían el contacto visual, las señales de asentimiento, los gestos empáticos y el acercamiento físico.

Tomando como referencia algunas de las propuestas de la investigación sobre los procesos de asesoramiento colaborativo que antes mencionábamos, García, Sánchez y Rosales (2003) presentan una investigación en que se realiza un análisis de las acciones llevadas a cabo por parte del asesor y los participantes para construir una representación compartida de cada uno de los problemas identificados conjuntamente en la fase de análisis de los problemas de un proceso de asesoramiento. Su análisis se aplica a cada uno de los fragmentos temáticos que integran el tratamiento completo del problema por parte del asesor y los participantes. Las categorías que utilizan para describir las acciones de los participantes en cada uno de los fragmentos son las siguientes:

- “Enunciado del problema”: intervenciones en las que las maestras expresaron algún problema, o los asesores se refirieron posteriormente a él.

- “Catalogación”: agrupación de más de un enunciado bajo una categoría común.

- “Búsqueda de evidencias”: recopilación de datos que confirmen la existencia o la relevancia de un problema.

- “Búsqueda de excepciones”: recopilación de datos que nieguen la existencia o relevancia de un problema.

- “Conclusiones de Consolidación”: intervenciones que indican que el problema es importante y ha de ser atendido.

- “Conclusiones de Relativización”: intervenciones que indican que el problema es pertinente pero no explica las dificultades detectadas.

- “Conclusiones de Reformulación”: intervenciones que indican que el problema es consecuencia de otro problema que se esclarece y se aborda.

- “Conclusiones de Exclusión”: intervenciones que indican que el problema no merece ser tenido en cuenta.

En su investigación, estos autores señalan que este tipo de intervenciones pueden ser desarrolladas tanto por el asesor como por los otros participantes, y en función de ello valoran si es un significado compartido. Por nuestra parte, entendemos que estas categorías resultan igualmente útiles para analizar específicamente las intervenciones del asesor.

Finalmente, y desde la perspectiva de la investigación-acción, las investigaciones que antes señalábamos (Le Fevre y Richardson, 2002; Ponte *et al.* 2004) realizan algunos análisis sobre las intervenciones de los facilitadores para promover el conocimiento profesional de los profesores, pero no encontramos en ellas una descripción de las características específicas de los facilitadores. Con todo, Ponte *et al.* , señalan que dichas intervenciones han de tener un carácter de cuestionamiento dirigido y orientado de la práctica. La aproximación a las tareas de los facilitadores que realizan Schiffter y Lester (2002) al analizar sus intervenciones en el desarrollo de la formación de docentes de matemáticas muestra, igualmente, algunos ejemplos sobre cómo cuestionar la reflexión de los profesores sobre su propia práctica para desarrollar un conocimiento profesional más profundo, pero no se concreta tampoco en criterios para las intervenciones asesoras.

III.2.4. Propuesta de niveles de análisis de un proceso de asesoramiento

En los tres apartados anteriores hemos realizado un recorrido a través de diferentes marcos conceptuales, reflexiones teóricas, investigaciones y prácticas sobre los procesos de asesoramiento que ha acotado los aspectos del asesoramiento en que se centra nuestra investigación. Así, el repaso de algunas concepciones sobre el cambio y la mejora de la práctica educativa nos han permitido caracterizar el tipo de mejoras de las que vamos a ocuparnos, y mostrar su pertinencia y relevancia. De modo similar, la revisión de algunos principios del modelo de asesoramiento educacional constructivista nos ha proporcionado un marco de referencia para el análisis del proceso de asesoramiento objeto de nuestra investigación. Adicionalmente, hemos podido incorporar aportaciones complementarias para la comprensión de los diferentes planos que intervienen en la planificación y el desarrollo de un asesoramiento; aportaciones provenientes de fuentes diversas que pueden complementar y enriquecer, a los efectos de nuestra discusión, las propuestas realizadas desde el marco del modelo educacional constructivista de asesoramiento psicopedagógico.

Entendemos que la revisión realizada justifica nuestra propuesta de identificar y establecer cuatro niveles para el análisis del proceso de asesoramiento de nuestra

investigación. El primero de estos cuatro niveles remite al análisis de los contenidos de mejora, como referente sobre el que observar y valorar las mejoras de las prácticas evaluativas eventualmente producidas a partir del proceso de asesoramiento. Los otros tres niveles de análisis remiten a otros tantos aspectos de la organización de los procesos de asesoramiento, que hemos ido considerando sistemáticamente en nuestra revisión: (i) el nivel de las fases y los procedimientos básicos de asesoramiento – relativo a lo que hemos denominado a lo largo de la revisión “organización general del proceso de asesoramiento”-; (ii) el nivel de las tareas de construcción de la colaboración y las tareas de construcción de la mejora a lo largo del asesoramiento – dos planos paralelos de análisis relacionados con lo que hemos denominado “actuaciones que realizan conjuntamente los participantes a lo largo de una o varias sesiones del proceso de asesoramiento”; y (iii) el nivel de los recursos discursivos del asesor –relativo a lo que a lo largo de la revisión denominábamos “características de las intervenciones del asesor”.

III.2.4.1. Los contenidos de mejora de las prácticas educativas como referente para el análisis del asesoramiento

Las aportaciones respecto a las características y condiciones del cambio y la mejora de prácticas educativas, y por tanto evaluativas, que, tanto desde el modelo educacional constructivista como desde otras posiciones teóricas, hemos revisado justifican la consideración de los contenidos de mejora como un nivel de análisis de los procesos de asesoramiento. Por otra parte, la revisión de la investigación sobre el asesoramiento de consulta colaborativa realizada por Shulte y Osborne (2003) nos ha mostrado que han sido realmente pocas las investigaciones que han examinado explícitamente, en los procesos de asesoramiento colaborativos, la implementación por parte de los asesorados de los planes acordados en el asesoramiento, así como su impacto en los resultados de los destinatarios últimos de estos planes, es decir, los alumnos. Señalan también estas autoras que, cuando se examina la implantación que realizan los asesorados de los planes acordados, se observa que ésta es bastante baja, incluso si se considera que la intervención del asesor ha sido auténticamente colaborativa. Por último, concluyen indicando que investigaciones futuras deben conectar explícitamente una definición conceptual de asesoramiento colaborativo con

los mecanismos que expliquen los cambios que se producen en los asesorados. Con esta intención proponemos este nivel de análisis en nuestra investigación.

El conjunto de referentes teóricos revisados nos proporcionan, en nuestra valoración, algunos criterios para la identificación, análisis y valoración de las mejoras en un proceso de asesoramiento. En síntesis, estos criterios son los siguientes:

- El análisis de los contenidos de mejora deberá centrarse, en la línea de lo señalado por Solé (1997, 1998), en valorar si los cambios en las representaciones, esquemas de conocimiento y prácticas de los profesores se orientan a que éstos incorporen a su práctica las condiciones que la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza señala como más propicias para promover el aprendizaje de los alumnos. Las informaciones y documentos de los profesores respecto a aquellos componentes de la práctica que se han acordado como objeto de mejora -los contenidos de mejora- pueden servir como instrumentos para valorar tales cambios.

- Para analizar los contenidos de mejora, y de acuerdo con los componentes de los cambios educativos que nos presentaba Fullan (2002), deberíamos observar los cambios que realizan los profesores en el uso de diversos materiales, en los elementos de su enfoque metodológico u organizativo, y en sus juicios, análisis y reflexiones sobre su propia práctica.

- Parece preferible que los contenidos de mejora estén definidos en los términos y con los referentes de los profesores, y que se sitúen en un grado de desarrollo que éstos consideren abordable (Ainscow *et al.* 2001); al tiempo que en coherencia con la concepción constructivista de la enseñanza y aprendizaje que consideramos como referente.

- Parece conveniente recoger las informaciones para valorar la incorporación de los contenidos de mejora a partir de los procesos de reflexión sobre la práctica, del conocimiento en la acción y desde la acción en el sentido de Schön (1998), que los profesores realizan; los procesos y el conocimiento práctico, por tanto, que utilizan para explicar, argumentar y justificar su propia práctica, sus dificultades, los cambios que

pretenden introducir, los cambios introducidos, y aquellos que no se han podido llevar a término.

- Para definir, acordar y posteriormente valorar las mejoras parece conveniente asegurar que éstas se sitúen dentro de la “zona de desarrollo institucional” (Solé, 1998; Marrodán y Oliván, 1996), y por tanto partir de aquellas dificultades que los profesores perciben, y que perciben como susceptibles de la introducción de alguna mejora.

- Analizar si en el proceso de asesoramiento se ha realizado un cambio en los aspectos de la práctica educativa acordados como contenidos de mejora supone un juicio valorativo en el que se compare la situación final con estados previos, en el sentido que señalaban Sánchez (2000), Bolívar (1999) y Murillo (2002). Todo ello respecto a un determinado referente, que en nuestro caso serán determinadas dimensiones e indicadores basados en la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje.

En conjunto, entendemos que esta serie de aportaciones nos permite:

a. Considerar como contenido de mejora de las prácticas evaluativas aquellos aspectos de dichas prácticas en torno a los cuales se acuerda de manera explícita entre asesor y asesorado la prioridad y la posibilidad de introducir mejoras.

b. Considerar como referentes para el análisis de la mejora de las prácticas evaluativas en los procesos de asesoramiento:

- aquellos cambios que suponen incorporar a las prácticas evaluativas posteriores al asesoramiento elementos –indicadores- que no estaban presentes en las prácticas evaluativas anteriores al asesoramiento, y que ponen de manifiesto que se están cumpliendo en mayor grado alguna o algunas de las condiciones –dimensiones- para promover un aprendizaje más significativo contempladas por la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza;

- aquellos cambios que suponen incorporar a lo que los profesores declaran sobre las prácticas evaluativas, o a lo que se observa en su uso de los materiales o en

sus documentos posteriores al asesoramiento, algunos elementos –indicadores- que no estaban presentes en las prácticas evaluativas anteriores al asesoramiento, y que ponen de manifiesto que se están cumpliendo en mayor grado alguna o algunas de las condiciones –dimensiones- indicadas.

Así, y en el contexto de nuestra investigación, consideraremos que se produce mejora cuando las actuaciones que declaran los profesores, los materiales o instrumentos que usan, y las decisiones que se observan en sus prácticas evaluativas indican, al final del asesoramiento, un grado superior de presencia en sus programas evaluativo y acreditativo de los indicadores y dimensiones señaladas. Ese mayor grado de presencia supondrá también, por el carácter teóricamente de esos indicadores y dimensiones, un grado mayor de coherencia de dichos programas y decisiones con la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza que se toma como referencia.

III.2.4.2. Propuesta de fases y procedimientos básicos de asesoramiento como referentes para el análisis de un proceso de asesoramiento

Proponemos denominar a nuestro siguiente nivel de análisis, primero de los relativos al proceso de asesoramiento propiamente dicho, “*análisis de las fases y procedimientos básicos de asesoramiento*”. Este nivel toma como referente inicial la consideración que realizaba Solé (1998) de que a lo largo del asesoramiento, y a partir de la demanda, se llevan a cabo un conjunto de procesos de negociación de acuerdos y de desarrollo y evaluación de cambios en las prácticas educativas. Los detalles sobre estos procesos que nos mostraban Marradán y Oliván (1996), y las reflexiones que a partir de ellos realizábamos en un apartado anterior, constituyen una primera aproximación para la definición de nuestra propuesta de cuáles son esas fases y procedimientos. También la formulación de fases que exponíamos en Onrubia, Lago y Pitarque (1996; 2003; 2004) es un referente fundamental al efecto. Adicionalmente, entendemos que esta propuesta resulta ratificada tanto por las fases general del cambio que propone Fullan (2002) como por las etapas que señalan las propuestas de asesoramiento para el desarrollo profesional (Marcelo, 1996; Tejada, 1998), las fases que plantean los autores que revisamos desde la perspectiva del movimiento de mejora

de la escuela (Nieto 1996; Bolívar, 1997; Guarro, 2001), o los momentos reflejados en las aportaciones desde la perspectiva psicopedagógica de West y Idol (1993), Sánchez y Ochoa de Alda (1995), y Perez Cabani y Carretero (2003).

Entendemos que las definiciones y características que algunos de estos autores señalan permiten considerar las fases como etapas en el proceso de resolución conjunta de los problemas que se presentan como objeto o contenido del asesoramiento, que se caracterizan por el desarrollo de algunos procedimientos básicos de asesoramiento específicos y propios de cada fase. Se desprende de lo anterior que estos procedimientos básicos de asesoramiento se definen por su aportación específica al desarrollo de una fase, y porque el conjunto de tareas que se realizan durante su desarrollo van orientadas al objetivo que la denominación del procedimiento señala. Consideramos que estos procedimientos tienen un cierto grado de consenso entre los modelos, reflexiones y prácticas que acabamos de analizar, tal y como trataremos de mostrar a continuación.

Nuestra propuesta completa de fases y procedimientos básicos del proceso de asesoramiento se recoge en la tabla III.1.

Tabla III.1. Fases y procedimientos básicos para el análisis de un asesoramiento.

<i>Fase 1. Análisis y negociación de la demanda y definición conjunta de los objetivos y proceso de asesoramiento.</i>
1.1. Promoción y orientación para la formulación de la demanda como proceso de colaboración. 1.2. Negociación y delimitación del rol del asesor y participantes en el proceso de asesoramiento. 1.3. Definición y concreción del problema / contenido de asesoramiento. 1.4. Delimitación de los componentes de la práctica evaluativa objeto de análisis y mejora .
<i>Fase 2. Registro y análisis de las prácticas educativas y formulación de propuestas de mejora.</i>
2.1. Recogida y análisis de la práctica educativa respecto a los contenidos de asesoramiento. 2.2.. Análisis de documentos, informes y experiencias sobre las necesidades educativas objeto de asesoramiento. 2.3. Elaboración de hipótesis respecto a posibles innovaciones en los planos más significativos de las prácticas educativas.
<i>Fase 3. El diseño de las mejoras de las prácticas evaluativas.</i>
3.1. Delimitación de cada una de las propuestas de mejora 3.2. Análisis conjunto de los cambios a introducir para cada una de las propuestas de mejora . 3.3. Selección y elaboración de los materiales e instrumentos de los cambios a introducir. 3.4. Acuerdos del proceso de introducción y evaluación de las mejoras a introducir.
<i>Fase 4. Colaboración en el desarrollo, seguimiento y evaluación de los cambios en las prácticas evaluativas.</i>
4.1. Colaboración ,seguimiento y evaluación de los cambios en las práctica educativas. 4.2. Evaluación del proceso de asesoramiento.

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

Esta fase incorpora los procedimientos siguientes:

Procedimientos que denominamos de “promoción y orientación para la formulación de la demanda como proceso de colaboración”. Entre las aportaciones de los diversos autores que parecen confirmar este procedimiento se encuentran las de Fullan (2002), que define una primera fase del cambio en términos de movilización para la iniciación, y las de Fink y Stoll (2000), que señalan que una de las dificultades del cambio está en que es necesario promoverlo para que se produzca. Aunque en un sentido más general, también Bolívar (1997) apunta la necesidad de crear unas condiciones previas para promover el cambio. Algunos autores como West y Idol (1993) entienden que el proceso de cambio ha de realizarse explicitando desde su inicio que ha de realizarse como un proceso de colaboración. Esta consideración es retomada posteriormente por Solé (1997, 1998) y Marrodán y Oliván (1996).

- Procedimientos relacionados con la “negociación y delimitación del rol del asesor y participantes en el proceso de asesoramiento”. La mayoría de los autores que hemos revisado se refieren a la necesidad de desarrollar este procedimiento. Sánchez y Ochoa de Alda (1995) inciden en este aspecto desde dos perspectivas: negociación para definir el contexto de trabajo y negociación para definir la relación en términos de reconocimiento de las competencias de asesor y participantes. Esta negociación también tiene un papel relevante para Marrodán y Oliván (1996). Quizás con un matiz diferente, Marcelo (1996) habla de una necesidad de clarificación en esta etapa de iniciación, mientras que Coronel (2002) señala la negociación como un proceso de participación-control-entrenamiento y de toma de decisiones de comenzar. Perez Cabani y Carretero (2003) proponen la necesidad de actividades de recepción y negociación de demandas de intervención y/o detección de necesidades; y Hernández (1996) subraya la necesidad de delimitación de un marco de colaboración respecto al contenido y respecto a la dinámica de trabajo.

- Procedimientos relacionados con la “definición y concreción del problema / contenido de asesoramiento”. Para Marcelo (1996), esta definición se realiza en términos de concreción / acuerdo de las necesidades, intereses, condiciones de trabajo, medidas o disposiciones para el cambio que se pretende. Para Nieto (1996b), comporta llevar a cabo todas o algunas de las siguientes actividades: identificación, categorización, priorización, clarificación, descripción, formulación y/o validación del problema de investigación. Desde una perspectiva del asesoramiento para la mejora, Guarro (2001) entiende la concreción como auto-revisión crítica e identificación de los ámbitos preferentes de mejora, mediante el mayor grado posible de consenso. Finalmente, y de manera sintética, observamos como Sánchez y Ochoa de Alda (1995) señalan dos aspectos: identificar el problema y definir operacionalmente cada aspecto del mismo.

- Procedimientos relacionados con la “delimitación de los componentes de la práctica evaluativa objeto de análisis y mejora”. A la importancia de estos procedimientos apunta la propuesta de Guarro (2001) respecto a la necesidad de unificación de los significados entorno al problema. También la especificación de objetivos que nos señalan West y Idol (1993), o la jerarquización y redefinición de los problemas en términos resolubles propuesta por Sánchez y Ochoa de Alda (1995).

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

Esta fase incluye cuatro tipos de procedimientos:

- Procedimientos de “recogida y análisis de la práctica respecto a los contenidos de asesoramiento”. En términos generales, suponen recoger datos y analizarlos, informar y discutir qué propuestas de mejora sugieren (Coronel, 2002). Ello requiere el análisis conjunto del trabajo previo (Hernández, 2002), desde diferentes escenarios educativos, grupos y agentes (Pérez Cabaní y Carretero, 2003).

- Procedimientos relacionados con el “análisis de documentos, informes y experiencias sobre las necesidades educativas objeto de asesoramiento”. West y Idol (1993) y Guarro (2001) se refieren a estos procedimientos al indicar la necesidad de

reflexionar sobre el problema a partir de información o formación relacionada con él; también puede apoyarse la reflexión en materiales y experiencias (Redo, 1997) que permitan contrastar la práctica con los referentes normativos y las orientaciones sobre el contenido (Hernández, 1996).

- Procedimientos relacionados con la “elaboración de hipótesis respecto a posibles innovaciones en los planos más significativos de las prácticas educativas”. Aparecen formulados en términos de identificación de necesidades y alternativas (Bolívar, 1997), selección de prioridades (Coronel, 2002), formulación de soluciones alternativas (West y Idol, 1993), solución de problemas (Sánchez y Ochoa de Alda, 1995), o redefinición de los problemas para hacerlos resolubles (Pérez Cabani y Carretero, 2003).

Fase 3. El diseño de las mejoras de las prácticas evaluativas

Situados ya en una fase de concreción y definición de lo que se pretende cambiar y especialmente de especificación de cómo se llevará a cabo esa mejora, esta fase incluye los siguientes tipos de procedimientos:

- Procedimientos de “delimitación de cada una de las propuestas de mejora”. Tal y como señalan algunos autores, se trataría de establecer metas específicas y estrategias a utilizar (Marcelo, 1996), o, más específicamente, de definir las metas a lograr como "cambio mínimo" (Sánchez y Ochoa de Alda, 1995). Para cada una de las mejoras acordadas y también como conjunto, se plantea la consideración de los tres procedimientos siguientes.

- Procedimientos de “análisis conjunto de los cambios a introducir para cada una de las propuestas de mejora”. Remitiría a la elaboración de un plan de acción (West y Idol, 1993), el desarrollo de acciones para movilizar recursos (Coronel, 2002), la identificación de las estrategias del profesor para solventar el problema (Sánchez y Ochoa de Alda, 1995), o la identificación de las tareas, las responsabilidades y los tiempos para introducir las mejoras (Guarro, 2001).

- Procedimientos de “selección y elaboración de los materiales e instrumentos de los cambios a introducir”. Remiten a lo señalado por Guarro (2001), al indicar que la planificación de la acción hace necesario identificar los recursos y los apoyos para la misma. Y pueden relacionarse con prácticas como las presentadas por Redo (1997), en la que, durante las sesiones de asesoramiento, se preparan materiales que se llevarán posteriormente al aula; o Montón (1998), en la que, durante las sesiones de asesoramiento, se desarrollan criterios relacionados con las modalidades organizativas, los contenidos, los objetivos y los criterios de evaluación a emplear en el aula para tratar de asegurar la coherencia entre todos ellos.

- Procedimientos de formulación de “acuerdos del proceso de introducción y evaluación de las mejoras a introducir”. Tal y cómo señala Coronel (2002), parece necesario desarrollar acciones para establecer la estrategia y planear la implantación. En este sentido, Guarro (2001) considera que la introducción de las mejoras exige tareas de preparación de la estructura organizativa y las condiciones de la escuela, y entre ellas la intensificación de los apoyos externos e internos de que disponga.

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

Esta fase y los procedimientos que la definen no son igual de destacados por todos los autores. Por nuestra parte, la consideraremos caracterizada por dos tipos de procedimientos:

- Procedimientos dirigidos a desarrollar la “colaboración, seguimiento y evaluación de los cambios en las prácticas educativas”. Estos procedimientos son reconocidos como una fase general por West e Idol (1993). Algunos autores los concretan en torno a la necesidad de determinar la efectividad de las estrategias de intervención, esfuerzo y recursos, y de ajustar las estrategias de cambio, la intensidad, el nivel, las metas objetivos o recursos utilizados (Marcelo, 1996). Otros, en la necesidad de valorar colegiadamente los progresos realizados, así como los contenidos, actividades y resultados parciales obtenidos (Guarro, 2001). En la perspectiva de la práctica que nos presenta Hernández (1996), se trata de un proceso cíclico de

evaluación y seguimiento de las diferentes mejoras, que también aparece implícito en otros autores.

- Procedimientos de “evaluación del proceso de asesoramiento”. Son señalados por algunos autores, que apuntan como objetivo de la evaluación el sistema de relación entre los profesores (Marcelo, 1996) o el proceso de trabajo en su conjunto (Bolívar, 1997). Aparece indirectamente en algunas experiencias prácticas que sitúan procesos de seguimiento y evaluación a diferentes niveles de la estructura escolar (Montón, 1998).

Tal y como acabamos de observar, las características que diversos autores señalan en relación con las fases y procedimientos que hemos propuesto muestran un cierto consenso. Consideramos que, si en un proceso de asesoramiento se desarrollan las fases que acabamos de proponer, y en cada una de ellas se lleva a cabo una parte substantiva y significativa de los procedimientos básicos que acabamos de señalar, es razonable pensar que el asesoramiento podrá contribuir en mayor medida a la mejora de las prácticas de que se trate. Por tanto, una de nuestras hipótesis señalará que se identificarán mayores mejoras, como resultado del proceso de asesoramiento, en aquellos contenidos de mejora que tengan una mayor presencia a lo largo de las diferentes fases y procedimientos definidos.

III.2.4.3. Propuesta de tareas de construcción de la colaboración y tareas de construcción de la mejora como referentes para el análisis del proceso de asesoramiento

El siguiente nivel de análisis que proponemos se refiere a las tareas que el asesor y los participantes desarrollan a lo largo de una o varias sesiones del proceso de asesoramiento, y que aparecen de forma cíclica a lo largo de las fases. Proponemos analizarlas desde dos perspectivas: como *tareas de construcción de la colaboración* y como *tareas de construcción de la mejora*, en el bien entendido de que, en la práctica, la mayoría de las tareas que se desarrollan durante el asesoramiento sirven a la vez para construir la colaboración y para construir la mejora. Nuestro primer referente son las características que, según Solé (1998), han de tener las tareas para contribuir a crear la co-definición, colaboración y corresponsabilización que exige un proceso de

asesoramiento desde el modelo educacional constructivista. También, y desde los mismos presupuestos, consideramos relevantes los criterios para una relación de asesoramiento que presenta Onrubia (1995), y las ideas para el desarrollo del asesoramiento a partir de la negociación y análisis de la demanda de Marrodán y Oliván (1996), que hemos analizado anteriormente. La primera de estas aportaciones nos propone criterios más orientados a la construcción de la colaboración, mientras que en la segunda presenta criterios que parecen más relacionados con la construcción de la mejora. Nuestra diferenciación de estos dos focos –construcción de la colaboración y construcción de la mejora, finalmente, encuentra argumentos adicionales en el análisis de las tareas del asesor que han realizado recientemente Mauri y Badia (2003).

En las investigaciones sobre el asesoramiento de consulta colaborativa, el debate que protagonizan Gutkin (1999) y Erchul (1999) es una muestra de cómo algunas investigaciones se preocupan más del contenido de la colaboración y otras de la relación de colaboración. Mientras el primero se centra en la determinación del control y de los temas del asesoramiento por parte del consultor/asesor, Erchull viene a señalar que el elemento crítico en los procesos de consulta colaborativa es, para los psicólogos escolares, la comprensión y la aplicación de la influencia interpersonal.

La estructura de las actividades y tareas de asesoramiento y formación que proponen Ainscow *et al.* (2001) en el proyecto IQEA, así como Porlán y Rivero, (1998), proporcionan también fundamento a la propuesta de un nivel de análisis de los procesos de asesoramiento en términos de algunas estructuras de tareas que se van repitiendo con carácter cíclico, aunque referidas a diferentes contenidos. También observamos esta estructura en la práctica de asesoramiento que presenta Hernández (1996), y que revisábamos en un epígrafe anterior. Las propuestas de algunos otros autores que hemos revisado en epígrafes anteriores nos confirman también la importancia del tipo de tareas que proponemos como referente para el análisis. Todo este conjunto de aportaciones parece confirmar la posibilidad de plantear los dos niveles de análisis de las tareas que estamos proponiendo: tareas que se dirigen a regular las intervenciones de los participantes en cada una de la fases del proceso de asesoramiento, y tareas que apuntan a revisar, reformular, proponer y decidir respuestas a los problemas planteados también en cada una de las fases.

Así, y en primer lugar, se trata de analizar cómo se construye la colaboración entre los participantes, asesor y profesores, para generar, desarrollar y responder a los problemas que surgen al construir los contenidos de mejora. A este respecto, proponemos definir las “tareas de construcción de la colaboración” como aquel conjunto de intervenciones del asesor y de los participantes orientadas a alcanzar un acuerdo respecto a qué, cómo y cuándo introducir mejoras en los contenidos de mejora, y que suponen momentos en la construcción de uno de sus aspectos. Estas tareas pueden suponer diferentes formas de participación de los implicados (aportación individual de cada participante, aportación del asesor, aportación conjunta por todos los participantes) y grados de elaboración de las decisiones respecto a la mejora. Atendiendo a las diferentes tareas que señalan los autores que hemos revisado, nuestra propuesta es considerar los tipos tareas de colaboración que describimos a continuación.

1. Tareas de acuerdo de las actividades y tareas de asesoramiento. Están formadas por intervenciones del asesor y los restantes participantes dirigidas a proponer y concretar, matizar, reformular o acordar las actividades y tareas a realizar, por parte de los profesores, por parte del asesor, o de manera conjunta, respecto a los contenidos de asesoramiento. Las reflexiones de Marrodán y Oliván (1996) sobre la necesidad de acordar y explicitar las formas de colaboración que unos y otros esperamos obtener, así como de planificar y concretar los objetivos y tareas, indican la pertinencia de analizar tareas de este tipo. También se puede observar esta pertinencia en las tareas que proponen otros autores, como las referidas a asignar roles y responsabilidades, establecer compromisos y diseñar técnicas grupales (Nieto, 1996b); a especificar la ayuda a prestar, el tiempo disponible y las condiciones de trabajo (Marcelo, 1996); o a favorecer la revisión y autoevaluación de las reuniones (Area y Yanes, 1990).

2. Tareas de recogida, presentación y síntesis de propuestas de los profesores. Formadas por las intervenciones del asesor dirigidas a proponer cuestiones sobre las que recoger opiniones y propuestas de los profesores, a sintetizarlas, recogerlas - normalmente en algún tipo de documento- y presentarlas, y por las correspondientes intervenciones del resto de participantes para matizar, reformular o acordar tales

propuestas. Desde el modelo educacional constructivista, Solé (1998) y Onrubia (1995) señalan la necesidad de partir de la puesta en común de las expectativas de los participantes en el asesoramiento. Onrubia señala también la necesidad de buscar el mayor grado posible de participación e implicación de los profesores, así como la importancia de una connotación positiva de la actuación de éstos y de promover un sentimiento de confianza mutua entre asesor y asesorados; el análisis de las tareas que acabamos de proponer puede permitir valorar estos aspectos. También encontramos, como en casos anteriores, propuestas de tareas similares y complementarias en otros autores. Es el caso, por ejemplo, de tareas como las de obtener datos sobre aspectos específicos y comunicar los resultados a los profesores (Marcelo, 1996); proporcionar métodos para la recogida e interpretación de evidencias. (Area y Yanes, 1990); o elaborar guiones para orientar la reflexión individual inicial, caracterizar las ideas de los profesores, y detectar dificultades (Porlán y Rivero, 1998; Garcia Diaz., 1999).

3. Tareas de presentación y análisis de propuestas por el asesor. Formadas por las intervenciones del asesor dirigidas a presentar propuestas que recogen otras informaciones o experiencias sobre el contenido de mejora o las aportaciones de los profesores, con una formulación orientada al desarrollo de los contenidos de mejora acordados, así como por las correspondientes intervenciones de los asesorados para matizar, reformular o acordar esas informaciones o experiencias. De nuevo, la consideración de este tipo de tareas viene apoyada por las aportaciones de diferentes autores. Así por ejemplo, Nieto (1996b) habla de tareas como localizar recursos y proporcionar materiales; Ainscow *et al.* (2001) señalan la importancia de acordar en grupo el significado de algunas ideas aportadas por el coordinador, y de comparar prácticas de fracaso identificadas por el asesor y por los profesores; y Porlán (Porlán y Rivero, 1998; Porlán, 1999) habla de seleccionar documentos históricos y epistemológicos relevantes y analizarlos a partir de un guión elaborado por el asesor.

4. Tareas de elaboración de acuerdos generales sobre la introducción de las mejoras. Están formadas por intercambios entre profesores y asesor referidos a orientaciones o criterios generales sobre cómo introducir las mejoras. La necesidad de asegurar que profesores y psicopedagogo entienden y comprenden lo que van a hacer, encuentran motivos para hacerlo y se sienten competentes para ello, que nos señala

Solé (1997), sugiere la pertinencia de considerar y analizar este tipo de tareas. También algunas aportaciones de diferentes autores refrendan esta pertinencia, al proponer tareas como la formalización de compromisos (Nieto, 1996b); la ayuda a los profesores en la toma de sus decisiones ofreciendo conocimientos y medios (Area y Yanes, 1990); o la identificación de las prácticas de éxito que se utilizan, la comparación de lo que se consideran prácticas de éxito, o la identificación de prácticas que pueden conducir al éxito (Ainscow *et al.*, 2001).

5. *Tareas de análisis de dificultades y concreciones para la introducción de mejoras.* Están formadas por intervenciones de los profesores y del asesor para precisar las dificultades o problemáticas relacionadas con cómo introducir aspectos concretos de los contenidos de mejora. Las aportaciones de algunos autores también sugieren la necesidad de analizar este tipo de tareas. Es el caso de las tareas de ayuda a los profesores para planificar la puesta en práctica señaladas por Nieto (1996b); de las tareas de trabajo intenso y profundo sobre algún aspecto en concreto que cita Marcelo (1996); o de las tareas de selección de propuestas de prácticas a desarrollar, y de identificación de los cambios que suponen, planteadas por Ainscow *et al.* (2001).

En cuanto a las tareas que apuntan a revisar, reformular, proponer y decidir respuestas a los problemas planteados en cada una de las fases, proponemos conceptualizarlas como “*tareas de construcción de los contenidos de mejora*”. Estas tareas realizan diferentes tipos de tratamiento de algún componente del contenido de mejora (identificar las ideas previas sobre la práctica, reflexionar sobre la práctica, proponer, definir y concretar mejoras respecto a la práctica analizada), que a su vez constituyen aproximaciones progresivas a la construcción de ese componente del contenido de mejora. Nuestra propuesta de tipos de tareas de construcción de la mejora se concreta como sigue.

1. *Tareas de identificación de una situación previa.* Se trataría de identificar prácticas, expectativas y conocimientos previos respecto a los contenidos de mejora. La conveniencia de considerar y analizar este tipo de tareas viene avalada por las aportaciones de diferentes autores desde el enfoque educacional constructivista. Es el caso de Onrubia (1995), que señala la necesidad de conocer los conocimientos y concepciones

previas de los profesores, o de Marrodán y Oliván (1996), que indican que el asesor necesita conocer algunos elementos de la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje del docente, de los contenidos curriculares que prioriza, de su enfoque metodológico y de sus ideas sobre la ayuda educativa. Otros autores también señalan la necesidad de estas tareas al destacar que es preciso valorar las necesidades, capacidades y recursos de los profesores respecto a la mejora (Nieto, 1996b), o al señalar la conveniencia de que las tareas proporcionen información sobre las experiencias propias, antecedentes y expectativas de los profesores (Marcelo, 1996). También lo ponen de manifiesto algunos de los ejemplos de tareas de Ainscow *et al.* (2001) - autoanalizar las propias estrategias de aprendizaje, intercambiar con una pareja el análisis de hechos relevantes respecto a un contenido- o la importancia otorgada a las tareas de caracterización de las concepciones de los profesores (Porlán y Rivero, 1998 ; Porlán., 1999).

2. *Tareas de formulación del problema y los contenidos de asesoramiento.* Se dirigen a delimitar qué aspectos de las dificultades de las prácticas educativas reportadas por los profesores se pueden definir en términos de problemas y contenidos del asesoramiento sobre los cuales priorizar la realización de una mejora. Desde el modelo educacional constructivista, diversos autores realizan indicaciones sobre la necesidad de analizar estas tareas. Solé (1998) señala la necesidad de establecer objetivos y expectativas ajustadas para el trabajo conjunto con los profesores. Onrubia (1995) hace lo propio con la conveniencia de establecer objetivos claros que enmarquen y den significado a las actuaciones de asesor y profesores. Marrodán y Oliván (1996), desde otra perspectiva, señalan que es necesario realizar un análisis previo de los recursos y potencialidades con que se cuenta y partir de lo que el profesor o la profesora están habituados a realizar. En cuanto a las aportaciones de otros autores más allá del modelo educacional constructivista, se habla de tareas similares al considerar la necesidad de acordar con los profesores metas a conseguir (Marcelo, 1996). También de propuestas de tareas que consisten en intercambiar con un pareja prácticas de fracaso, ordenarlas de mayor a menor fracaso, e identificar factores facilitadores y no facilitadores del aprendizaje (Ainscow *et al.*, 2001). Finalmente, Porlán y Rivero (1998) añaden la necesidad de seleccionar tópicos curriculares adecuados.

3. *Tareas de reflexión sobre la propia práctica.* Son tareas en que el asesor o los profesores formulan reflexiones sobre las dificultades, la necesidad de introducir cambios o el carácter que han de tener los cambios, partiendo de la presentación de algún aspecto de sus prácticas de evaluación. La pertinencia de considerar este tipo de tareas la apoyan algunas de las reflexiones que, desde el modelo educacional constructivista, formula Onrubia (1995), al señalar la necesidad de favorecer y aprovechar la explicitación del punto de vista de los profesores sobre su propia práctica para ayudarles a introducir mejoras. Otros autores también señalan la necesidad de estas tareas cuando proponen que se deben realizar valoraciones de las prácticas en curso (Nieto, 1996b), o proponen tareas como identificar las prácticas de éxito que se utilizan, priorizar las formas de ayuda a los alumnos que se utilizan, o analizar las tareas escolares que realizan los alumnos propios (Ainscow *et al.* 2001). Desde otras perspectivas, se proponen también tareas relacionadas, como la discusión de las experiencias realizadas, y el análisis de las propias programaciones a partir de un guión proporcionado por el asesor (Porlán y Rivero, 1998; Porlán, 1999).

4. *Tareas de definición y concreción de mejoras.* Se dirigen a delimitar los aspectos de la práctica que se pretenden cambiar, y a concretar los cambios a introducir.

La necesidad de analizar estas tareas la apoyan aportaciones desde el modelo educacional constructivista como las de Solé (1998), cuando indica que hay que ayudar a establecer relaciones entre lo nuevo y lo dado subrayando tanto la pertinencia de lo uno como lo otro, o la de Onrubia (1995), al afirmar que es necesario ayudar a los profesores a revisar y modificar sus esquemas de conocimiento. También otros autores señalan la conveniencia de prácticas de este tipo, indicando tareas como la selección o el diseño de nuevas prácticas (Nieto, 1996b), la adaptación e implementación en la práctica de las soluciones acordadas (Area y Yanes, 1990), la identificación de prácticas de éxito en una situación de trabajo hipotética o real (Ainscow *et al.* 2001), o la reelaboración en equipo de las ideas trabajadas y su formulación en términos de principios prácticos (Porlán, 1999).

5. *Tareas de síntesis y resituación de las mejoras.* Se buscaría poner en relación los diferentes aspectos de las mejoras acordadas entre sí y con otras prácticas, y observar su repercusión en el conjunto de la práctica educativa, para, a partir de ello,

resituar los acuerdos sobre las mejoras a introducir. La reflexión de Solé (1998) sobre la necesidad de resituar periódicamente los acuerdos para asegurar la coherencia y continuidad del trabajo apoyan la necesidad de considerar este tipo de tareas. Otros autores también sugieren que es necesario realizar tareas de síntesis de logros, de objetivos, de dudas y de nuevas direcciones, y evaluarlas periódicamente para determinar si satisfacen las necesidades planteadas (Area y Yanes, 1990). También, tareas donde los grupos reflexionen sobre sus hallazgos y propongan los cambios necesarios (Ainscow *et al.* 2001), o tareas en que se apliquen los principios acordados a una programación de un tema o que concreten esos principios en una actividad a desarrollar con el alumnado en el aula (Porlán y Rivero, 1998).

En síntesis, el recorrido que acabamos de realizar muestra, a nuestro juicio, la coincidencia de diversos autores respecto a la necesidad de unas ciertas tareas de construcción de la colaboración y de unas ciertas tareas de construcción de la mejora a lo largo del proceso de asesoramiento. Todo ello justifica que podemos considerar como una hipótesis de nuestra investigación la de que, en un proceso de asesoramiento, se observarán mayores mejoras en aquellos contenidos que sean tratados a través de las diversas tareas señaladas.

III.2.4.4. Propuesta de recursos discursivos del asesor como referentes para el análisis del proceso de asesoramiento

Buena parte de las aportaciones que hemos revisado en relación con las características de las intervenciones del asesor avalan, en nuestra opinión, la pertinencia de un nivel de análisis de los procesos de asesoramiento centrado en los recursos discursivos empleados por los participantes, y en particular por el asesor. Así lo hace, por ejemplo, la relevancia de las intervenciones del asesor para asegurar los diferentes principios de un proceso de asesoramiento señalada por Solé (1997). También, el amplio conjunto de investigaciones sobre las intervenciones del asesor que definen un asesoramiento como una consulta colaborativa sintetizados por Gutkin (1998) y por Shulte y Osborne (2003). Y, de nuevo en nuestro contexto, las aportaciones de Sánchez y otros (Sánchez y Ochoa, 1995; Sánchez, 2000; Sánchez, 2003; García, Rosales y Sánchez, 2003) sobre los recursos del asesor para superar las dificultades relacionadas

tanto con la construcción de la relación como con la solución al problema que se plantea en el asesoramiento. Finalmente, las consideraciones de diversos autores al destacar la importancia de las habilidades de escucha, de diálogo o de comunicación en el asesoramiento señalan también la necesidad de tener presente este nivel de análisis.

Apoyándonos en el desarrollo conceptual que realiza Coll (2000) respecto al discurso en el aula, y en algunas alusiones de carácter genérico que realizan Sánchez y Ochoa (1995) al hablar de los recursos conversacionales del asesor, proponemos analizar en este tercer nivel los “*recursos discursivos del asesor*”, entendidos como un conjunto de recursos semióticos y estrategias discursivas, relacionados con las intervenciones de los otros participantes, cuyo objetivo es favorecer el desarrollo de las diversas fases y tareas del asesoramiento, y promover una construcción suficientemente significativa de los contenidos de mejora, que contribuya a su efectiva incorporación a las prácticas educativas en el aula. De acuerdo con esta definición, consideramos que estos recursos van dirigidos a la presentación, desarrollo y finalización de las diferentes tareas de cada fase y se orientan a que éstas sirvan para conseguir los objetivos que se han acordado al inicio del proceso de asesoramiento y se ajusten al marco teórico y conceptual sobre el contenido de este proceso explicitado al inicio del mismo.

La revisión que hemos realizado respecto a las formas de intervención del asesor nos aconseja adoptar los siguientes criterios para la concreción y definición de estos recursos discursivos:

- tomar como referencia el listado de Coll (2000), e incorporar los recursos allí señalados que, atendiendo a las características del contexto de asesoramiento, al rol del asesor y los otros profesores, y a la naturaleza de la tarea de asesoramiento, son más susceptibles de aparecer en el desarrollo de un proceso de asesoramiento;

- relacionar las aportaciones de diferentes autores referidas a un mismo recurso para enriquecer su definición y los criterios para su identificación;

- integrar los recursos discursivos relacionados con la construcción de la relación con los más directamente relacionados con la construcción de la mejora;

teniendo en cuenta, en cualquier caso, que la diferenciación entre construcción de la relación y construcción de la mejora ya está recogida en nuestra propuesta en el nivel de análisis correspondiente a las tareas, distinguiendo entre tareas de construcción de la colaboración y tareas de construcción de la mejora.

Atendiendo a estos criterios, nuestra propuesta es analizar los recursos discursivos del asesor que se caracterizan a continuación.

1. Presenta un problema o subproblema nuevo. Son intervenciones en que se presenta un problema nuevo, retomando acuerdos anteriores de todos los participantes o propuestas de alguno de ellos; se delimita una parte de un problema más amplio; o se propone una ampliación de la situación problema. Algunas de las intervenciones o recursos recogidos por otros autores que permiten completar las características de éste recurso serían: llamar la atención sobre elementos presentes en el contexto o sobre aspectos de la actividad en curso o de sus resultados (Coll, 2000); realizar expresiones de estructuración para definir y delimitar los problemas y las alternativas de solución (Sánchez, 2003); ordenar temáticamente los problemas presentados, de modo que se hagan más fácilmente solubles (Sánchez, 2003; Sánchez y Ochoa de Alda, 1995); enunciar el problema a partir de las intervenciones de los docentes que expresaron algún problema (García, Sánchez y Rosales, 2003).

2. Señala una tarea a realizar. Son intervenciones para señalar la tarea de tipo general a realizar en varias sesiones, la tarea concreta a desarrollar colectivamente en el momento presente, o la tarea a realizar individualmente fuera de la sesión. Diferentes autores señalan la relevancia de este tipo de recursos y apuntan otros similares: realizar intervenciones dirigidas a establecer compromisos de los roles a desempeñar por cada uno (Marcelo, 1996), o realizar expresiones directivas para recomendar una acción (Sánchez, 2003).

3. Pregunta, pide opinión, solicita información, aclaración. Son intervenciones dirigidas a pedir explícitamente una opinión general a una persona en concreto, a solicitar nueva información acerca de la intervención de un participante, a señalar/preguntar sobre aspectos incompletos de la intervención de uno de los

participantes, o a pedir confirmación o aclaración de algún aspecto de la intervención de otro. En las aportaciones que hemos revisado en capítulos anteriores hemos observado propuestas relacionadas con este recurso como los siguientes: requerir informaciones en relación a los contenidos o la actividad en curso (Coll, 2000); realizar intervenciones dirigidas a discutir y aclarar necesidades y expectativas de los profesores (Marcelo, 1996); o realizar preguntas sobre si lo que se ha comprendido es correcto (Sánchez, 2003).

4. *Aporta información complementaria -respondiendo a una pregunta, complementando una intervención anterior, aclarando una duda...-. Son intervenciones para responder a alguna pregunta directa, o para aportar información complementaria a partir de lo que dicen los profesores, sea porque se considera incompleto o porque se considera que no se ha hecho una interpretación correcta. Algunas de las formulaciones que tomamos como referencia para definir este recurso son las siguientes: pronunciarse sobre las aportaciones de los otros aceptándolas o rechazándolas (Coll, 2000); “completar la respuesta”, es decir, terminar una frase o una aportación del interlocutor (Sánchez y Ochoa de Alda, 1995); o clarificar descubriendo o mostrando adiciones de un hecho o ayudando a explorar todos los aspectos de un problema (Sánchez Moreno, 1996)*

5. *Acepta, confirma, repite parte de la intervención para confirmar una interpretación, pregunta o comentario. Son intervenciones en que, a partir de la aportación de uno de los participantes, se proporciona una seguridad que permite avanzar en el desarrollo de la tarea. Entre las propuestas previas que relacionamos con este recurso destacamos las siguientes: reaccionar mediante repeticiones literales, perífrasis o reformulaciones (Coll, 2000); parafrasear para mantener, reconducir o mediar en la discusión. (Marcelo, 1996); devolver en espejo lo que la profesora ha dicho (Sánchez, 2003); repetir, corroborar el significado e interpretación con los de otra persona, para mostrar que se está escuchando y que se entiende lo que se dice, y para animar a la otra persona a analizar los aspectos del tema que se están tratando (Sánchez Moreno; 1996); declaraciones de compartir las dificultades o circunstancias mencionadas por el profesor (Sánchez y Ochoa de Alda, 1995).*

6. *Relaciona, justifica, argumenta, incorporando reflexión sobre la actividad de enseñanza y aprendizaje.* Son intervenciones en que se responde a alguna aportación de un participante ejemplificando o relacionando con alguna actividad de enseñanza y aprendizaje que sirve de referente común externo. Algunas de las formulaciones relacionadas con este recurso por parte de otros autores son: poner en relación lo que se está haciendo o diciendo o de lo que se va a hablar con vivencias que han sido objeto de actividades escolares previas (Coll, 2000); realizar búsqueda de evidencias -recopilando datos que confirmen la existencia o relevancia de un problema- o búsqueda de excepciones -recopilando datos que nieguen la existencia o relevancia de un problema- (García, Rosales y Sánchez, 2003)

7. *Conceptualiza, reelabora, argumenta con un concepto, una aportación de otros o una justificación de una propuesta.* Son intervenciones en que, a partir de una o varias intervenciones de los participantes, se introduce un concepto, una argumentación o comentario que supone algún grado de conceptualización que permite aclarar o completar, con el objetivo de reorientar la tarea o de ayudar a entender la orientación que se está proporcionando. Este recurso integra varios de los que señala Coll (2000), por considerar que en la situación de asesoramiento ello resulta más pertinente: reaccionar a las aportaciones mediante reelaboraciones o reconceptualizaciones; categorizar elementos del contexto, la actividad o los resultados atribuyéndoles etiquetas; utilizar diferentes expresiones referenciales para mostrar la generalización, la abstracción, la complejidad, la precisión o la inclusividad de los contenidos, las actividades y los resultados.

8. *Formula una síntesis o propone una conclusión.* Son intervenciones para fijar un momento del desarrollo de la tarea y poder seguir avanzando, que se plantean a partir de lo que se considera acordado, de una aportación anterior de uno o varios participantes, o de alguna propuesta alternativa o complementaria. La mayoría de los autores que hemos analizado proponen recursos de este tipo, aunque con diferentes orientaciones: hacer recapitulaciones, síntesis o resúmenes de los contenidos, las actividades y los resultados (Coll, 2000); resumir para mantener, reconducir o mediar en la discusión (Marcelo, 1996); sintetizar con intervenciones para centrar la discusión, enfocándola hacia la realización de un resumen que sirva de base para impulsar futuras

discusiones sobre nuevos aspectos del tema (Sánchez Moreno, 1997); realizar “resúmenes”, que serían expresiones que recopilan lo que ha sido expuesto por el consultante y que sirven para cerrar la descripción inicial de facetas o componentes significativos tratados (Sánchez y Ochoa de Alda, 1995); o realizar conclusiones de consolidación, relativización, reformulación y / o exclusión (García, Rosales y Sánchez, 2003).

Entendemos que el análisis de los recursos discursivos que aparecen en un proceso de asesoramiento nos puede proporcionar algunas informaciones sobre el proceso de construcción de las mejoras de las prácticas educativas. Más en concreto, consideraremos la hipótesis de que aquellos contenidos de mejora que se traten haciendo un uso equilibrado y contextualizado de los diversos recursos considerados mostrarán una mayor mejora en las prácticas posteriores al asesoramiento.

IV. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DIRECTRICES

IV.1. Objetivo Empírico I: Análisis de la coherencia y continuidad de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas a ellos asociadas

H.1.1. En los programas evaluativos de los créditos comunes del área de matemáticas analizados y las decisiones acreditativas asociadas a ellos, se pueden identificar grados diferentes de coherencia respecto el marco psicopedagógico de referencia de esos programas, según como incorporen los diversos aspectos parciales de ese marco. Ello quiere decir que el grado de coherencia de los programas evaluativos y decisiones acreditativas con algunas de las dimensiones que concretan el marco psicopedagógico de referencia, será mayor que con otras.

H.1.2. Se identificarán saltos en la continuidad entre los programas evaluativos de los créditos comunes del área de matemáticas y las decisiones acreditativas asociadas a ellos. Ello quiere decir que determinados elementos, o dimensiones que subyacen a los mismos, presentes en los programas evaluativos, no se tendrán en cuenta, en cambio, en las decisiones acreditativas asociadas a ellos, y viceversa.

IV.2. Objetivo Empírico II: Análisis de los elementos de un proceso de asesoramiento y su relación con la mejora de la coherencia y continuidad de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas a ellos asociadas

H.2.1.1. En el proceso de asesoramiento analizado se podrá identificar empíricamente la presencia de cuatro fases diferenciadas: (a) negociación y definición conjunta de los objetivos; (b) análisis conjunto de las prácticas evaluativas; (c) definición y diseño de las mejoras (d) seguimiento y evaluación de las mejoras. La identificación empírica de las fases podrá realizarse a partir de la presencia de determinados procedimientos básicos de asesoramiento específicos de cada una de ellas.

H.2.1.2. Aquellos contenidos de mejora de la práctica evaluativa, definidos como tales a partir de las dificultades percibidas por los profesores y acordados como contenidos de asesoramiento, que estén presentes en un mayor número de fases y que tengan una mayor presencia en cada una de ellas mostrarán un mayor grado de mejora después del asesoramiento.

H.2.2.1. En el proceso de asesoramiento analizado se podrán identificar empíricamente algunas tareas de construcción de la colaboración, definidas a partir de lo que hacen o dicen algunos o todos los participantes respecto a la tarea, y algunas tareas de construcción de los contenidos de mejora, definidas por perspectivas diferentes de tratamiento de un mismo contenido de mejora. Estas tareas de construcción de la colaboración y de construcción de la mejora estarán presentes de manera cíclica a lo largo de las fases del asesoramiento.

H.2.2.2. Aquellos contenidos de mejora de la práctica evaluativa, definidos como tales a partir de las dificultades percibidas por los profesores y acordados como contenidos de asesoramiento, que estén presentes en un mayor número de tareas de construcción de la colaboración y en un mayor número de tareas de construcción de los contenidos de mejora mostrarán un mayor grado de mejora después del asesoramiento.

H.2.3.1. En el proceso de asesoramiento analizado se podrán identificar algunos recursos semióticos y estrategias discursivas del asesor, relacionadas con las intervenciones de los otros participantes y dirigidas a la construcción de la mejora.

H.2.3.2. El grado de mejora alcanzado después del asesoramiento por los diversos contenidos de mejora definidos y acordados para el proceso de asesoramiento estará en relación con la presencia y configuraciones que tomen los recursos semióticos y estrategias discursivas empleadas por el asesor en los distintos segmentos y fases del proceso de asesoramiento analizado.

V. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Las decisiones básicas sobre la orientación metodológica de nuestra investigación se fundamentan en dos consideraciones, que analizamos con algún detalle en los apartados siguientes. Por una parte, la investigación más reciente sobre las prácticas de evaluación, y en concreto sobre las prácticas de evaluación en matemáticas, así como sobre el análisis de los procesos de asesoramiento, utiliza de manera creciente como estrategia metodológica general el análisis de casos. Por otra parte, la naturaleza misma de los dos problemas planteados en nuestros objetivos empíricos resulta particularmente adecuada al tipo de definición del objeto de estudio y los procesos de recogida, análisis e interpretación de datos que, en relación con una estrategia metodológica de análisis de casos, propone Stake (1995), así como a los criterios de análisis que, en relación con la investigación de orientación cualitativa, proponen Miles y Huberman (1994).

V.1. El análisis de caso como metodología de investigación de las prácticas de evaluación y de los procesos de asesoramiento

V.1.1 Metodologías de investigación cualitativa de las prácticas de evaluación

El proyecto de investigación que adoptamos como referente utiliza una metodología cualitativa, en su variante de análisis de casos. En el marco de esta metodología, utiliza como instrumentos básicos de recogida de información el cuestionario y la entrevista semidirigida, en una primera fase, y la observación de las prácticas evaluativas y el análisis de los documentos de evaluación, en un segundo momento. Además, las conclusiones de este proyecto apuntan la necesidad de nuevos estudios de carácter cualitativo que permitan profundizar en la explicación de algunos de los datos (Rochera, Remesal y Barberá, 2002; Coll, Barberá y Onrubia, 2002).

Una de las últimas revisiones sobre las metodologías de investigación en relación con las prácticas evaluativas y acreditativas en matemáticas señala que el

análisis de casos se ha revelado como una estrategia que permite realizar un análisis cualitativo de los datos útil para proponer mejoras en estas prácticas (Clarke, 2003). Este autor nos muestra las valoraciones de diversos estudios que aportan importantes informaciones sobre la relación entre las creencias de los profesores y la práctica, en diferentes contextos nacionales, y afirman que los estudios comparativos que proporcionan un nivel de detalle etnográfico tienen mucho potencial para la política educativa. Para estos autores, los datos recogidos mediante análisis de casos sobre las prácticas y las creencias de los profesores son más relevantes para la política educativa que la documentación sobre los niveles de rendimiento de los alumnos.

También encontramos que algunas de las investigaciones más relevantes sobre las prácticas alternativas de evaluación en matemáticas adoptan una estrategia metodológica de análisis de casos. Así ocurre con la investigación que refrenda muchas de las aportaciones sobre la evaluación formativa realizadas por el grupo de Assessment Reform Group a lo largo de la última década (William, Lee, Harrison y Black, 2004), y con la investigación desde la que se formulan muchas de las propuestas sobre la evaluación informal (Morgan y Watson, 2002). También autores como Tirosh y Graeber (2003), nos presentan diversos análisis de casos sobre los procesos de mejora de la práctica educativa en el área de matemáticas. Trabajos centrados en la investigación de las dificultades de los procesos de desarrollo de las reformas presentan aproximaciones similares basadas en el análisis de casos, en países como Australia (Barnes, Clarke y Stephens, 2000) y Canadá (Hargreaves, Earl, y Schmidt, 2002).

V.1.2. Metodologías de investigación cualitativa de los procesos de asesoramiento

Un número importante de investigaciones sobre los procesos de asesoramiento utiliza una metodología de investigación cualitativa, y algunas de ellas concretamente la estrategia de análisis de casos. Esta estrategia se ha empleado en la investigación de problemas relacionados con los procesos de asesoramiento en relación con ámbitos y contenidos de la intervención psicopedagógica muy dispares. Algunas de las investigaciones más recientes sobre los procesos de asesoramiento han versado, por ejemplo, sobre cómo un equipo de ciclo medio de Educación Primaria realizaba una secuenciación de los contenidos del área de ciencias naturales con la ayuda de un asesor

(Del Carmen, 1995), sobre la incorporación de una estrategia de trabajo cooperativo en la atención a la diversidad a partir de un proceso de asesoramiento (Pujolàs, 1998), sobre las dificultades en los procesos de asesoramiento de dos asesoras en un centro de educación secundaria (García, 2002), o sobre los procesos de asesoramiento en un centro universitario (Carretero, 2004).

Más específicamente, también encontramos dos investigaciones sobre los cambios y mejoras en los procesos de evaluación en el área de matemáticas realizadas mediante un estudio de caso y un enfoque de investigación cualitativo. Una de ellas se centra en las decisiones didácticas y organizativas relacionadas con las prácticas de evaluación en matemáticas tomadas por un grupo de profesores de educación primaria en el contexto de un trabajo de asesoramiento realizado a lo largo de dos años (Goñi, 1998). La otra es una investigación sobre las mejoras en las prácticas de evaluación formativa de unos profesores de educación secundaria a partir de un trabajo conjunto que con ellos realizan los investigadores ((William, Lee, Harrison y Black, 2004). Ninguna de estas investigaciones, sin embargo, analiza los procesos mismos de asesoramiento.

V.2. El análisis de casos como metodología de investigación de dos programas de evaluación en matemáticas y un proceso de asesoramiento para su mejora: criterios e instrumentos para el análisis cualitativo

En la presentación de su obra sobre la investigación con estudio de casos, Stake (1995) señala que su propuesta sobre las características y condiciones que ha de cumplir un análisis de casos es una entre muchas otras que se han planteado en la investigación en ciencias sociales. Del mismo modo, podemos decir que las variables y condiciones de los procesos de análisis de casos en las investigaciones que acabamos de mencionar presentan una gran diversidad.

Entendemos que los problemas relacionados con la continuidad y coherencia de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas a ellos asociados, y con las características de los procesos de asesoramiento para la mejora de estos programas,

pueden ser analizados mediante una estrategia de análisis de casos, tal y como la presenta Stake (1995), ya que pueden definirse, formularse, recogerse, interpretarse, validarse e informarse atendiendo a las características y condiciones que este autor señala como necesarias para abordar un problema mediante esta estrategia metodológica. Algo parecido podemos afirmar de nuestro problema de investigación en relación con los criterios e instrumentos que para el análisis cualitativo de un caso señalan Miles y Huberman (1994). A continuación revisamos estas características y criterios, en relación con nuestro caso.

a. Delimitación y definición del caso.

Miles y Huberman definen un caso como “un fenómeno de algún tipo que ocurre en un contexto delimitado” (pag. 24). Señalan que este fenómeno puede ser un individuo, un pequeño grupo, una comunidad o una nación, y ponen el ejemplo de un arquitecto, un constructor y sus clientes como un pequeño grupo susceptible de estudio de caso. Nuestro caso se puede decir que adopta la misma estructura: dos profesores que realizan una serie actividades/situaciones de evaluación a lo largo de un crédito común de matemáticas, las corrigen y califican y toman decisiones sobre la acreditación del crédito, y un grupo de profesores que en las reuniones de su departamento y con la participación de un asesor construyen y toman decisiones sobre cómo mejorar algunos aspectos de los programas de evaluación y las decisiones de acreditación, y las llevan a la práctica.

Más en concreto, nuestra investigación puede definirse como lo que Stake considera un “estudio instrumental de casos”, ya que cumple las condiciones que señala este autor al indicar que estas investigaciones se realizan en situaciones en que nos encontramos con una cuestión que se debe investigar y necesita una comprensión general y que se realiza sobre la práctica de un profesor en concreto. Stake afirma que lo que se pretende conseguir en este tipo de estudio es una comprensión diferente de la del profesor o profesora en concreto, y señala como ejemplo de estudio instrumental de caso, ante la implantación de un nuevo sistema de evaluación, la elección de una profesora con el objetivo de observar, de forma general, cómo enseña y, de forma particular, cómo califica el trabajo de los alumnos. El objetivo no sería tanto

comprender cómo califica la profesora en concreto sino cómo incorpora los cambios asociados al nuevo sistema de evaluación. En nuestro caso, nos encontramos ante un problema de naturaleza similar. La comprensión de las dificultades que supone compaginar la función pedagógica y social de la evaluación incorporando las propuestas del modelo evaluativo derivado de la concepción constructivista que está en la base del currículum (Coll y Martin, 1993) necesita una comprensión más general de las decisiones evaluativas y acreditativas de los profesores. Por ello, parece razonable proponer el estudio de las decisiones evaluativas de dos profesores durante todo su programa evaluativo, así como de sus decisiones acreditativas al final de los dos cursos en que este tipo de decisiones deben tomarse (2º y 4º de ESO). El objetivo no es estudiar a los profesores, sino estudiar las decisiones evaluativas y acreditativas. Un factor complementario que también señala Stake para decidir la conveniencia del estudio de caso es la posibilidad de escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas. Esta condición se cumple igualmente en nuestro estudio, ya que, como se señala en el planteamiento del problema y en la descripción del contexto, el investigador tiene una historia bien establecida de intervención en el centro, y hay una demanda del propio centro para intervenir en el ámbito objeto de la investigación (IES Puig i Cadafach, 2000).

Respecto a los problemas de asesoramiento, se puede observar la necesidad de una comprensión general de las estrategias para ayudar a la mejora de los procesos educativos en el aula en todo el conjunto de investigaciones que se realizan alrededor del proyecto IQEA (Ainscow *et al.*, 2001). En el área concreta de evaluación y de matemáticas, esta necesidad se aprecia en investigaciones como la de (William, *et al.* 2004), mencionada en el epígrafe anterior.

b. Formulación de las preguntas o afirmaciones temáticas como hipótesis de investigación.

Según Stake (pág. 26), formular las hipótesis en términos de objetivos empíricos y utilizar una estructura de preguntas o afirmaciones temáticas puede ayudar a constituir la estructura conceptual para la organización del estudio. También afirma que la relevancia de la delimitación de los temas en el estudio instrumental de casos es

determinante, ya que el estudio empieza y acaba con los temas dominantes. La lista de las preguntas temáticas, afirma finalmente, ayuda a estructurar las observaciones, las entrevistas y la revisión de documentos. En una orientación similar, Miles y Huberman proponen una serie de consejos para la formulación de las cuestiones de investigación, entre las que destacamos tres: que es preferible organizar el estudio alrededor de algunas cuestiones generales, que éstas deben ser limitadas y no pasar de la docena, y que debemos estar seguros de que cada cuestión es efectivamente investigable.

La formulación de los objetivos empíricos y las hipótesis de nuestra investigación resulta coherente con algunas de estas propuestas. La investigación se organiza alrededor de dos objetivos empíricos formulados en términos de afirmaciones temáticas. El primero se desarrolla en dos temas dominantes, y el segundo en seis. La investigación y su presentación se organizan alrededor de cada uno de ellos. Cada tema tiene un apartado de referencia en el marco teórico en el que se exponen los modelos teóricos y/o sistemas conceptuales formulados en investigaciones anteriores en los que se fundamenta su formulación en términos de hipótesis, así como un apartado en la metodología de análisis, en los resultados y en la validación de las hipótesis. De esta manera, entendemos, se garantiza la estructura para la organización del estudio que solicitaba Stake. Para recoger los datos necesarios para cada uno de los tres pares de hipótesis que se formulan respecto al asesoramiento se han delimitado dos tipos de situaciones a observar (corrección y calificación en voz alta de una actividad de evaluación representativa, y proceso de toma de decisiones acreditativas analizando todas las situaciones/actividades de evaluación del crédito), se han realizado entrevistas a los profesores antes y después del proceso de asesoramiento, se han recogido las pruebas y materiales utilizados por los profesores y realizados por los alumnos, se han obtenido los documentos producidos en el asesoramiento y los documentos de apoyo, y se ha llevado a cabo el registro audio de las sesiones. Entendemos que de este modo se atiende a los consejos que habíamos destacado respecto a la organización, la limitación y las seguridades para la investigación que formulan Miles y Huberman.

c. Recogida y descripción de los datos.

Según Stake (pág. 60-66) algunas de las fuentes más adecuadas para recoger los datos en un análisis de casos son las observaciones, las entrevistas y la revisión de documentos. Tal y como ya hemos apuntado, los instrumentos de recogida de datos sobre las prácticas evaluativas y las decisiones acreditativas han sido: una entrevista semi-estructurada con cada profesor al inicio del crédito y otra al final del crédito, una observación de los procesos de decisión de la calificación de una actividad/situación de evaluación realizada a lo largo del crédito, una observación del proceso de decisión de acreditación al final del crédito, y los documentos de las actividades de evaluación y de los datos y decisiones al final del crédito. Respecto al proceso de asesoramiento, los instrumentos de recogida de datos han sido: una entrevista semi-estructurada previa al asesoramiento, una entrevista después del asesoramiento, las grabaciones de las sesiones de asesoramiento y la recogida de los documentos generados en el proceso de asesoramiento y en las prácticas evaluativas realizadas posteriormente.

Según Miles y Huberman, para la sistematización y descripción de los datos de un análisis de casos y el posterior análisis disponemos de diferentes instrumentos. La descripción de algunas condiciones que señalan para la matriz de lista de control (pág. 105-111) parece ajustarse a las características de los datos recogidos con nuestros instrumentos. Así, y por lo que se refiere a la continuidad y coherencia de las prácticas educativas y las decisiones acreditativas, las dimensiones que desde la concepción constructivista de la enseñanza y aprendizaje adoptamos como referente nos permiten formular, para cada una de las dos hipótesis y alrededor de cada variable (coherencia y continuidad), todo un conjunto de componentes de la variable respecto a los cuales validar su presencia. En el apartado VII.1 de resultados, dedicado a la coherencia y continuidad de las decisiones evaluativas y acreditativas, se presenta la matriz / dimensiones de análisis de la práctica evaluativa / presencia en programa evaluativo / presencia en decisiones acreditativas. Del mismo modo, cada una de las hipótesis del objetivo empírico relativo a los procesos de asesoramiento está organizada alrededor de una variable para la que en el marco teórico se ha fundamentado una serie de componentes bien determinados, como son las fases de un asesoramiento, los procesos básicos, las tareas y los recursos discursivos del asesor cuya presencia se trata de validar en cada una de las hipótesis. De acuerdo con ello, en el apartado VII.2., dedicado a presentar los resultados de los procesos de asesoramiento, se presentan la

matriz de contenidos de mejoras y tipos de mejoras en los programas evaluativos y en las decisiones acreditativas (VII.2.2), la matriz de segmentos del asesoramiento y contenidos de mejora, fases y procedimientos de asesoramiento, tareas y recursos discursivos del asesor que se encuentran en cada segmento (VII.2.3), las matrices para el análisis de la presencia de contenidos de mejora en los procedimientos básicos y fases del proceso de asesoramiento (VII.2.4), las matrices para el análisis de contenidos de mejora y tareas de asesoramiento (VII.2.5) y las matrices para el análisis de contenidos de mejora y recursos discursivos del asesor (VII.2.6).

d. Interpretación y análisis de los datos.

Para Stake, la interpretación de los datos de un análisis de caso permite utilizar estrategias de interpretación directa de los casos y de suma de categorías (pág. 69). En su exposición se centra más en las primeras, asociadas al caso único y señala como más apropiadas las segundas cuando se trata de un análisis de caso instrumental como el que estamos realizando, remitiendo a las tácticas de análisis e interpretación propuestas por Miles y Huberman. Estos autores indican que cuando se realiza una recogida de datos mediante una matriz algunas de las tácticas más apropiadas para su interpretación y análisis pueden ser: la delimitación de frecuencias; el agrupamiento de hechos -agrupar los fenómenos en clases, categorías o conjuntos con alguna característica común, y su posterior conceptualización-; la formulación de contrastes o comparaciones entre conjuntos de cosas; o la identificación de patrones o temas -que puede ser de variables, lo cual implica identificar similitudes y diferencias entre categorías, o de procesos, que supone identificar conexiones en el tiempo y en el espacio dentro de un contexto-.

Todas estas tácticas son utilizadas en nuestra investigación en diferentes momentos del proceso de análisis.

La identificación de frecuencias es la táctica fundamental para determinar, a partir del número de indicadores de una dimensión, la presencia de esas dimensiones en las prácticas evaluativas o decisiones acreditativas (VII.1). O, en el análisis de los resultados referidos al proceso de asesoramiento, para determinar el grado de presencia del contenido de mejora en cada procedimiento básico de asesoramiento o cada fase del asesoramiento (VII.2.4).

El agrupamiento de hechos es la táctica que se utiliza para la organización de los datos que nos permitirá la validación de hipótesis referidas a la continuidad y coherencia de prácticas evaluativas, por ejemplo, al agrupar todas las dimensiones según tengan presencia total, presencia parcial, presencia aparente o ninguna presencia (VIII.1). O en la validación de las hipótesis referidas a la existencia de un procedimiento básico de asesoramiento, por ejemplo, al agrupar todos los segmentos para definir la presencia de un mismo proceso básico de asesoramiento, o al agrupar todos los segmentos que tienen determinados procedimiento de asesoramiento en una fase (VIII.2).

La formulación de contrastes o comparaciones es la táctica que se utiliza para validar las hipótesis referidas a la continuidad y las hipótesis referidas a la coherencia, al comparar las dimensiones que han tenido un tipo de presencia con las que han tenido una presencia mayor o menor (VIII.1) . O en la validación de las hipótesis sobre los procesos de asesoramiento, al comparar el grado de presencia de cada uno de los procesos básicos de asesoramiento o el grado de presencia de cada una de las fases del asesoramiento (VIII.2)

La identificación de patrones es la táctica que se utiliza en las conclusiones de las hipótesis sobre los programas evaluativos y decisiones acreditativas, por ejemplo al identificar las similitudes y diferencias entre dimensiones. O en las conclusiones relacionadas con las hipótesis sobre los procesos de asesoramiento, por ejemplo al identificar las similitudes y diferencias en el grado de presencia de cada uno de los procesos básicos de asesoramiento en la construcción de la mejora.

e. Confirmación y comprobación de hallazgos.

Del conjunto de técnicas que señalan Miles y Huberman que permiten validar la interpretación y análisis de los datos en un análisis de casos, la triangulación (pág. 98) es la que mejor se ajusta al tipo de datos y de análisis e interpretaciones que realizamos de los datos recogidos. También Stake se centra en esta técnica como referente para la validación de las interpretaciones de datos en el análisis de casos.

Los autores señalan diferentes estrategias de triangulación, que Stake sintetiza en cuatro: la triangulación de las fuentes de datos, cuando observamos si un fenómeno continúa siendo el mismo en otros momentos, en otros espacios o cuando las personas interactúan de forma diferente; la triangulación del investigador, que realizamos cuando hacemos que otros investigadores observen la misma escena o fenómeno; la triangulación de teoría, al tomar como co-observadores a una comisión o revisores con puntos de vista teóricos alternativos; y la triangulación metodológica, que consistiría en la utilización de metodologías de investigación diferentes para investigar un mismo fenómeno -técnicas que para el análisis de casos, según considera Stake serían la observación, la entrevista y la revisión de documentos-. A estas estrategias, Miles Huberman añaden la triangulación de tipos de datos, como sería la resultante de la recogida de datos a partir de textos cualitativos, de grabaciones y de datos cuantitativos. Miles y Huberman subrayan que, en primer lugar, la triangulación es una manera de conseguir los hallazgos, viendo y oyendo diferentes ejemplos de ellos conseguidos desde diferentes fuentes y usando diferentes métodos, y mediante el ajuste de los hallazgos a otros que se ajustan a su vez con ellos.

En nuestro análisis de caso, la triangulación se utiliza ya como estrategia para generar los datos. Para ello, se opera en los tres niveles que acabamos de señalar. En el primer nivel la triangulación opera contrastando las dimensiones, indicadores y criterios derivados del marco teórico con los datos recogidos mediante las fuentes y métodos que exponíamos en la recogida de datos. Según los indicadores y criterios que cumplen se consignará la valoración (que sería equiparable al hallazgo en términos de Miles y Huberman) en la matriz que presentamos al explicar la estrategia de descripción de datos. Los indicadores y criterios para analizar los programas evaluativos y decisiones acreditativas aparecen en el apartado VI.1, y los utilizados para los diferentes niveles de análisis de los procesos de asesoramiento en el apartado VI.2. El Anexo 7 y el Anexo 11 muestran dos ejemplos. En el primero, se puede observar en la transcripción de la entrevista sobre el programa evaluativo y decisiones acreditativas planificadas de crédito común del profesor de 2º, los datos dentro de la fuente de información respecto a las dimensión o dimensiones del programa evaluativo, que servirán para contrastar con los extraídos de manera similar en otras fuentes

(entrevista de programa realizado, pensamiento en voz de corrección, pensamiento en voz alta de acreditación) y valorar el grado de presencia de cada dimensión. sobre las que nos aportan datos que se relacionan. En el segundo se puede observar en la transcripción de una sesión de asesoramiento, los segmentos de asesoramiento que se han identificado a partir los criterios que se establecen en la metodología de análisis. Las valoraciones de los datos, indicando para cada casilla de las matrices qué datos y qué interpretaciones de los ejemplos se ha hecho a partir de los criterios y indicadores, aparecen en el apartado VII.1. para los programas evaluativos y las decisiones acreditativas, y en el apartado VII.2. para los procesos de asesoramiento.

El segundo nivel en que opera la triangulación se refiere a que cada uno de los ejemplos/datos/hallazgos que utilizamos para validar las hipótesis se obtiene a través de diferentes fuentes. Por lo que se refiere a los datos de los programas evaluativos y decisiones acreditativas, las fuentes serian:

(a) las entrevistas en base a un guión semiestructurado que se realizan antes del desarrollo del crédito común (entrevista sobre el programa evaluativo planificado) y las que se realizan después del desarrollo del crédito (entrevista sobre el programa evaluativo desarrollado y entrevista sobre el programa evaluativo desarrollado post asesoramiento); la estructura de las entrevistas se basa en un guión (Anexos, 1, 2 y 3) para el desarrollo de las mismas que facilita la obtención, en diferentes momentos de la entrevista, de datos que sirven de ejemplo de un mismo indicador de los utilizados para construir y generar los hallazgos del análisis del caso;

(b) la observación de los procesos de corrección y calificación de una de las situaciones/actividades de evaluación que consideran más representativa del crédito, y de los procesos de toma de decisiones acreditativas al final del crédito; en ambos casos se realizan sobre las actividades de seis alumnos elegidos por el profesor a partir del criterio de que sean representativos de los diferentes niveles de competencia observados en clase; de esta manera en cada uno de ellos se pasa seis veces por el mismo proceso, lo cual facilita la aportación de más de un ejemplo o dato referido a cada dimensión;

(c) los documentos de las situaciones/actividades de evaluación realizadas por escrito por los alumnos, los ejercicios de los seis alumnos en uno de los tres controles y el dossier de tres alumnos, cuyo uso se describe a su vez en las entrevistas y observaciones antes mencionadas;

(d) dos profesores, uno de 2º de ESO y otro de 4º de ESO, sobre los que se realizan las entrevistas, observaciones y análisis de documentos que acabamos de mencionar; la elección de dos profesores no pretende un análisis comparativo de los profesores, sino la búsqueda de elementos coincidentes para poder triangular los hallazgos respecto a los datos de las mejoras y los procesos de asesoramiento.

El tercer nivel que se señala es realizar la triangulación a partir de datos recogidos desde diferentes métodos. Como acabamos de explicar, los datos para validar las hipótesis sobre los programas evaluativos y las decisiones acreditativas se recogen mediante entrevistas semidirigidas a partir de un guión, observaciones de los procesos de decisiones de los profesores, y análisis de documentos de los programas evaluativos y de las decisiones acreditativas. Igualmente, los datos para validar las hipótesis sobre las mejoras en los procesos de asesoramiento se recogen mediante entrevistas semidirigidas a los profesores, observaciones de los procesos de decisión de acreditación y observaciones de los procesos de asesoramiento, las grabaciones de las sesiones de asesoramiento y los documentos de aportados y generados durante el asesoramiento. Los datos/hallazgos se validan por ser aportados al menos por dos de estos métodos.

V. 3. Diseño de la investigación

El diseño de investigación atiende a la delimitación del planteamiento del problema, a los objetivos y las hipótesis formuladas y a las condiciones que la metodología de análisis de casos exige según los criterios que acabamos de exponer.

V.3.1. Contexto de la investigación y participantes

La investigación se desarrolló en un Instituto de Educación Secundaria (IES), el IES *Puig i Cadafalch* de Mataró, donde el investigador realiza su tarea profesional como asesor desde un Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP). El trabajo del investigador como asesor en el IES se inició hace tres años, coincidiendo con la creación del centro. Esta circunstancia permite al investigador un conocimiento directo de los profesores más implicados en el diseño del proyecto educativo del centro y le ha facilitado haber participado en él. En tanto que asesor, participa en los procesos de decisión de las medidas de atención a la diversidad y mantiene una relación de amplia colaboración con el equipo directivo, y especialmente con el coordinador pedagógico, en el diseño y desarrollo del Proyecto Curricular de Centro.

Una de las tareas que desde el curso anterior al inicio de la investigación se estuvo realizando en el centro fue la elaboración de unos criterios para la orientación y las decisiones de acreditación al finalizar la ESO, consensuados por todo el profesorado. Después de una primera definición de los criterios y procesos de decisión a tomar en las sesiones de evaluación de los equipos docentes de final de ciclo y de final de etapa (IES *Puig i Cadafalch*, 2000), se empezó a discutir cómo hacer coherentes estas decisiones con las que toman los profesores y profesoras en la acreditación de cada área y de los créditos comunes.

En este contexto, se propuso al equipo directivo del centro vincular la elaboración de estos criterios a un proceso de asesoramiento centrado en un área, y éste como objeto de investigación por parte del asesor. Se decidió, para poder establecer con mas claridad el doble rol de asesor e investigador del autor del trabajo, que el asesoramiento a nivel general de centro sobre la evaluación al final de la ESO se consideraría como una tarea propia del Plan de trabajo del EAP en el IES, mientras que los procesos de asesoramiento de área y crédito se definirían como una tarea vinculada al centro pero de colaboración voluntaria individual por parte de los profesores del departamento correspondiente.

En este marco, la investigación se llevó a cabo durante los cursos 1998-1999 y 1999-2000 con los profesores y profesoras del Departamento de Matemáticas del IES *Puig i Cadafalch* de Mataró. En el proceso de investigación, y respecto a los diferentes objetivos empíricos, los participantes fueron los siguientes:

- Análisis de los programas evaluativos y decisiones acreditativas

Un profesor que impartía los créditos comunes de 2º de E.S.O durante los cursos 1998-99 y 1999-2000

Un profesor que impartía los créditos comunes de 4º de E.S.O durante los cursos 1998-99 y 1999-2000

- Análisis de un proceso de asesoramiento para la mejora de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas.

Los miembros del Departamento de Matemáticas del IES durante el curso 1999-2000): los dos profesores anteriores, una profesora que impartía algún crédito de 4º de ESO y los créditos de Bachillerato, y que era la Jefe de Departamento, y un profesor que impartía los créditos de 1º de ESO principalmente y que se incorporaba al centro aquel curso.

V.3.2. Fases de la investigación

Fase I. Recogida de información sobre los programas de evaluación de los créditos comunes de 2º y 4º de ESO, realizados en el 2º trimestre del curso académico 1998-99.

I.1. Entrevista con guión semiestructurado sobre el programa evaluativo planificado y sobre las propuestas para las decisiones de carácter acreditativo de un crédito común con los profesores que realizaban los créditos de 2º y 4º de ESO del 2º trimestre.

I.2. Grabación, para los dos profesores, de la corrección y calificación de una prueba/situación representativa de evaluación que se tuviera en cuenta para la acreditación en una muestra de seis alumnos.

I.3. Recogida de las pruebas/materiales de evaluación utilizados por los dos profesores durante el crédito en la misma muestra de alumnos, con las correcciones realizadas por el profesor.

I.4. Grabación, para los dos profesores, de los procesos de toma de decisiones sobre la acreditación en base a las evaluaciones de las situaciones/actividades del crédito en la misma muestra de seis alumnos.

I.5. Entrevista con los dos profesores, con guión semiestructurado, sobre el programa evaluativo realizado y las decisiones de carácter acreditativo.

Fase II. Análisis y valoración del grado de coherencia y continuidad de los programas evaluativos y de las decisiones acreditativas de los créditos comunes de matemáticas

II.1 Elaboración de las dimensiones e indicadores para el análisis de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas.

II.2 Elaboración de los criterios de valoración del grado de coherencia y continuidad de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas.

II.3. Análisis del grado de coherencia de los programas evaluativos y de las decisiones acreditativas en los créditos comunes de matemáticas de 2º y 4º de ESO.

II.4 Análisis del grado de continuidad entre los programas evaluativos y las decisiones de carácter acreditativo en los créditos comunes de matemáticas de 2º y 4º de ESO.

Fase III. Asesoramiento respecto a la coherencia y continuidad de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas en los créditos comunes de Matemáticas en el 1r Trimestre del curso 1999-2000.

III.1. Identificación de las dificultades. Ordenación y categorización atendiendo a las dimensiones del análisis de las prácticas evaluativas y las decisiones acreditativas.

III.2. Selección de materiales informativos y experiencias relacionadas con las dificultades observadas y los contenidos de asesoramiento.

III .3. Desarrollo y grabación de las sesiones de asesoramiento.

Fase IV. Recogida de información sobre las mejoras introducidas para aumentar la coherencia y continuidad de los programas evaluativos y de las decisiones acreditativas de los créditos comunes de matemáticas del 2ª trimestre del curso 1999-2000.

IV.1. Grabación de los procesos de toma de decisiones sobre la acreditación a partir de las evaluaciones de las situaciones/actividades del crédito, en una muestra de seis alumnos.

IV.2. Recogida de las pruebas/materiales de evaluación utilizados durante el crédito y corregidos por el profesor en la misma muestra de alumnos.

IV.3. Entrevista con guión semiestructurado sobre el programa evaluativo realizado y las decisiones de carácter acreditativo con los profesores que han realizado los créditos del 2º trimestre.

Fase V. Análisis y valoración de la mejora de las prácticas evaluativas y del grado de coherencia y continuidad de los programas evaluativos y de las decisiones acreditativas de los créditos comunes de matemáticas.

V.1 Análisis del grado de coherencia y continuidad de los programas evaluativos y de las decisiones acreditativas en los créditos comunes de matemáticas de 2º y 4º d'ESO. Post-asesoramiento.

V.2 Comparación de la coherencia y continuidad de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas de los créditos comunes de matemáticas de 2º y 4º d'ESO Pre-asesoramiento (2º trimestre curso 1998-99) y Post-asesoramiento (2º trimestre curso 1999-00).

V.3. Elaboración de indicadores y criterios de valoración de las mejoras de los contenidos de asesoramiento relacionados con los programas evaluativos y las decisiones acreditativas.

V.4. Análisis y valoración de la mejora de los componentes de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas contenido de asesoramiento.

Fase VI. Análisis y valoración de los diferentes niveles del proceso de asesoramiento y de la presencia de los contenidos de mejora de los programas evaluativos y de las decisiones acreditativas de los créditos comunes de matemáticas.

VI.1. Elaboración de indicadores y criterios para la identificación de los segmentos, fases y procedimientos, tareas, y recursos discursivos del asesor.

VI.2. Análisis y valoración del grado de presencia de las fases y procedimientos básicos de asesoramiento, tareas y recursos discursivos del asesor.

VI.3. Análisis y valoración de la presencia de los contenidos de mejora en las fases y procedimientos básicos de asesoramiento, tareas, y recursos discursivos del asesor.

Fase VII. Validación de las hipótesis y elaboración de conclusiones.

VII.1. Validación de hipótesis y elaboración de conclusiones respecto a la coherencia y continuidad de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas.

VII.2. Validación de hipótesis y elaboración de conclusiones respecto a la presencia de los niveles de análisis de los procesos de asesoramiento y la presencia de los contenidos de mejora.

VII.3. Validación de hipótesis sobre la presencia de los contenidos de mejora en los diferentes niveles de asesoramiento y la mejora de la coherencia y continuidad de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas.

V.3.3. Procedimientos e instrumentos de recogida de datos

La presentación se organiza en dos apartados. En el primero describimos los instrumentos para la recogida de datos de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas, y en el segundo para el análisis de las mejoras y los procesos de asesoramiento. El orden en que están colocados dentro de cada uno de los apartados es el orden en que se emplean durante el proceso de investigación.

Los instrumentos que se utilizan directamente con los profesores y los datos de la investigación están recogidos en catalán, que es la lengua en que se desarrolla la actividad asesora del investigador en el IES.

a. Procedimientos e instrumentos para la recogida de datos sobre los programas evaluativos y decisiones acreditativas.

a.1. Guión de Entrevista semidirigida sobre los programas evaluativos y decisiones acreditativas de los créditos comunes planificados. Consiste en un conjunto de preguntas orientadas a recoger la información relativa a las dimensiones e indicadores que en el marco teórico se señalan como relevantes para poder analizar un programa evaluativo y las decisiones acreditativas a él asociadas. Tiene tres grupos de preguntas organizadas en apartados: el primer grupo son cinco cuestiones relacionadas con las características generales del programa evaluativo; el segundo son 18 cuestiones

relacionadas con las situaciones de evaluación, que se han de preguntar respecto a cada situación/actividad que el profesor indique que tiene previsto realizar; y el tercer grupo son cinco cuestiones referidas a la toma de decisiones de evaluación y acreditación. El Guión completo se presenta en el Anexo 1.

a.2. Grabaciones de la corrección y calificación de una prueba de una situación/actividad que se tiene en cuenta para la acreditación del crédito común, en una muestra de seis alumnos. Se recoge el pensamiento en voz alta de cómo cada uno de los dos profesores toma las decisiones de corrección y calificación de cada una de las tareas de una situación/evaluación en cada una de las pruebas de cada alumno. Se trata de una prueba acordada previamente y que es considerada fundamental para la acreditación.

a.3. Grabaciones de la toma de decisiones para la calificación final de los créditos comunes de los seis alumnos previamente acordados, a partir de la valoración de las informaciones/calificaciones de todas las situaciones/actividades realizadas en el crédito. Se recoge el pensamiento en voz alta de cómo cada uno de los profesores analiza las evaluaciones y las calificaciones de las situaciones/actividades que componen el programa evaluativo y toma las decisiones de acreditación del crédito de cada alumno.

a.4. Guión de Entrevista Semidirigida sobre los programas evaluativos y decisiones acreditativas de los créditos comunes realizados. Tiene la misma estructura y cuestiones que el relativo al programa evaluativo planificado (a.1), pero formuladas en pasado e introduciendo preguntas de valoración de la diferencia entre lo planificado y realizado. El Anexo 2 recoge este Guión.

b. Procedimientos e instrumentos para la recogida de datos sobre las mejoras de los programas evaluativos y decisiones acreditativas y sobre los procesos de asesoramiento.

b.1. Grabaciones de la corrección y calificación de una prueba de una situación/actividad de los créditos comunes post asesoramiento de seis alumnos. Se

realiza con los mismos objetivos y características que para el análisis de los programas evaluativos realizados antes del asesoramiento.

b.2. Grabaciones de la toma de decisiones para la calificación final de los créditos comunes post asesoramiento de 6 alumnos. Igual que en el caso anterior, se realiza con los mismos objetivos y características que para el análisis de los programas evaluativos realizados antes del asesoramiento.

b.3 Guión de Entrevista Semidirigida sobre los programas evaluativos y decisiones acreditativas de los créditos comunes realizados post asesoramiento. Tienen los mismos contenidos y estructura que los cuestionarios realizados para analizar los programas evaluativos y las decisiones acreditativas planificadas y realizadas (a.1 y a.4) en el curso anterior, pero en cada apartado se pregunta por los cambios o mejoras que se han introducido respecto al curso anterior y a los contenidos del asesoramiento. El Anexo 3 recoge este Guión.

b.4. Grabaciones de las sesiones de asesoramiento. De cada una de las sesiones se realiza una grabación audio y posteriormente una transcripción literal de las intervenciones de los participantes.

VI. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS EVALUATIVOS Y DE LOS PROCESOS DE ASESORAMIENTO

El objetivo de este capítulo es presentar la metodología de análisis que hemos elaborado para nuestra investigación a partir de las aportaciones del marco teórico y de los criterios e instrumentos que hemos revisado en relación con la estrategia metodológica de análisis de casos. Por sus características específicas, cada uno de los dos objetivos empíricos de nuestra investigación necesita procedimientos e instrumentos propios de análisis. Por ello, dividiremos el presente capítulo en dos grandes apartados: en el primero, expondremos la metodología de análisis en relación con las hipótesis relativas a la coherencia y continuidad de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas a ellos asociadas; en el segundo, la metodología que nos permitirá analizar los diferentes niveles del proceso de asesoramiento realizado y las mejoras conseguidas a partir de ese proceso.

VI.1. Metodología de análisis de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas asociadas

La revisión de las aportaciones que, desde la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza, por un lado, y desde la investigación en evaluación y en matemáticas, por otro, hemos realizado en el marco teórico, nos ha permitido proponer un conjunto de dimensiones e indicadores para analizar la coherencia de los programas evaluativos y de las decisiones acreditativas asociadas a ellos, así como la continuidad entre unos y otras. Para realizar este análisis se definen como dimensiones cada una de las características o condiciones que la concepción constructivista propone que han de cumplir las prácticas evaluativas, y sobre las cuales hay cierto consenso desde la investigación a partir de las restantes perspectivas consideradas. Para poder decidir en qué medida los programas evaluativos y decisiones acreditativas se ajustan a esas dimensiones, se proponen un conjunto de indicadores para cada dimensión. En el primer apartado del capítulo, entonces, describiremos en detalle esas dimensiones e indicadores y las sintetizaremos bajo el formato de una pauta

de análisis. Una vez identificados los indicadores de cada dimensión, parece conveniente disponer de algunos criterios para decidir el grado de presencia que podemos decir que tiene una dimensión cuando están presentes unos determinados indicadores. Estos criterios de valoración del grado de presencia, propios de cada dimensión, se recogerán en la segunda parte de este apartado.

La Figura VI.1., al final de este apartado VI.1, sintetiza la metodología de análisis que describimos a continuación.

VI.1.1. Pauta de análisis de un programa evaluativo de crédito: dimensiones e indicadores

La síntesis de las aportaciones de la concepción constructivista y otras investigaciones complementarias respecto a la evaluación permiten organizar el conjunto de dimensiones e indicadores para analizar los programas evaluativos. Para obtener una comprensión más amplia de estas dimensiones, presentamos a continuación una descripción de cada una de ellas acompañada de ejemplos de cómo identificar los indicadores tanto en el programa evaluativo como en las decisiones acreditativas. A continuación de esta descripción presentamos las dimensiones e indicadores en forma de pauta de análisis, en la Tabla VI.1.

Dimensión 1. Las capacidades que se evalúan mediante el programa evaluativo y que se tienen en cuenta en las decisiones acreditativas, y el equilibrio entre ellas.

Los indicadores para valorar la presencia de esta dimensión son cinco tipos de capacidades: motrices, cognitivo- lingüísticas, equilibrio personal, relación interpersonal y de actuación e inserción social. Se trata de valorar si en las diferentes situaciones o actividades que componen el programa evaluativo se evalúan una, más de una o la mayoría de estos tipos de capacidades, y si en las decisiones acreditativas tienen el mismo peso que en las actividades evaluativas.

Así por ejemplo, un programa evaluativo de un crédito común puede incluir situaciones/actividades de evaluación como la realización de uno o varios controles con

tareas que evalúan capacidades cognitivo-lingüísticas, la revisión del dossier-resumen de las explicaciones y actividades realizadas en clase que evalúa capacidades cognitivo-lingüísticas y capacidades de equilibrio personal, y algunas anotaciones de la participación en la resolución de actividades en la pizarra que evalúan capacidades de participación e inserción social. En conjunto este programa evalúa tres tipos de capacidades, una de ellas en dos situaciones. Por otra parte, y siguiendo con el ejemplo, en la toma de decisiones acreditativas las calificaciones de los controles pueden tener un valor exclusivo en la acreditación, con lo cual las capacidades cognitivo-lingüísticas tendrían una repercusión alta en la acreditación, y las calificaciones del dossier y la participación ser complementarias de las anteriores, de manera que las capacidades de equilibrio personal y de inserción social tendrían una repercusión baja.

Dimensión 2. Los contenidos que se evalúan mediante las diferentes situaciones/actividades del programa evaluativo y el equilibrio entre ellos.

Los indicadores para valorar la presencia de esta dimensión son tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Se trata de evaluar si en cada situación/actividad se evalúan uno o más tipos de contenidos y si en el conjunto de todas las situaciones/actividades están equilibrados los contenidos que se evalúan. Igualmente, si los diferentes tipos de contenidos tienen el mismo peso en las decisiones acreditativas que en las situaciones/actividades de los programas evaluativos.

Así por ejemplo, y respecto al programa evaluativo de un crédito común como el que presentábamos en la dimensión anterior, en los controles podemos encontrar tareas que evalúan conocimientos de contenido conceptual y procedimental, en el dossier se pueden evaluar conocimientos procedimentales y actitudinales, y en la participación en actividades en la pizarra se pueden evaluar aspectos actitudinales. En este ejemplo, se estarían evaluando los tres tipos de contenidos, dos en dos situaciones y un tercer tipo sólo en una. Siguiendo con el ejemplo, las calificaciones que se refieren a los conceptos y procedimientos de los controles podrían tener un valor determinante en las decisiones acreditativas respecto a la calificación de los aspectos actitudinales del dossier y de la participación, o por el contrario tener éstos un valor compensador previamente determinado.

Dimensión 3. El grado en que los datos aportados por las diferentes situaciones/actividades en el conjunto del programa evaluativo recojan la significatividad de los aprendizajes realizados durante el crédito.

Los indicadores para valorar cómo se evalúa la significatividad en el programa evaluativo serían tres: 1) si se evalúa o no la distancia entre lo aprendido y lo que previamente conocía el alumno respecto al contenido de aprendizaje; 2) si se evalúa o no el grado de estructuración interna de lo aprendido y 3) si se evalúan o no las relaciones de los contenidos aprendidos con otros contenidos. Por otra parte, se tratará de valorar si se obtiene algún tipo de calificación de alguno de los tres aspectos anteriores de la evaluación y si ello tiene alguna repercusión en las decisiones acreditativas.

Por ejemplo, un programa evaluativo puede incluir una situación/actividad de evaluación al inicio del crédito y otra en el tramo final con unas tareas con un nivel de mayor complejidad que permitan evaluar qué ha aprendido el alumno con respecto a su situación inicial. En este caso, el programa cumpliría el indicador 1. En el mismo programa se pueden realizar tres controles que presenten tres tareas sobre un mismo contenido, con tres grados de complejidad diferente, que pueden permitir evaluar la estructuración interna de lo aprendido, y, en los controles, plantear siempre una situación problema que exija aplicar un procedimiento aprendido en el crédito anterior. En este caso, el programa cumpliría igualmente con los indicadores 2 y 3, respectivamente. Del mismo modo, y continuando con el ejemplo, en la toma de decisiones acreditativas la calificación de la primera actividad puede tener un valor importante, pero puede no haber ningún tipo de calificación diferenciada de las tres tareas con diferente grado de complejidad que antes mencionábamos, respecto a otras tareas del control, y sin embargo utilizar la resolución del problema como dato para redondear la calificación de los controles. Con lo cual tendríamos que los indicadores 1 y 3 tendrían una repercusión importante o alta en la acreditación mientras que el 2 no tendría ninguna repercusión en la acreditación.

Dimensión 4. Contemplan informaciones sobre el sentido del aprendizaje para los alumnos.

Parece importante evaluar el sentido que los alumnos dan a las tareas de aprendizaje, ya que éste puede ayudar a explicar el mayor o menor éxito de los aprendizajes. Para valorarlo convendría analizar si los programas evaluativos recogen información sobre: 1) el conocimiento y comprensión por parte de los alumnos de los objetivos del aprendizaje; 2) el ajuste del autoconcepto del alumno respecto a sus posibilidades de realizar las tareas; y 3) la implicación y dedicación del alumno para superar con éxito las tareas. Además hay que valorar si las informaciones recogidas respecto a estos indicadores tienen incidencia en la acreditación.

Así por ejemplo, un programa evaluativo que incluye entre sus actividades/situaciones de evaluación la elaboración de un dossier donde el alumno recoge las explicaciones del profesor y el desarrollo de los ejercicios que ha realizado el alumno tanto en clase como fuera de clase, y en el que se puede observar la implicación del alumno en los procesos de aprendizaje, podría considerarse que contempla el indicador 3. Igualmente, un programa evaluativo que incluye en el último control de la secuencia algunas preguntas sobre los objetivos de aprendizaje y sobre cómo el alumno cree que ha alcanzado estos objetivos, podría estar cumpliendo los indicadores 1 y 2. En las decisiones acreditativas podemos encontrarnos con que la evaluación de los objetivos del aprendizaje y el ajuste del autoconcepto mediante la autoevaluación de esta segunda actividad/situación de evaluación sea una información que no se utiliza en ningún sentido en las decisiones acreditativas, con lo que se consideraría que estos indicadores no tienen repercusión en las mismas. En cambio, si las calificaciones del dossier tuvieran un valor similar al de los controles respecto a la decisión de acreditación del crédito, se consideraría el indicador 3 como teniendo una repercusión alta en la acreditación.

Dimensión 5. Contemplan informaciones sobre la funcionalidad de los aprendizajes de los alumnos.

Los indicadores para valorar si el programa evaluativo contempla la evaluación de la funcionalidad de los aprendizajes remiten a la presencia de situaciones/actividades o tareas que busquen evaluar: 1) la aplicación de los aprendizajes realizados para aprender otros contenidos; 2) la aplicación de los aprendizajes realizados a situaciones de la vida

real. La presencia en las decisiones acreditativas vendría determinada por la incidencia de este tipo de situaciones/actividades o tareas en las decisiones de acreditación, frente a situaciones o tareas de evaluación que priman otros objetivos.

Podemos encontrar, así por ejemplo, un programa evaluativo en el que una de las tareas de cada uno de los tres controles sea una situación de la vida cotidiana de los alumnos en la que tengan que aplicar alguno de los procedimientos aprendidos, o en el que se pida a los alumnos como última situación/actividad, a modo de síntesis del crédito, la realización de un trabajo en grupo que implique utilizar la mayor parte de los contenidos del crédito. En los dos casos diríamos que está presente el indicador 2. También podríamos encontrar que el profesor haga una serie de preguntas, en la segunda de las situaciones/actividades, en las que pida combinar dos o tres procedimientos utilizados en el crédito de una manera diferente y que sean la base del aprendizaje de un contenido del siguiente crédito. Ahora estaríamos en presencia del indicador 1.

Dimensión 6. Contemplan informaciones respecto a las dificultades en el progreso en el aprendizaje de los alumnos desde su punto de partida.

La valoración de cómo los programas evalúan el progreso en el aprendizaje de los alumnos se realiza combinando dos criterios. Uno con mayor incidencia en los programas evaluativos en su conjunto -la identificación, comunicación y propuesta de acciones correctivas- y otro con más incidencia en las decisiones acreditativas -la recogida de información sobre cómo repercuten estas actuaciones en la superación de las dificultades-. A partir de la combinación de ambos se propone identificar tanto en los programas como en las situaciones/actividades que lo componen un conjunto de actuaciones que se reflejan en tres indicadores: 1) cómo se identifican los errores y su superación en los procesos de aprendizaje; 2) si se comunican oralmente o por escrito a los alumnos y cómo se recogen las incidencias en el aprendizaje; y 3) si se introducen actuaciones correctivas y se valora su incidencia en el aprendizaje. Por otra parte se valora cómo se tienen en cuenta estas informaciones en las decisiones acreditativas.

Así por ejemplo, podemos encontrar un programa evaluativo en que se lleve a cabo dos días a la semana un ejercicio individual de resolución de cuatro tareas. Los contenidos evaluados y el tipo de productos que se piden son los mismos durante cuatro sesiones y se anota la resolución correcta de tareas que en los ejercicios anteriores no se tuvieron en cuenta; por tanto, se identifican errores y se observa su superación, con lo que el programa cumpliría el indicador 1. En el mismo programa, una actividad previa es la realización de dos tareas en grupos de tres alumnos. El profesor va revisando lo que hacen los grupos, y en algunos casos señala a algún alumno un error en la ejecución, y vuelve en un segundo momento a observar cómo se ha superado. El profesor recoge una anotación de si el alumno ha superado la dificultad. Al final del crédito el profesor tiene cuatro o cinco anotaciones de cada alumno y según el signo de las mismas, incrementa la nota media de los ejercicios. En esta segunda situación, el profesor comunica oralmente los errores y observa su incidencia en el aprendizaje, cumpliéndose los indicadores 2 y 3.

Dimensión 7. Contemplan informaciones sobre el control y responsabilidad de los alumnos en las situaciones/actividades y tareas de evaluación.

Para valorar esta dimensión se combinan dos criterios. Uno se refiere a los programas en su conjunto -la incidencia del profesor en el control y responsabilidad del alumno mediante preguntas, señalamientos o propuestas alternativas, y otro, con más incidencia en las decisiones acreditativas, que sería la recogida y valoración de la superación por parte del alumno de determinadas dificultades en su aprendizaje. Si se toman en cuenta conjuntamente informaciones siguiendo los dos criterios, los indicadores se fijan en tres aspectos: 1) si el profesor señala errores y da indicaciones para que los superen y recoge informaciones sobre la superación en situaciones similares; 2) si hace preguntas sobre las dudas más frecuentes y valora la evolución y cambios en las dudas; y 3) si propone tareas cada vez más complejas y observa el uso autónomo de diferentes estrategias enseñadas inicialmente de manera aislada.

Así por ejemplo, podemos encontrar un programa evaluativo en que una situación/actividad de evaluación consiste en la realización de tareas que los alumnos desarrollan en pequeño grupo; el profesor dedica un tiempo hacia la mitad de la sesión a observar cómo los alumnos resuelven las tareas, señala aspectos erróneos y da

algunas pistas de cómo se podrán superar; hacia el final de la sesión observa si en tareas similares han podido o no superar ese tipo de errores, y toma nota de los grupos o alumnos que los han superado y los que no. Estaríamos ante una situación/actividad que cumpliría el indicador 1. En De forma similar, podemos encontrar en un programa evaluativo una situación/actividad en la que, al inicio de cada sesión, el profesor realiza tres preguntas a tres alumnos diferentes sobre cuestiones centrales del contenido, preguntas que se van repitiendo en las tareas que se realizan a lo largo de las sesiones, y a partir de las cuales el profesor toma nota de si los alumnos van dando o no respuestas más completas. Estaríamos ahora en una situación en que se cumpliría el indicador 2.

Dimensión 8. Los diferentes momentos del proceso de aprendizaje del crédito en que se sitúan las situaciones/actividades de evaluación y la función que cumplen dentro del programa evaluativo.

Los indicadores para valorar si en el programa evaluativo se realizan situaciones/actividades de evaluación en diferentes momentos del proceso de aprendizaje son tres: 1) si se realiza una evaluación inicial y se diseña algún tipo de ayuda ajustada a la situación inicial; 2) si se realiza una evaluación formativa, se identifican progresos y dificultades y se diseñan ayudas; y 3) si se realiza una evaluación sumativa para identificar los progresos. Además habría que valorar la incidencia de cada una de las situaciones/actividades que se realizan en cada uno de los tres momentos en las decisiones de acreditación del crédito.

En un programa evaluativo de un crédito podemos encontrar, por ejemplo, que se realizan tres controles con contenidos claramente diferenciados y que no mantienen relación con las actividades de aprendizaje posteriores. En el mismo programa podemos encontrar además una situación /actividad de aprendizaje que consiste en la realización individual de ejercicios que posteriormente un alumno realiza en la pizarra, y el profesor corrige públicamente; esta situación sirve para que los alumnos revisen su ejecución individual y para que el profesor pueda evaluar como cada alumno que lo realiza en la pizarra incorpora las indicaciones que le proporciona el profesor; y la calificación de esta participación en la pizarra sirve para matizar la media de la nota de los tres controles, que es la que delimita básicamente la calificación final. La primera

situación comportaría la presencia del indicador 3, ya que es una situación de evaluación sumativa. La segunda, la de los indicadores 2 y 3, ya que es una situación al mismo tiempo formativa y sumativa. Por lo que se refiere a la incidencia en las decisiones acreditativas, diríamos que la primera situación tiene una repercusión alta, y la segunda una repercusión baja.

Dimensión 9. Los diferentes tipos de relaciones e interconexiones entre las situaciones/actividades dentro de un programa evaluativo.

Los indicadores para valorar cómo se relacionan entre sí las actividades/situaciones de evaluación tienen en cuenta dos criterios, que a su vez se consideran en dos indicadores: 1) la existencia de relaciones entre diferentes situaciones/actividades de un mismo tipo; 2) la existencia de relaciones entre situaciones/actividades de tipos distintos.

Así por ejemplo, consideraríamos el indicador 1 en el caso de que en cada control se incluyera una pregunta relativa al contenido del control anterior como forma de repaso y evaluación continuada. Igualmente, si en un programa evaluativo encontramos como situación/actividad de evaluación ejercicios realizados y corregidos en clase y también un dossier que se evalúa al final del crédito y que incluye los ejercicios antes mencionados corregidos, se consideraría que se está cumpliendo el indicador 2.

Dimensión 10. Contemplan informaciones sobre situaciones/actividades con tareas con diferentes tipos de organización social de los alumnos.

Para valorar la presencia de esta dimensión utilizaremos cuatro tipos de organización social de las actividades de evaluación, que señalan formas diferentes de participar el profesor y los alumnos, y que nos servirán como otros tantos indicadores: 1) que los alumnos realicen la actividad solos; 2) que el alumno realice la actividad individualmente con el profesor; 3) que el profesor realice la actividad con el alumno en pequeño grupo; 4) que el profesor realice la actividad con el alumno en gran grupo. Del mismo modo, la dimensión valora si en las decisiones acreditativas tienen mayor o menor repercusión tareas o situaciones/actividades de un sólo tipo o de los cuatro.

Así por ejemplo, en un programa evaluativo podemos encontrar que los alumnos tienen que hacer algunos ejercicios en su casa y entregarlos al profesor dos o tres veces durante el crédito (indicador 1). Además, una de las actividades semanales se realiza en grupos de tres o cuatro alumnos y el profesor va dando apoyo y ayuda a todos los grupos y solicita cada semana el ejercicio de uno o dos alumnos del grupo (indicador 2), que además corrigen después en la pizarra con la participación de los demás compañeros (indicador 4). Los alumnos tienen que elaborar un dossier de resumen de los ejercicios-modelo resueltos por el profesor en clase (indicador 1) y realizar un examen final individual (indicador 1). Si, en este caso, el profesor utiliza el último examen y el dossier como informaciones básicas para la calificación, y los ejercicios realizados en grupo que pide de vez en cuando para acabar de decidir las calificaciones, tendríamos que hay un indicador (1) con una importante repercusión en la acreditación y otro indicador (2) con baja repercusión en la acreditación.

Dimensión 11. Contemplan informaciones sobre situaciones/actividades con tareas que presentan diferentes grados de apertura en la definición de la tarea.

Para valorar la presencia de esta dimensión habrá que observar si las tareas de evaluación van más allá de las tareas habituales de respuesta única. Para ello, valoramos si: 1) se incluyen datos innecesarios o no relevantes en el enunciado de la tarea; 2) se plantea la exigencia explícita de seguir más de un proceso distinto para alcanzar el resultado; 3) se plantea explícitamente la posibilidad de que la tarea tenga más de una solución posible; y 4) se solicita justificar o argumentar la solución propuesta.

Así por ejemplo, si en un programa evaluativo los controles contienen tres tareas de resolución de ecuaciones, que se solicita que se resuelvan siguiendo dos procesos distintos, y una última tarea donde se pide resolver una situación de la vida cotidiana de la que se dan todos los datos de que se dispone, aunque algunos de ellos no sean relevantes ni necesarios para la solución, estaríamos ante una situación/actividad con presencia de los indicadores 2 y 1, respectivamente. Igualmente, si en otro programa de evaluación uno de los controles presenta un conjunto de tareas en las que los alumnos deben interpretar si es correcto o no el uso de terminados números positivos y negativos para describir

situaciones de la vida cotidiana y argumentar la respuesta, y otra que consiste en, a partir de una superficie dada, representar gráficamente posibles distribuciones en cuatro habitaciones de una casa de tal manera que ninguna de ellas supere un tercio de la superficie total, consideramos entonces que en el control hay ejercicios con demanda de argumentar (indicador 4) y con una tarea de más de una solución posible (indicador 3).

Dimensión 12. Contemplan informaciones sobre situaciones/actividades con tareas que presentan diferentes niveles de exigencia cognitiva.

Los cuatro niveles de exigencia cognitivas que nos pueden servir de referencia para poder valorar las tareas de evaluación y a partir de ellas las actividades y el conjunto del programa evaluativo, son: 1) recordar y/o aplicar un conocimiento de manera literal o mecánica; 2) establecer una relación simple o lineal de contextualización o adecuación sencilla de los conocimientos evaluados; 3) establecer relaciones múltiples y complejas teniendo en cuenta diferentes parámetros de contextualización de los conocimientos evaluados; y 4) hacer un uso estratégico y metacognitivo de los conocimientos evaluados que exigen su reelaboración. Además de valorar si están todas presentes, o las que tienen una presencia mayoritaria, tanto respecto a la actividad donde se encuentran, como en el conjunto de programa, habría que valorar si las tareas de todos los tipos tienen igual incidencia en la calificación de cada situación/ actividad y en el conjunto del programa.

Así por ejemplo, podemos encontrar un programa evaluativo que contempla una situación/ actividad que consiste en un control con diez tareas, en cinco de las cuales hay que realizar operaciones de suma, resta y multiplicación de números fraccionarios, y en otras cinco hay que resolver problemas sobre situaciones de la vida cotidiana; en los problemas se exige transformar los datos dados en términos de números enteros o fraccionarios y realizar cálculos combinando algunas de las operaciones antes mencionadas. Podríamos entonces decir que la mitad de las tareas son de aplicación literal o mecánica (indicador 1) y la otra mitad de establecer relaciones simples o lineales (indicador 2). En el mismo programa, otra situación/actividad consiste en resolver dos problemas utilizando los cálculos aprendidos con números fraccionarios para decidir qué variable priorizar en la realización de una mudanza: el tiempo que se tarda , los viajes que hay que realizar o el peso a transportar. Podremos decir que estamos en una situación/

actividad que pide establecer relaciones múltiples y complejas y por tanto que la situación/ actividad cumple el indicador 3.

Dimensión 13. Contemplan informaciones sobre situaciones/actividades con tareas que presentan diferentes modalidades de realización y ejecución.

Los indicadores para valorar las diferentes modalidades de realización y ejecución se refieren a cuatro tipos de ayuda que los alumnos pueden recibir para realizar las tareas: 1) si las realizan sin ayuda, 2) si las realizan con ayuda del profesor 3) si las realizan con ayuda de los compañeros 4) si las realizan con ayuda de material. Además, cada uno de estos indicadores se valorará en función del número de tareas de la situación/actividad (algunas / la mayoría) que se realizan de cada una de las maneras.

Así por ejemplo, en un programa con tres controles realizados sin ayuda del profesor ni de los compañeros, pero consultando todo tipo de material y la calculadora, consideraríamos que están presentes los indicadores 1 y 4. Si el programa contiene también una actividad de evaluación mediante ejercicios en la pizarra que el profesor va corrigiendo, tendríamos una situación en que está presente el indicador 2. Si la primera de las actividades es la base fundamental de la calificación y las anotaciones de la segunda sirven sólo para decidir la calificación final de crédito de aquellos alumnos que están muy cerca de una calificación superior o inferior, tendríamos que hay dos indicadores (1, 4) con una importante repercusión en la acreditación, y un indicador (2) con baja repercusión en la acreditación.

Dimensión 14. Contemplan informaciones sobre situaciones/actividades que incluyen tareas realizadas con diferentes medios de presentación.

Los medios más habituales de presentación y realización de las tareas, aunque con frecuencias diferentes, son: 1) Oral; 2) Escrito; 3) Numérico; 4) Aritmético/ algebraico; 5) Gráfico o Manipulativo. En un programa evaluativo todas las tareas podrían realizarse solamente mediante un medio de presentación, o utilizar tres medios de manera equilibrada. Habrá que valorar también el valor e incidencia en la acreditación de las tareas y actividades que utilizan los distintos medios.

Por ejemplo, podríamos encontrar un programa evaluativo en que se evalúan situaciones/actividades que los alumnos realizan en clase, y que utilizan mayoritariamente lenguaje numérico y aritmético, y sólo alguna vez escrito; un dossier que recoge algunos ejemplos hechos por el profesor, tareas con lenguaje numérico y aritmético; y pruebas individuales en las que hay varias tareas con lenguaje aritmético y numérico y dos tareas a resolver mediante lenguaje escrito. En este caso, tendríamos que en el conjunto del programa hay tareas con tres medios de presentación, aunque las de lenguaje escrito tuvieran una presencia inferior. Pero si la prueba individual es la más importante para la calificación, y en estas pruebas las dos tareas que se resuelven con una respuesta escrita tienen una repercusión en la calificación igual que todas las otras tareas, podemos decir que en el programa hay dos medios de presentación que tienen una repercusión alta en la acreditación.

Dimensión 15. Contemplan informaciones sobre situaciones/actividades que incluyen tareas realizadas con diferentes instrumentos y materiales para su ejecución.

Para valorar esta dimensión se tendrán en cuenta los instrumentos o materiales diferentes que se permite utilizar a lo alumnos en las situaciones/actividades de evaluación. Los tipos de materiales que se utilizan como indicadores son los siguientes: 1) instrumentos manuales de cálculo numérico, magnitudes, geometría, estadística; 2) instrumentos estándares de cálculo (calculadoras); 3) materiales elaborados por el grupo clase; 4) materiales elaborados individualmente por cada alumno. Además, se valorará la repercusión en la acreditación de las situaciones/actividades que incorporan el uso de cada tipo de instrumento o material.

Así por ejemplo, en un programa evaluativo en el que en los controles se permita utilizar la calculadora, y unos cuadros de toma de decisiones sobre el uso de determinados algoritmos en la resolución de problemas elaborados en clase, se estarían cumpliendo, para esta situación, los indicadores 2 y 3. Igualmente, si para realizar estos controles el profesor permite utilizar el dossier en el que cada alumno ha elaborado su resumen personal sobre los procedimientos de resolución de las ecuaciones de segundo grado, esta situación/actividad cumpliría también con el indicador 4.

Dimensión 16. Los segmentos preparatorios de las situaciones/actividades de evaluación del programa evaluativo.

Los indicadores para valorar la incidencia de los segmentos de carácter preparatorio evaluativos –caso de que tales segmentos existan- en las situaciones/actividades de evaluación y los programas se refieren a diferentes aspectos en que las actividades de estos segmentos podrían considerarse similares a las situaciones/actividades de evaluación que preparan. Desde esta perspectiva se consideran cinco indicadores: 1) que los segmentos preparatorios trabajen los mismos contenidos que la situación a la que preparan; 2) que profesor y alumnos realicen el mismo tipo de actividad conjunta que en la situación de evaluación; 3) que utilicen los procedimientos y material de apoyo con que se realizarán las tareas de la situación que preparan; 4) que lleven a cabo los mismos productos, resultados o materiales que se pedirán en la situación que se prepara; y 5) que esos productos se evalúen y califiquen con los mismos criterios que la situación a la que preparan. Por otra parte, se trataría de valorar si los segmentos preparatorios tienen una repercusión alta o baja en la acreditación, o si no repercuten en ella en absoluto.

A modo de ejemplo, en un programa evaluativo podemos encontrar que se realice una sesión de ejercicios en grupo que deben presentarse individualmente, y que constituyen un segmento preparatorio de los controles. Estos ejercicios pueden tener los mismos contenidos que los controles, pero a diferencia de éstos, el profesor permite utilizar los modelos de ejercicios trabajados previamente, siendo los resultados y productos iguales a los que se solicitarán en los controles. La valoración del profesor, que retorna a los dos días, consiste en calificar como correcto o incorrecto cada ejercicio. Consideraríamos que esa situación/ actividad cumpliría los indicadores 1 y 4, pero no tendría el 2 ni el 3; además, y si las tareas en los controles se califican en un gradiente, por ejemplo, de 0 a 2, según qué parte de la respuesta sea correcta, tampoco se cumpliría el indicador 5. Por lo que se refiere a la repercusión en las decisiones acreditativas, podría ser el caso que, si todas las tareas del segmento preparatorio fueran correctas, se incrementase -por ejemplo en 1 punto- la calificación de la situación de evaluación a la que preparaba.

Dimensión 17. Los segmentos de corrección/calificación de las actividades/situaciones de evaluación y del programa evaluativo en su conjunto.

Los indicadores para valorar la función de los segmentos de corrección y calificación en las situaciones/actividades de evaluación, los programas evaluativos y las decisiones acreditativas se refieren al tipo y grado de participación de los alumnos junto al profesor en estos procesos, así como al grado de estructuración y formalización de los mismos. Atendiendo a estos criterios, los indicadores se concretan en tres: 1) si profesor y alumnos realizan algún tipo de actividad conjunta para corregir y calificar los resultados o productos generados; 2) si se da algún tipo de participación de los alumnos en la corrección/calificación de las tareas o situaciones; y 3) si hay una formalización escrita de los criterios y se comunican previamente a los alumnos. Además habría que valorar si en cada uno de los segmentos de corrección o calificación se genera algún tipo de resultado que se contemple en las decisiones acreditativas.

Así por ejemplo, podemos encontrar un programa evaluativo que incluye controles en que los alumnos corrigen sus propios ejercicios a partir de las indicaciones orales del profesor, en una actividad colectiva; en este caso, la situación/actividad de evaluación cumpliría con los indicadores 1 y 2, pero no habría repercusión de los mismos en la acreditación. En otro ejemplo, podemos encontrar un programa en que, una vez realizados los controles, el profesor da a los alumnos por escrito los criterios de corrección e individualmente les pide que identifiquen en qué aspecto de las tareas han tenido errores y que los rectifiquen; y a aquellos que identifiquen y corrijan correctamente los errores se les tiene en cuenta para acabar de redondear la calificación de la situación/ actividad. En este caso podemos considerar que la situación/actividad de corrección cumple los indicadores 1 y 3.

Dimensión 18. Los segmentos de comunicación/devolución de los resultados de las actividades/situaciones de evaluación y del programa evaluativo en su conjunto.

La valoración de la presencia de los segmentos de comunicación en los programas evaluativos, al igual que la de los anteriores, se basa en la estructuración y el carácter conjunto que tenga la actividad de comunicación-devolución de los resultados. En concreto, los indicadores para valorar estos segmentos remiten a si, en ellos: 1) alumnos y

profesor participan en una actividad conjunta para comunicar a los alumnos la corrección y calificación de la situación; 2) existen criterios formalizados de corrección y se comunican y justifican explícitamente las calificaciones en función de ellos; y 3) se analiza conjuntamente con los alumnos la aplicación de los criterios. Además, habría que valorar si la actividad conjunta realizada durante el segmento sirve para introducir modificaciones en las calificaciones que redundan en la acreditación, y si está sistematizado cómo hacerlo.

Así por ejemplo, en un programa evaluativo el profesor puede devolver el dossier corregido y calificado a los alumnos, con algunas anotaciones que los alumnos conocen y saben interpretar, y como resultado de las cuales se deriva la calificación. Para ello el profesor dedica parte de una sesión a que los alumnos revisen el dossier y comuniquen al profesor si tienen alguna pregunta u observación a hacer. En este caso encontramos un programa evaluativo con un segmento de devolución con los tres indicadores, pero que no tiene incidencia en la acreditación, puesto que ni los criterios, ni la actividad, ni el trabajo conjunto prevén la revisión de la calificación.

Dimensión 19. Los segmentos de aprovechamiento de los resultados de las actividades/situaciones de evaluación y del programa evaluativo en su conjunto.

Para valorar si podemos hablar de segmento de aprovechamiento y si realmente cumple esta función, habría que analizar en qué medida están presentes indicadores como los siguientes: 1) los alumnos y el profesor realizan alguna actividad específica a partir de los resultados de la corrección o sobre los productos generados; 2) existe una formalización sobre cómo se realizará el segmento y se comunica a los alumnos, 3) los alumnos participan en la selección y organización de las tareas del segmento; y 4) los alumnos participan en la corrección y calificación de las tareas. Del mismo modo, se podría valorar si la actividad tiene repercusión en la acreditación.

Así por ejemplo un programa evaluativo puede contemplar que después de la prueba, los alumnos que no han resuelto, según unos criterios establecido por el profesor, dos tercios de las cuestiones, tienen que realizar un conjunto de ejercicios autocorrectivos, o una reelaboración de algunos ejercicios puntuales, según el criterio

del profesor. Según la valoración por parte del profesor de estos ejercicios se modifica o no la calificación. Esos criterios se comunican y acuerdan con los alumnos antes de iniciar el crédito. En este caso hay un segmento de aprovechamiento en el programa evaluativo con presencia de dos indicadores (1 y 2), pero el segmento de aprovechamiento no tiene repercusión en la acreditación.

Tabla VI.1 Pauta de análisis de un programa evaluativo

<i>DIMENSIONES</i>	<i>INDICADORES</i>
<i>I. Finalidades y características de los procesos de aprendizaje que se evalúan.</i>	
1. Contemplan de manera equilibrada los diferentes <i>tipos de capacidades</i> .	1. Capacidades motrices. 2. Capacidades cognitivo lingüísticas. 3. Capacidades de equilibrio personal. 4. Capacidades de relación interpersonal. 5. Capacidades de actuación e inserción social.
2. Contemplan de manera equilibrada los diferentes <i>tipos de contenidos</i> .	1. Hechos, conceptos y principios. 2. Procedimientos. 3. Actitudes, valores y normas.
3. Contemplan informaciones sobre <i>la significatividad</i> de los aprendizajes de los alumnos.	1. Sobre la distancia entre lo aprendido y lo que previamente conocía el alumno respecto al contenido de aprendizaje. 2. Sobre el grado de estructuración interna de lo aprendido. 3. Sobre las relaciones de los contenidos aprendidos con otros contenidos.
4. Contemplan informaciones sobre <i>el sentido</i> del aprendizaje para los alumnos.	1. Sobre el conocimiento y comprensión de los objetivos del aprendizaje. 2. Sobre el ajuste del auto-concepto respecto a la competencia para realizar las tareas. 3. Sobre la implicación y dedicación para superar las tareas con éxito.
5. Contemplan informaciones sobre <i>la funcionalidad</i> de los aprendizajes de los alumnos.	1. Sobre la aplicación de los aprendizajes para aprender otros contenidos. 2. Sobre la aplicación de los aprendizajes a situaciones de la vida real.
6. Contemplan informaciones respecto a <i>las dificultades del progreso en el aprendizaje de los alumnos</i> desde su punto de partida.	1. Se identifican errores en el aprendizaje y su superación. 2. Se comunican oralmente o por escrito a los alumnos esos errores y se recoge su incidencia en el aprendizaje. 3. Se introducen actuaciones correctivas y se valora su incidencia en aprendizaje.
7. Contemplan informaciones sobre <i>el control y responsabilidad de los alumnos</i> en las actividades y tareas de evaluación.	1. Se señalan problemas, se dan indicadores para solventarlos y se observa si se resuelven adecuadamente. 2. Se hacen preguntas sobre dudas frecuentes y se valora su evolución. 3. Se proponen tareas cada vez más complejas y se observa su uso autónomo.
<i>II. Organización de las situaciones/actividades de evaluación.</i>	
8. Contemplan informaciones sobre situaciones/actividades de evaluación en <i>diferentes momentos</i> del proceso de aprendizaje.	1. Evaluación inicial y diseño de ayudas individualizadas según situación inicial. 2. Evaluación formativa, identificación de progresos y dificultades, y diseño de ayudas individualizadas. 3. Evaluación sumativa e identificación de progresos.
9. Contemplan informaciones sobre situaciones/actividades con <i>diferentes tipos de relaciones e interconexiones</i> .	1. Relaciones entre situaciones/actividades de un mismo tipo. 2. Relaciones entre situaciones/actividades de tipos distintos.
10. Contemplan informaciones sobre situaciones/ actividades con tareas con <i>diferentes tipos de organización social</i> de los alumnos.	1. Que el profesor realiza solo y los alumnos también solos. 2. Que el alumno realiza individualmente con el profesor. 3. Que el profesor realiza en pequeño grupo con el alumno. 4. Que el profesor realiza en gran grupo con el alumno.
11. Contemplan informaciones sobre situaciones/actividades con <i>tareas que presentan diferentes grados de apertura en la definición de la tarea</i> .	1. Enunciados con datos innecesarios o no relevantes. 2. Enunciados con exigencia explícita de seguir más de un proceso. 3. Enunciados que plantea explícitamente la posibilidad de que

	<p>la tarea tenga más de una solución posible.</p> <p>4. Enunciados en que se solicita justificar o argumentar la solución propuesta.</p>
12. Contemplan informaciones sobre situaciones/actividades con <i>tareas que presentan diferentes niveles de exigencia cognitiva.</i>	<p>1. Recordar y/o aplicar un conocimiento de manera literal o mecánica.</p> <p>2. Establecer una relación simple o lineal de contextualización o adecuación sencilla de los conocimientos evaluados.</p> <p>3. Establecer relaciones múltiples y complejas, teniendo en cuenta diferentes parámetros de contextualización de los conocimientos evaluados.</p> <p>4. Uso estratégico y metacognitivo de los conocimientos evaluados que exige su reelaboración.</p>
13. Contemplan informaciones sobre situaciones /actividades con <i>tareas que tienen diferentes modalidades de realización y ejecución.</i>	<p>1. Sin ayuda.</p> <p>2. Con ayuda del profesor.</p> <p>3. Con ayuda de los compañeros.</p> <p>4. Con material de ayuda..</p>
14. Contemplan informaciones sobre situaciones /actividades con <i>tareas que requieran diferentes medios de presentación.</i>	<p>1. Oral.</p> <p>2. Escrito.</p> <p>3. Numérico.</p> <p>4. Aritmético o algebráico.</p> <p>5. Gráfico o manipulativo.</p>
15. Contemplan informaciones sobre situaciones /actividades con <i>tareas que requieren diferentes instrumentos y materiales para su ejecución.</i>	<p>1. Instrumentos manuales de cálculo numérico, magnitudes, geometría, estadística.</p> <p>2. Instrumentos estándares de cálculo (calculadoras).</p> <p>3. Materiales elaborados por el grupo clase.</p> <p>4. Materiales elaborados individualmente por cada alumno.</p>
<u>III. Características de los segmentos de las situaciones/actividades de evaluación.</u>	
16. Contemplan <i>segmentos preparatorios</i> en las situaciones/actividades de evaluación y se tienen en cuenta informaciones relativas a ellos en la acreditación.	<p>1. Mismos contenidos que la situación de evaluación propiamente dicha que preparan.</p> <p>2. Mismo tipo de actividad conjunta que la situación de evaluación propiamente dicha que preparan.</p> <p>3. Mismos procedimientos y material de apoyo que la situación de evaluación propiamente dicha que preparan.</p> <p>4. Mismos productos, resultados o materiales que la situación de evaluación propiamente dicha que preparan.</p> <p>5. Se evalúan y califican con los mismos criterios que la situación de evaluación propiamente dicha que preparan.</p>
17. Contemplan <i>segmentos de corrección / calificación</i> y se tienen en cuenta informaciones relativas a ellos en la acreditación.	<p>1. Profesor y alumnos realizan una actividad conjunta para corregir y calificar los resultados o productos generados.</p> <p>2. Se da algún tipo de participación de los alumnos en la corrección /calificación de las tareas.</p> <p>3. Hay una formalización escrita de los criterios de corrección conjunta y se comunican previamente a los alumnos.</p>
18. Contemplan segmentos de <i>comunicación / devolución de los resultados de manera explícita</i> , y se tienen en cuenta informaciones relativas a ellas en la acreditación.	<p>1. Alumnos y profesor participan en una actividad conjunta para comunicar a los alumnos la corrección y calificación de la situación.</p> <p>2. Existen criterios formalizados, se comunican y se justifican en función de ellos las calificaciones.</p> <p>3. Se analizan conjuntamente con los alumnos.</p>
19. Contemplan <i>segmentos de aprovechamiento</i> y se tienen en cuenta informaciones relativas a ellos en la acreditación.	<p>1. Los alumnos y el profesor realizan alguna actividad específica a partir de los resultados de la corrección o sobre los productos generados.</p> <p>2. Existe una formalización escrita de como se realizará el segmento y se comunica a los alumnos.</p> <p>3. Los alumnos participan en la selección y organización de las tareas.</p> <p>4. Los alumnos participan en la corrección y calificación de las tareas.</p>

VI.1.2. Criterios de valoración de las dimensiones e indicadores en los programas evaluativos y en las decisiones acreditativas

Para valorar la coherencia de un programa evaluativo y de las decisiones acreditativas asociadas a él, tendremos en cuenta la medida en que están presentes cada una de las dimensiones presentadas. Esta valoración supone realizar dos procesos:

1. Identificar qué indicadores de cada dimensión aparecen en cada una de las situaciones/actividades de evaluación y en el programa evaluativo, y qué indicadores de cada dimensión aparecen en las decisiones de carácter acreditativo.

2. Decidir qué grado de presencia tiene esa dimensión atendiendo a qué indicadores y con qué frecuencia aparecen en las diferentes situaciones/actividades de evaluación y en el conjunto de ellas. Para ello, diferenciaremos cuatro grados de presencia: Presencia Total (PT), Presencia Parcial. (PP), Presencia Anecdótica (PA), No Presencia (NP).

La valoración de la coherencia de los programas evaluativos y de las decisiones acreditativas presenta, dentro de este marco general, algunas características específicas para cada caso, que se describen a continuación.

VI 1.2.1. Criterios generales de identificación y valoración de las dimensiones e indicadores en los programas evaluativos

El proceso de identificación de la presencia de indicadores en cada una de las situaciones/actividades de los programas evaluativos se realiza a partir del análisis de las entrevistas realizadas antes y después del desarrollo del programa evaluativo, las grabaciones de las situaciones de corrección/calificación, y las grabaciones de la toma de decisiones de acreditación. En cada una de ellas se trata de identificar datos que informen de la presencia en el programa de los diferentes indicadores. Con el conjunto de datos de todos los indicadores de una misma dimensión, se procede a la valoración del grado de presencia de la misma en el programa.

Consideramos que una dimensión (por ejemplo la Dimensión 2 -“Contemplan de manera equilibrada los diferentes tipos de contenidos”-) puede estar presente en un programa evaluativo en diferentes grados. Para valorar el grado de presencia habrá que tener en cuenta la cantidad de indicadores de la dimensión (por ejemplo en la Dimensión 2 se consideran tres indicadores: 1. Hechos, conceptos y principios. 2 Procedimientos. 3. Actitudes, valores y normas) que están presentes en las diferentes actividades/situaciones que componen el programa de evaluación (por ejemplo, el programa evaluativo del Profesor 1 está formado por cuatro tipos de situaciones/actividades de evaluación: controles, entregas de ejercicios, entregas de dossier y calificaciones de participación y comportamiento).

Para decidir cual de los cuatro grados de presencia de una dimensión tiene un programa, consideramos que se deben cruzar dos valoraciones:

- a. cuántos indicadores de los que definen la dimensión aparecen;
- b. si los indicadores de la dimensión que aparecen lo hacen en todas o en algunas de las situaciones/actividades de evaluación del programa.

Partiendo de estos dos criterios, utilizaremos la siguiente matriz general para la toma de decisiones sobre el grado de presencia de una determinada dimensión en el programa evaluativo para un profesor determinado:

	<i>Número de situaciones/actividades de evaluación</i>	<i>Indicadores</i>
PT	Mayoría de situaciones /actividades de evaluación	Mayoría de los indicadores de la dimensión (más de la mitad de los indicadores o la mitad de los más relevantes)
PP	En algunas situaciones / actividades	Mayoría de indicadores de la dimensión
PA	En algunas situaciones /actividades	Algunos indicadores; pocos de los indicados como más relevantes.
NP	En prácticamente todas las situaciones/ actividades	Sólo un indicador, poco relevante, o ninguno.

Atendiendo a la naturaleza diferente de cada una de las dimensiones y a las aportaciones teóricas respecto a la relevancia de cada uno de los indicadores, esta matriz general se concreta, para cada dimensión, en unos criterios operativos que presentamos en el apartado VI.1.2.3.

VI.1.2.2. Criterios generales de identificación y valoración de las dimensiones y los indicadores en las decisiones acreditativas de los programas evaluativos

El proceso de identificación de la presencia de los indicadores de cada dimensión en las decisiones de acreditación se realiza de manera complementaria al proceso que acabamos de comentar para los programas evaluativos. Se trata de valorar si los indicadores presentes en las situaciones/actividades de los programas se tienen en cuenta o no, y con el mismo grado o no, en los procesos de decisión acreditativa del crédito.

De manera análoga a lo que acabamos de señalar para la presencia de dimensiones en los programas evaluativos, consideramos que las diversas dimensiones pueden tener, también en las decisiones acreditativas, los mismos cuatro grados de presencia. Para estas decisiones, proponemos que la valoración de los cuatro grados sea el resultado de cruzar dos criterios:

a. Cuántos indicadores de la dimensión tienen repercusión en las decisiones de acreditación (siguiendo con el ejemplo de la Dimensión 2 -Contemplan de manera equilibrada los diferentes tipos de contenidos-, se valora si al tomar las decisiones de acreditación se tienen en cuenta informaciones referidas a la evaluación de uno, dos o los tres tipos de contenidos considerados como indicadores).

b. Si la repercusión de las informaciones asociadas a cada indicador en las decisiones de acreditación –caso de que la tengan- es alta o baja. La calificación de la repercusión como “alta” o “baja” depende tanto del número de tareas y situaciones de evaluación en las que aparezca el indicador como del peso de esas tareas y situaciones en las decisiones acreditativas. Cuando el número de tareas en que aparece el indicador es minoritario y su peso relativo es bajo, diremos que la repercusión en la acreditación es también “baja”. Cuando el indicador aparece en un número mayoritario de tareas y

situaciones o las tareas y situaciones en las que aparece tienen un alto peso relativo en las decisiones acreditativas, diremos que la repercusión en la acreditación es “alta”. Puede darse igualmente el caso de que el indicador aparezca en un número de tareas y situaciones muy minoritario y sin apenas peso específico en las decisiones acreditativas, o que la información asociada a ese indicador no se utilice en absoluto para dichas decisiones; consideraremos, en este caso, que “no hay repercusión” de las informaciones asociadas al indicador en las decisiones acreditativas.

Partiendo de estos criterios, la matriz general para la toma de decisiones sobre el grado de presencia de una determinada dimensión en las decisiones acreditativas de un profesor determinado es la que sigue:

	<i>Indicadores presentes</i>	<i>Repercusión en la acreditación</i>
PT	Se toman en consideración todas las informaciones referidas a todos los indicadores de la dimensión	La mayoría tiene una repercusión alta en la acreditación
PP	Se toman en consideración todas o la mayoría de las informaciones referidas a algunos indicadores de la dimensión	La mayoría tiene una repercusión baja en la acreditación, y en algún caso la repercusión es alta
PA	Se toman en consideración algunas informaciones de alguno de los indicadores de la dimensión (aunque haya más informaciones)	La mayoría no tiene repercusión en la acreditación, y en algún caso la repercusión es baja.
NP	No se toman en consideración o no había informaciones de los indicadores	No tienen repercusión en la acreditación

Como en el caso de los programas evaluativos, y atendiendo a la naturaleza diferente de cada una de las dimensiones y a las aportaciones teóricas respecto a la relevancia de cada uno de los indicadores, estos criterios generales se concretan en unos criterios operativos, que presentamos también en el apartado siguiente.

VI.1.2.3. Criterios operativos de valoración de la presencia de dimensiones e indicadores

Dimensión 1. Las capacidades que se evalúan mediante el programa evaluativo y que se tienen en cuenta en las decisiones acreditativas y el equilibrio entre ellas.

<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE PRESENCIA EN EL PROGRAMA EVALUATIVO</i>	<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE PRESENCIA EN LAS DECISIONES ACREDITATIVAS</i>
PT Las situaciones/actividades en su conjunto contemplan los cuatro tipos de capacidades	PT Los cuatro tipos de capacidades tienen una repercusión alta en la acreditación
PP Las situaciones/actividades en su conjunto contemplan tres tipos de capacidades	PP Al menos dos tipos de capacidades tiene una repercusión alta en la acreditación
PA Las situaciones/actividades en su conjunto contemplan dos tipos de capacidades	PA Un tipo de capacidades tiene una repercusión alta y algunas de las restantes tienen una repercusión baja
NP Las situaciones/actividades en su conjunto contemplan sólo un tipo de capacidades	NP Sólo un tipo de capacidad tiene repercusión en la acreditación

Dimensión 2. Los contenidos que se evalúan mediante las diferentes situaciones/actividades del programa evaluativo y el equilibrio entre ellos.

<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE PRESENCIA EN EL PROGRAMA EVALUATIVO</i>	<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE PRESENCIA EN LAS DECISIONES ACREDITATIVAS</i>
PT Las situaciones/actividades en su conjunto contemplan los tres tipos de contenidos y más de una de ellas contempla los tres tipos simultáneamente	PT Los tres tipos de contenidos tienen una repercusión alta en la acreditación

PP Las situaciones/actividades en su conjunto contemplan los tres tipos de contenido y más de una de ellas contempla dos tipos simultáneamente	PP Dos tipos de contenidos tienen una repercusión alta en la acreditación y el tercero tiene una repercusión baja
PA Las situaciones/actividades en su conjunto contemplan los tres tipos de contenidos	PA Todos los tipos de contenidos tienen al menos repercusión baja en la acreditación
NP Las situaciones/actividades en su conjunto no llegan a contemplar los tres tipos de contenidos	NP Un tipo de contenido no tiene repercusión en la acreditación

Dimensión 3. El grado en que los datos aportados por las diferentes situaciones/actividades en el conjunto del programa evaluativo recojan la significatividad de los aprendizajes realizados durante el crédito.

<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE PRESENCIA EN EL PROGRAMA EVALUATIVO</i>	<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE PRESENCIA EN LAS DECISIONES ACREDITATIVAS</i>
PT Las situaciones/actividades en su conjunto contemplan los tres tipos de modalidades de evaluación de la significatividad señaladas como indicadores	PT Al menos dos tipos de modalidades de evaluación de la significatividad señaladas como indicadores tienen una repercusión alta en la acreditación
PP Las situaciones/actividades en su conjunto contemplan dos tipos de modalidades de evaluación de la significatividad señaladas como indicadores	PP Al menos un tipo de modalidad de evaluación de la significatividad señalada como indicador tiene una repercusión alta y la otra una repercusión baja
PA Las situaciones/actividades en su conjunto contemplan sólo una de las modalidades de evaluación de la significatividad señaladas como indicadores	PA Un tipo de modalidad de evaluación de la significatividad señalada como indicador tiene una repercusión alta o dos tipos tienen una repercusión baja
NP Las situaciones/actividades en su conjunto no contemplan ninguna de las modalidades de evaluación de la	NP Sólo un tipo de modalidad de evaluación de la significatividad señalada como indicador tiene una repercusión

significatividad señaladas como indicadores	baja
---	------

Dimensión 4. Contemplan informaciones sobre el sentido del aprendizaje para los alumnos.

<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE PRESENCIA EN EL PROGRAMA EVALUATIVO</i>	<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE PRESENCIA EN LAS DECISIONES ACREDITATIVAS</i>
PT Las situaciones/actividades en su conjunto contemplan los tres indicadores del sentido del aprendizaje	PT Al menos dos indicadores del sentido del aprendizaje tienen una repercusión alta en la acreditación
PP Las situaciones/actividades en su conjunto contemplan dos indicadores del sentido del aprendizaje	PP Al menos uno de los indicadores del sentido del aprendizaje tiene una repercusión alta en la acreditación y otro indicador tiene una repercusión baja
PA Las situaciones/actividades de evaluación en su conjunto contemplan uno de los indicadores del sentido del aprendizaje.	PA Al menos un indicador del sentido del aprendizaje tiene una repercusión alta en la acreditación o dos indicadores tienen una repercusión baja
NP Las situaciones/actividades no contemplan ninguno de los indicadores de sentido del aprendizaje	NP Sólo uno de los indicadores del sentido del aprendizaje tiene repercusión y es una repercusión baja

Dimensión 5. Contemplan informaciones sobre la funcionalidad de los aprendizajes de los alumnos.

<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE PRESENCIA EN EL PROGRAMA EVALUATIVO</i>	<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE PRESENCIA EN LAS DECISIONES ACREDITATIVAS</i>
PT Las situaciones/actividades en su conjunto contemplan las dos modalidades de evaluación de la funcionalidad y una de	PT Una de las modalidades señaladas como indicadores de evaluación de funcionalidad tiene una repercusión alta

ellas es el objetivo central de una situación/ actividad de evaluación	y la otra repercusión baja
PP Las situaciones/actividades o tareas en su conjunto contemplan las dos modalidades de evaluación de la funcionalidad	PP Una de las modalidades señaladas como indicadores de evaluación de funcionalidad tiene una repercusión alta.
PA Las situaciones/actividades en su conjunto contemplan una de las dos modalidades de evaluación de la funcionalidad señaladas como indicadores	PA Al menos una de las modalidades señaladas como indicadores de evaluación de funcionalidad tiene una repercusión baja en la acreditación
NP Las situaciones/actividades no contemplan ninguna situación ni tarea con ninguna de las modalidades de evaluación de la funcionalidad	NP Ninguna de las modalidades señaladas como indicadores de evaluación de funcionalidad tiene repercusión en la acreditación

Dimensión 6- Contemplan informaciones respecto a las dificultades en el progreso en el aprendizaje de los alumnos desde su punto de partida.

<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE PRESENCIA EN EL PROGRAMA EVALUATIVO</i>	<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE PRESENCIA EN LAS DECISIONES ACREDITATIVAS</i>
PT Las situaciones/actividades en su conjunto contemplan los tres tipos de actuaciones de seguimiento de dificultades y progresos en el aprendizaje	PT Al menos dos tipos de actuaciones de seguimiento de dificultades y progresos en el aprendizaje tiene una repercusión alta en la acreditación
PP Las situaciones/actividades en su conjunto contemplan dos tipos de actuaciones de seguimiento de dificultades y progresos en el aprendizaje	PP Al menos un tipo de actuación de seguimiento de dificultades tiene una repercusión alta en la acreditación y la otra una repercusión baja
PA Las situaciones/actividades en su conjunto contemplan un tipo de actuación de seguimiento de dificultades y progresos en el aprendizaje	PA Un tipo de actuaciones de seguimiento tiene una repercusión alta en la acreditación, o dos tipos tienen una repercusión baja.

NP Las situaciones/actividades en su conjunto no contemplan ningún tipo de actuaciones de seguimiento de dificultades y progresos en el aprendizaje	NP Sólo un tipo de actuaciones de seguimiento tiene una repercusión en la acreditación, y es baja
---	---

Dimensión 7. Contemplan informaciones sobre el control y responsabilidad de los alumnos en las situaciones/actividades y tareas de evaluación.

<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE PRESENCIA EN EL PROGRAMA EVALUATIVO</i>	<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE PRESENCIA EN LAS DECISIONES ACREDITATIVAS</i>
PT Las situaciones/actividades en su conjunto contemplan las tres modalidades de seguimiento del control y responsabilidad en el aprendizaje	PT Al menos dos modalidades de seguimiento del control y responsabilidad en el aprendizaje señaladas como indicadores tienen una repercusión alta en la acreditación
PP Las situaciones/actividades en su conjunto contemplan dos de las modalidades de seguimiento del control y responsabilidad en el aprendizaje	PP Al menos una de las modalidades de seguimiento del control y responsabilidad en el aprendizaje señaladas como indicador tiene una repercusión alta en la acreditación y otra modalidad una repercusión baja
PA Las situaciones/actividades en su conjunto contemplan sólo una de las modalidades de seguimiento del control y responsabilidad en el aprendizaje	PA Una modalidad de seguimiento del control y responsabilidad en el aprendizaje señaladas como indicadores tienen una repercusión alta en la acreditación o dos modalidades tienen repercusión baja
NP Las situaciones/actividades en su conjunto no contemplan ninguna de las modalidades de seguimiento del control y responsabilidad en el aprendizaje	NP Sólo una modalidad de seguimiento del control y responsabilidad en el aprendizaje señalada como indicador tiene repercusión en la acreditación y es

	una repercusión baja
--	----------------------

Dimensión 8. Los diferentes momentos del proceso de aprendizaje del crédito en que se sitúan las situaciones/actividades de evaluación y la función que cumplen dentro del programa evaluativo.

<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE PRESENCIA EN EL PROGRAMA EVALUATIVO</i>	<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE PRESENCIA EN LAS DECISIONES ACREDITATIVAS</i>
PT En el conjunto del programa evaluativo encontramos situaciones/actividades de evaluación inicial, formativa y sumativa	PT Tanto las situaciones/actividades de evaluación inicial como las de evaluación formativa y sumativa tienen una repercusión alta en la acreditación
PP En el conjunto del programa evaluativo encontramos al menos dos situaciones /actividades de evaluación inicial o dos de evaluación formativa, además de la de evaluación sumativa	PP Tanto las situaciones/actividades de evaluación inicial como las de evaluación formativa y sumativa tienen repercusión en la acreditación
PA En el conjunto del programa evaluativo encontramos al menos una situación /actividad de evaluación inicial o formativa, además de la evaluación sumativa	PA Las situaciones/actividades de evaluación sumativa tienen una repercusión alta en la acreditación, y las de evaluación inicial o las de evaluación formativa tienen alguna repercusión en la acreditación
NP En el conjunto del programa evaluativo las situaciones/actividades de evaluación son sólo de carácter sumativo	NP Sólo las situaciones/actividades de evaluación sumativa tienen repercusión en la acreditación

Dimensión 9. Los diferentes tipos de relaciones e interconexiones entre las situaciones/actividades dentro de un programa evaluativo.

<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE PRESENCIA EN EL PROGRAMA</i>	<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE PRESENCIA EN LAS DECISIONES</i>
--	---

<i>EVALUATIVO</i>	<i>ACREDITATIVAS</i>
PT Cada situación/actividad contempla al menos una de las dos formas de relación entre situaciones consideradas como indicadores y como mínimo dos situaciones contemplan las dos formas.	PT Existen las dos formas de relación entre situaciones, y siempre que dos o más situaciones estén relacionadas, la calificación de una tiene una repercusión alta en la otra
PP Cada situación contempla al menos una de las dos formas de relación entre las situaciones/actividades consideradas como indicadores y en el conjunto se contemplan las dos formas	PP Existe una única forma de relación entre situaciones, y, para las situaciones relacionadas, la calificación de una tiene una repercusión alta en la otra
PA Las situaciones/actividades en su conjunto contemplan las dos formas de relación entre situaciones consideradas como indicadores	PA Existe una única forma de relación entre situaciones, y, para las situaciones relacionadas, la calificación de una tiene una repercusión baja en la otra
NP Las situaciones sólo contemplan una de las formas de relación entre situaciones consideradas como indicadores	NP La calificación de las distintas situaciones es independiente en todos los casos

Dimensión 10. Contemplan informaciones sobre situaciones/actividades con tareas con diferentes tipos de organización social de los alumnos.

<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE PRESENCIA EN EL PROGRAMA EVALUATIVO</i>	<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE PRESENCIA EN LAS DECISIONES ACREDITATIVAS</i>
PT Las situaciones/actividades en su conjunto incluyen un número significativo de tareas de los cuatro tipos de organización social señalados como indicadores	PT Tareas de los cuatro tipos distintos de organización social tienen una repercusión alta en la calificación de al menos dos tipos de situaciones/actividades
PP Las situaciones/actividades en su conjunto incluyen un número significativo	PP Tareas de al menos tres tipos distintos de organización social tienen una

de tareas con tres de los cuatro tipos de organización social señalados como indicadores	repercusión en la calificación de al menos dos tipos de situaciones/actividades
PA Las situaciones/actividades en su conjunto incluyen al menos una tarea de dos de los cuatro tipos de organización social señalados como indicadores	PA Tareas de al menos dos tipos distintos de organización social tienen una repercusión alta en la calificación de al menos dos tipos de situaciones/actividades
NP Las situaciones/actividades en su conjunto incluyen tareas con uno solo de los cuatro tipos de organización social señalados como indicadores	NP Sólo las tareas de un único tipo de organización social tienen una repercusión alta en la acreditación.

Dimensión 11. Contemplan informaciones sobre situaciones/actividades con tareas que presentan diferentes grados de apertura en la definición de la tarea.

<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE PRESENCIA EN EL PROGRAMA EVALUATIVO</i>	<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE PRESENCIA EN LAS DECISIONES ACREDITATIVAS</i>
PT Las situaciones/actividades en su conjunto incluyen un número significativo de tareas con tres de los cuatro tipos de apertura señalados por los indicadores	PT Tareas de al menos tres tipos distintos por lo que hace referencia a su grado de apertura tienen una repercusión alta en la calificación de al menos dos tipos de situaciones/actividades
PP Las situaciones/actividades en su conjunto incluyen un número significativo de tareas con dos de los cuatro tipos de apertura señalados por los indicadores	PP Tareas de al menos dos tipos distintos por lo que hace referencia a su grado de apertura tienen una repercusión alta en la calificación de al menos dos tipos de situaciones/actividades
PA Las situaciones/actividades en su conjunto incluyen al menos una tarea con alguno de los cuatro tipos de apertura señalados por los indicadores	PA Tareas de al menos uno de los tipos recogidos en los indicadores tienen una repercusión alta en la calificación de las situaciones en que se incluyen

NP Las situaciones/actividades en conjunto no incluyen tareas de ninguno de los tipos de apertura indicados por los indicadores.	NP La calificación de las situaciones se establece a partir de tareas cerradas
--	--

Dimensión 12. Contemplan informaciones sobre situaciones/actividades con tareas que presentan diferentes niveles de exigencia cognitiva.

<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE PRESENCIA EN EL PROGRAMA EVALUATIVO</i>	<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE PRESENCIA EN LAS DECISIONES ACREDITATIVAS</i>
PT Las situaciones/actividades en su conjunto incluyen un número significativo de tareas de cada uno de los cuatro niveles de exigencia cognitiva señalados como indicadores	PT Tareas de los cuatro niveles de exigencia cognitiva tienen una repercusión alta en la calificación de al menos dos tipos de situaciones/ actividades
PP Las situaciones/actividades en su conjunto incluyen un número significativo de tareas de tres de los cuatro niveles de exigencia cognitiva señalados como indicadores	PP Tareas de al menos tres niveles distintos de exigencia cognitiva tienen una repercusión alta en la calificación de al menos dos tipos de situaciones/ actividades
PA Las situaciones/actividades en su conjunto incluyen al menos una tarea de dos de los cuatro niveles de exigencia cognitiva señalados como indicadores	PA Tareas de al menos dos niveles distintos de exigencia cognitiva tienen una repercusión alta en la calificación de al menos dos tipos de situaciones/ actividades
NP Las situaciones/actividades en su conjunto incluyen tareas con uno solo de los cuatro niveles de exigencia cognitiva señalados como indicadores	NP Sólo las tareas de un determinado nivel de exigencia cognitiva tienen una repercusión alta en la acreditación

Dimensión 13. Contemplan informaciones sobre situaciones/actividades con tareas que presentan diferentes modalidades de realización y ejecución.

<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE PRESENCIA EN EL PROGRAMA EVALUATIVO</i>	<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE PRESENCIA EN LAS DECISIONES ACREDITATIVAS</i>
PT Las situaciones/actividades en su conjunto incluyen un número significativo de tareas con las cuatro modalidades de realización señalados como indicadores	PT Tareas de las cuatro modalidades de realización tienen una repercusión alta en la calificación de al menos dos tipos de situaciones/actividades
PP Las situaciones/actividades en su conjunto incluyen un número significativo de tareas de tres de las cuatro modalidades de realización señaladas por los indicadores	PP Tareas de al menos tres modalidades de realización tienen una repercusión alta en la calificación de al menos dos tipos de situaciones/actividades
PA Las situaciones/actividades en su conjunto incluyen al menos una tarea con dos de las cuatro modalidades de realización señaladas como indicadores	PA Tareas de al menos dos de las modalidades de realización tienen una repercusión alta en la calificación de al menos dos tipos de situaciones/actividades
NP Las situaciones/actividades en su conjunto sólo incluyen tareas con una de las cuatro modalidades de realización señaladas como indicadores	NP Sólo las tareas de una de las modalidades de realización tienen una repercusión alta en la acreditación

Dimensión 14. Contemplan informaciones sobre situaciones/actividades que incluyen tareas realizadas con diferentes medios de presentación.

<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE PRESENCIA EN EL PROGRAMA EVALUATIVO</i>	<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE PRESENCIA EN LAS DECISIONES ACREDITATIVAS</i>
PT Las situaciones/actividades en su conjunto incluyen un número significativo de tareas con cada uno de los cinco medios de presentación	PT Tareas con los cinco medios de presentación tienen una repercusión alta en la calificación de al menos dos tipos de situaciones/actividades
PP Las situaciones/actividades en su conjunto incluyen un número significativo	PP Tareas con al menos cuatro medios de presentación tienen una repercusión alta

de tareas con cuatro de los cinco medios de presentación señalados como indicadores	en la calificación de al menos dos tipos de situaciones/actividades
PA Las situaciones/actividades en su conjunto incluyen un número significativo de tareas con tres de los cinco medios de presentación señalados como indicadores	PA Tareas con al menos tres medios de presentación tienen una repercusión alta en la calificación de al menos dos tipos de situaciones/actividades
NP Las situaciones/actividades en su conjunto sólo incluyen tareas con dos de los cinco medios de presentación señalados como indicadores	NP Las tareas con una repercusión alta en la acreditación sólo incluyen dos de los medios de presentación

Dimensión 15. Contemplan informaciones sobre situaciones/actividades que incluyen tareas realizadas con diferentes instrumentos y materiales para su ejecución.

<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE PRESENCIA EN EL PROGRAMA EVALUATIVO</i>	<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE PRESENCIA EN LAS DECISIONES ACREDITATIVAS</i>
PT Las situaciones/actividades en su conjunto incluyen un número significativo de tareas realizadas con cada uno de los cuatro tipos diferentes de instrumentos y materiales para su ejecución	PT Tareas realizadas con cuatro tipos diferentes de instrumentos y materiales tienen una repercusión alta en la calificación de al menos dos tipos de situaciones /actividades
PP Las situaciones/actividades en su conjunto incluyen un número significativo de tareas realizadas con tres de los cuatro tipos diferentes de instrumentos y materiales para su ejecución	PP Tareas realizadas con tres tipos diferentes de instrumentos y materiales tienen una repercusión alta en la calificación de al menos dos tipos de situaciones /actividades
PA Las situaciones/actividades en su conjunto incluyen un número significativo de tareas realizadas con dos de los cuatro tipos diferentes de instrumentos y materiales para su ejecución	PA Tareas realizadas con dos tipos diferentes de instrumentos y materiales tienen una repercusión alta en la calificación de al menos dos tipos de situaciones /actividades
NP Las situaciones/actividades en su	NP Las tareas que tienen una repercusión

conjunto sólo incluyen tareas realizadas con uno de los cuatro tipos de instrumentos y materiales para su ejecución	alta en la acreditación están realizadas con un único tipo de instrumentos y materiales
---	---

Dimensión 16. Los segmentos preparatorios de las situaciones/actividades de evaluación del programa evaluativo.

<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE PRESENCIA EN EL PROGRAMA EVALUATIVO</i>	<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE PRESENCIA EN LAS DECISIONES ACREDITATIVAS</i>
PT Cada una de las situaciones/actividades del programa incluye un segmento preparatorio que tiene al menos cuatro de los cinco indicadores	PT Un segmento preparatorio de cada situación/ actividad del programa tiene alguna repercusión en la acreditación
PP Dos de las situaciones/actividades del programa incluyen un segmento preparatorio que tiene al menos cuatro de los cinco indicadores	PP Dos segmentos preparatorios de una de las situaciones del programa tienen alguna repercusión en la acreditación
PA Una de las situaciones/actividades del programa incluye un segmento preparatorio que tiene al menos tres de los cinco indicadores.	PA Un segmento preparatorio de una las situaciones del programa tiene alguna repercusión en la acreditación
NP Las situaciones/actividades del programa tienen segmentos con uno o dos indicadores	NP No hay segmentos preparatorios que tengan repercusión en la acreditación

Dimensión 17. Los segmentos de corrección/calificación de las actividades/situaciones de evaluación y del programa evaluativo en su conjunto.

<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE PRESENCIA EN EL PROGRAMA EVALUATIVO</i>	<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE PRESENCIA EN LAS DECISIONES ACREDITATIVAS</i>

PT Cada una de las situaciones/actividades del programa incluye un segmento de corrección/calificación que tiene al menos dos de los tres indicadores	PT Un segmento de corrección/calificación cada situación/ actividad del programa tiene alguna repercusión en la acreditación
PP Dos de las situaciones/actividades del programa incluyen un segmento de corrección/ calificación que tiene al menos dos de los tres indicadores	PP Dos segmentos de corrección /calificación de las situaciones del programa tienen alguna repercusión en la acreditación
PA Una de las situaciones/actividades del programa incluye un segmento de corrección/ calificación que tiene al menos dos de los tres indicadores	PA Un segmento de corrección/calificación de una las situaciones del programa tiene alguna repercusión el programa
NP Las situaciones/actividades del programa tienen segmentos con uno o ninguno de los indicadores	NP No hay segmentos de corrección /calificación que tengan repercusión en la acreditación.

Dimensión 18. Los segmentos de comunicación/devolución de los resultados de las actividades/situaciones de evaluación y del programa evaluativo en su conjunto.

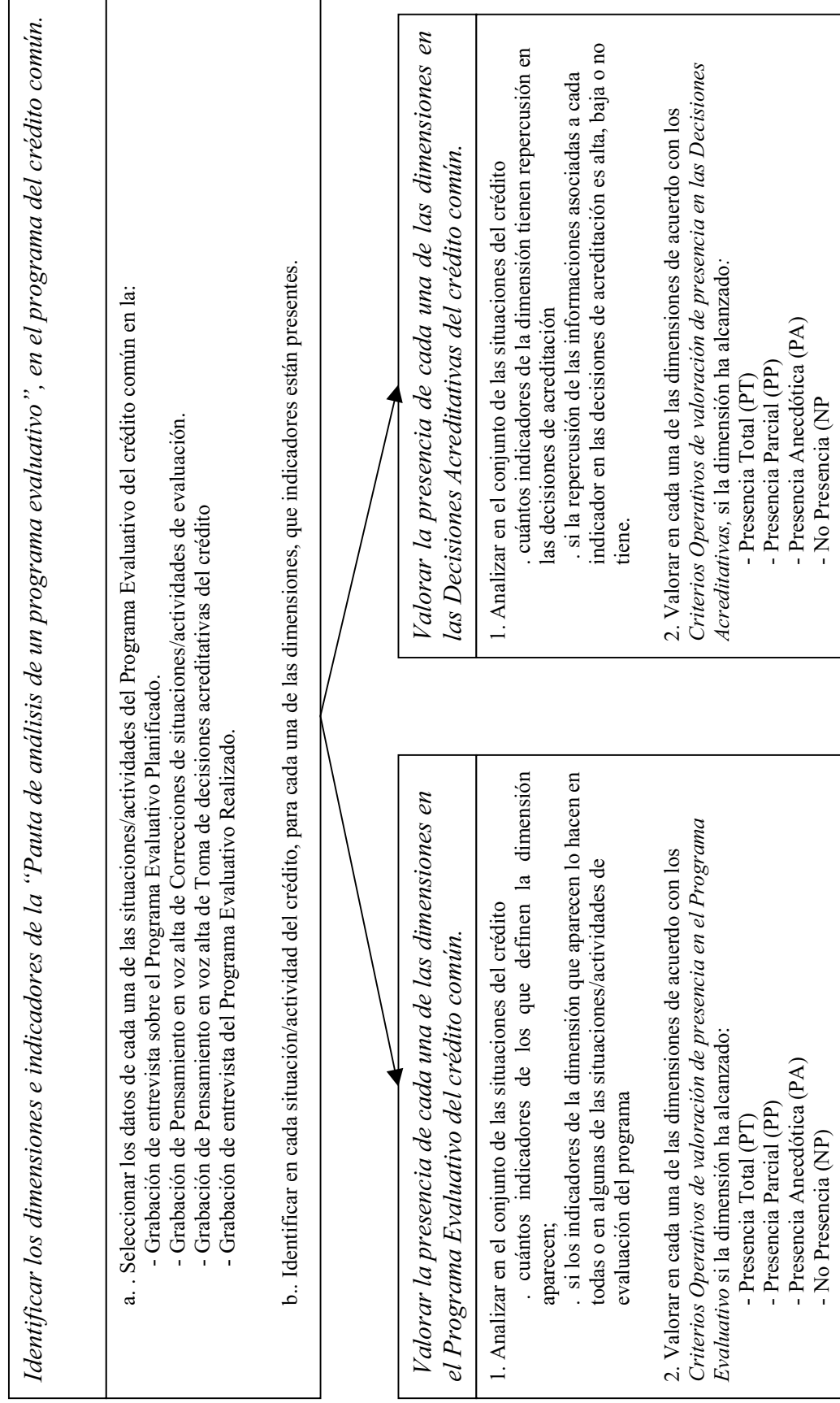
<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE PRESENCIA EN EL PROGRAMA EVALUATIVO</i>	<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE PRESENCIA EN LAS DECISIONES ACREDITATIVAS</i>
PT Cada una de las situaciones/actividades del programa incluye un segmento de comunicación/devolución que tiene al menos dos de los tres indicadores	PT Un segmento de comunicación de cada situación/ actividad del programa tiene alguna repercusión en la acreditación
PP Dos de las situaciones/actividades del programa incluyen un segmento de comunicación/ devolución que tiene al menos dos de los tres indicadores	PP Dos segmentos de comunicación de las situaciones/actividades del programa tienen alguna repercusión en la acreditación

PA Una de las situaciones/actividades del programa incluye un segmento de comunicación/ devolución que tiene al menos dos de los tres indicadores	PA Un segmento de comunicación de una de las situaciones del programa tiene alguna repercusión el programa
NP Las situaciones/actividades del programa tienen segmentos con uno o ninguno de los indicadores	NP No hay segmentos de comunicación que tengan repercusión en la acreditación

Dimensión 19. Los segmentos de aprovechamiento de los resultados de las actividades/situaciones de evaluación y del programa evaluativo en su conjunto. .

<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE PRESENCIA EN EL PROGRAMA EVALUATIVO</i>	<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN DE PRESENCIA EN LAS DECISIONES ACREDITATIVAS</i>
PT Cada una de las situaciones/actividades del programa incluye un segmento de aprovechamiento que tiene al menos tres de los cuatro indicadores	PT Un segmento de aprovechamiento de cada situación/ actividad del programa tiene alguna repercusión en la acreditación
PP Dos de las situaciones/actividades del programa incluyen un segmento de aprovechamiento que tiene al menos dos de los cuatro indicadores	PP Dos segmentos de aprovechamiento de las situaciones/actividades del programa tienen alguna repercusión en la acreditación
PA Una de las situaciones/actividades del programa incluye un segmento de aprovechamiento que tiene al menos uno de los cuatro indicadores	PA Un segmento de aprovechamiento de una de las situaciones del programa tiene alguna repercusión el programa
NP Las situaciones/actividades del programa tienen segmentos con uno o ninguno de los indicadores	NP No hay segmentos de aprovechamiento que tengan repercusión en la acreditación

Figura VI.1. Síntesis de la Metodología de análisis de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas.



VI.2. Metodología de análisis de los procesos de asesoramiento

En este apartado presentaremos la metodología empleada para el análisis de las mejoras en las prácticas evaluativas y acreditativas después del asesoramiento, y de las características de los diferentes niveles del asesoramiento y su relación con dichas mejoras, de acuerdo con lo que proponen las correspondientes hipótesis de la investigación. Para ello, y a lo largo del apartado, presentaremos tanto los procesos, criterios e instrumentos empleados para identificar el tipo o grado de presencia de los distintos tipos de contenidos de mejora, fases y procedimientos básicos del asesoramiento, tareas del asesoramiento, y recursos discursivos del asesor, como los criterios empleados para valorar la relación entre esos diversos elementos y la mejora de las prácticas evaluativas objeto del asesoramiento.

La Figura VI.2., al final de este apartado, sintetiza la metodología de análisis que describimos a continuación.

VI.2.1. Metodología de análisis de la mejora de las prácticas evaluativas y acreditativas objeto del proceso de asesoramiento

La síntesis de las aportaciones revisadas en el marco teórico señala la necesidad de analizar la mejora de las prácticas evaluativas y acreditativas objeto del asesoramiento desde dos perspectivas. Por un lado, desde de las dimensiones e indicadores del programa evaluativo propuestos a partir de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar adoptada como referente teórico, aplicadas al crédito realizado después del asesoramiento. Por otro, desde las dificultades respecto a las prácticas evaluativas planteadas por los profesores en el contexto del asesoramiento y concretadas en los contenidos de asesoramiento acordados con ellos. El análisis realizado desde estas dos perspectivas nos permitirá determinar los referentes para el análisis de las mejoras vinculadas al proceso de asesoramiento.

VI.2.1.1. Criterios y proceso de identificación de las dimensiones e indicadores de las prácticas evaluativas acordadas como contenidos del asesoramiento

Se trata de identificar las dimensiones e indicadores de los programas evaluativos, y de las situaciones y tareas de evaluación realizadas por los profesores, sobre las que inciden los contenidos acordados como objeto de asesoramiento. Ello supone realizar las siguientes actuaciones:

a. Analizar la sesión 1 y la sesión 2 de asesoramiento y seleccionar las intervenciones de asesor y profesores en que se sugieren, proponen o concretan los contenidos en que centrar el asesoramiento.

b. Relacionar cada una de estas intervenciones con las dimensiones e indicadores de la pauta de análisis de programas y situaciones de evaluación elaborada.

c. Identificar las dimensiones que aparecen en más intervenciones como contenidos del asesoramiento.

VI.2.1.2. Criterios y proceso de análisis de la mejora de las dimensiones e indicadores de las prácticas evaluativas y acreditativas objeto de asesoramiento

El objetivo de este aspecto del análisis es observar si, para cada uno de los problemas de asesoramiento y para cada uno de los profesores, hay algún cambio entre el programa evaluativo realizado antes del asesoramiento -que a partir de aquí denominaremos “programa pre-asesoramiento”- y el programa evaluativo realizado después del asesoramiento -en adelante, “programa post-asesoramiento”. Este cambio se entendería como mejora cuando alguna de las dimensiones hubiera aumentado su grado de presencia desde el programa pre-asesoramiento al programa post-asesoramiento. Esto supone realizar las siguientes tareas:

a. Identificar el grado de presencia de las dimensiones relacionadas con los contenidos de asesoramiento en los programas evaluativos pre-asesoramiento

realizados durante el curso anterior, a partir de las dimensiones, indicadores y criterios de valoración de cada dimensión que se establecieron en el apartado VI.1.

b. Identificar, de similar manera, el grado de presencia de las mismas dimensiones en los programas evaluativos post-asesoramiento.

c. Comparar la presencia de cada dimensión en relación con los contenidos de asesoramiento en los programas evaluativos pre-asesoramiento y post-asesoramiento, para cada uno de los Problemas que se traten en el asesoramiento, y para cada uno de los profesores.

d. Valorar y definir qué tipo de mejora se produce, si se produce, en cada una de las dimensiones. Valorar el grado en qué se produce la mejora -mejoras en la presencia de determinados indicadores que dan lugar a un cambio en el grado de presencia de la dimensión; mejoras en la presencia de determinados indicadores que no supongan, sin embargo, un cambio en el grado de presencia de la dimensión; o mejoras en la presencia de algún componente de los indicadores aunque sin llegar a tener suficiente entidad como para poder valorar un cambio en la presencia del indicador como tal.

VI.2.1.3. Criterios y proceso de identificación y análisis de los contenidos de mejora de las prácticas evaluativas y acreditativas definidos a partir de los contenidos de asesoramiento

El objetivo es identificar los contenidos de mejora y definir los criterios de mejora partiendo de los contenidos de asesoramiento, de las dimensiones e indicadores de la práctica relacionadas con ellos y de las aportaciones del modelo teórico sobre las características que han de cumplir las prácticas evaluativas para mejorar los procesos de evaluación. Aplicando estos criterios se trataría de comparar la presencia que tienen los contenidos de mejora en el programa evaluativo del crédito antes y después del asesoramiento, y valorar en cuáles, después del asesoramiento, se observa alguna mejora y de que grado. Este proceso supone realizar las siguientes tareas:

a. Identificar los contenidos de mejora, redefiniendo, ampliando y concretando los contenidos de asesoramiento en términos de los indicadores de las dimensiones. Se trataría de recoger los aspectos de las prácticas evaluativas propuestos como objeto de asesoramiento desde diferentes intervenciones, apoyándonos en las aportaciones del marco teórico de la concepción constructivista utilizada como referente.

b. Concretar los criterios de mejora, es decir los criterios de valoración de la presencia de cada uno de los contenidos de mejora en el programa evaluativo y en las decisiones acreditativas, indicando el tipo de componentes, en qué grado y en qué sentido han de cambiar para considerar que ha habido una “mejora”, una “mejora significativa” o una “mejora muy significativa”.

c. Analizar la presencia de los criterios de mejora en los créditos pre-asesoramiento y post-asesoramiento. Comportaría seleccionar todas las informaciones, relacionadas con cada uno de los criterios de mejora, obtenidas mediante las entrevistas con los profesores sobre planificación y realización del programa evaluativo y decisiones acreditativas, y los protocolos de pensamiento en voz alta relativos a la corrección de un control y las decisiones de acreditación del crédito pre-asesoramiento y post-asesoramiento.

d. Valorar la mejora en cuanto a presencia de cada uno de contenidos de mejora en los programas evaluativos y decisiones acreditativas de los créditos post-asesoramiento. Esto supone un proceso de decisión específico para cada uno de los aspectos. Para la valoración de la mejora del programa evaluativo, se analizará, para cada uno de los criterios de mejora, en cuál de los créditos (pre-asesoramiento o post-asesoramiento) están presentes más componentes de criterio. Si hay una mayor presencia de al menos uno de los componentes en el crédito post-asesoramiento, diremos que hay una “mejora” en ese criterio. Si la presencia es de dos componentes hablaremos de “mejora significativa”, y si es superior, de “mejora muy significativa”. Para valorar las mejoras en el caso de las decisiones acreditativas, se analizarán dos aspectos para cada criterio de mejora: si hay más componentes del criterio en el crédito post-asesoramiento y si tienen más repercusión en las decisiones acreditativas. Si en el crédito post-asesoramiento hay más componentes del criterio que repercuten en la

acreditación y lo hacen con la misma repercusión que en el pre asesoramiento, consideraremos que hay “mejora” en las decisiones acreditativas; si en el crédito post-asesoramiento hay más componentes del criterio y tienen más repercusión en la acreditación, consideraremos que hay una “mejora significativa”; y si hay más componentes y se observa una alta repercusión en la acreditación, consideraremos que hay una “mejora muy significativa”. Las valoraciones se realizan siempre, por tanto, con una argumentación que compara los datos de los créditos pre-asesoramiento y post-asesoramiento con los criterios de mejora y formula una decisión justificada del grado de mejora de cada contenido.

VI.2.2. Metodología de identificación y análisis de los segmentos del asesoramiento como unidad básica de análisis del asesoramiento.

Una de las consecuencias que supone adoptar la mejora de los contenidos de asesoramiento, definidos como contenidos de mejora, como referente del análisis de los procesos de asesoramiento es que han de ser un elemento central para identificar las unidades de análisis del asesoramiento. Ello nos permitirá, además, tener información sobre el tratamiento de los diferentes contenidos de mejora a lo largo de los diferentes niveles de análisis propuestos en el marco teórico.

De acuerdo con este planteamiento, y atendiendo a la similitud, en algunos aspectos, entre los procesos de asesoramiento y los de construcción conjunta del conocimiento en situaciones de enseñanza-aprendizaje, entendemos que el “segmento de interactividad”, propuesto por algunos autores que trabajan en una perspectiva constructivista como unidad para el análisis de la interactividad profesor-alumno (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992; Coll y Onrubia, 1998), puede ser un referente útil para el establecimiento de las unidades de análisis del proceso de asesoramiento en el caso de nuestra investigación. Tal y como se definen en los trabajos anteriores, los segmentos de interactividad son unidades de actividad conjunta que se dan durante las sesiones y/o lecciones de una secuencia didáctica y que se relacionan con determinados patrones característicos de esa actividad. Los dos criterios para identificarlos son: (a) la unidad temática o de contenido -de qué se habla o alrededor de qué se actúa y de qué se habla o en torno a qué se puede actuar según el trabajo que se hace; (b) el patrón de

comportamiento o de actuación dominante – quién puede hacer o decir qué, cuándo, cómo y con quién-. Así, se entiende que cuando se produce un cambio sustancial y detectable para el observador en relación con alguno de estos dos criterios, o con los dos, estamos ante un cambio de segmento de interactividad.

Por otra parte, García, Rosales y Sánchez (2003), en una investigación en la que analizan las dificultades en la construcción de significados compartidos respecto a problemas de comprensión lectora en un proceso de asesoramiento, proponen utilizar como unidad de análisis los “fragmentos temáticos”. Los fragmentos temáticos serían el conjunto de acciones que integran el tratamiento completo de un problema, teniendo en cuenta que se puede tratar en diferentes momentos del proceso de asesoramiento. Estos autores denominan “tratamiento de un problema” a la suma de los fragmentos en que un problema es atendido a lo largo del asesoramiento.

La toma en consideración de las dos aportaciones anteriores nos lleva a proponer considerar como unidad básica de análisis del proceso de asesoramiento en el caso de nuestra investigación el “segmento de asesoramiento”, entendido como una intervención o conjunto de intervenciones de uno o varios participantes alrededor de uno o más contenidos de mejora del asesoramiento y de un determinado procedimiento básico de asesoramiento y tarea de construcción de la colaboración o de construcción del contenido de asesoramiento. Consideraremos, por tanto, que se da un cambio de segmento de asesoramiento cuando se produce un cambio sustancial y detectable por el observador en los contenidos de mejora que se están tratando, o en alguno o algunos de los niveles del proceso de asesoramiento en que se opera –los procedimientos básicos de asesoramiento, las tareas de construcción de la colaboración o las tareas de construcción del contenido-. El primer criterio remitiría, por tanto, a la unidad temática del segmento, y el segundo a las características de la actividad conjunta en el mismo.

a. Identificación y delimitación de los segmentos de asesoramiento a partir de los contenidos de mejora

El objetivo de este momento del análisis es identificar qué contenidos de mejora tratan las intervenciones de los participantes y delimitar cuándo comienza y cuándo

finaliza el tratamiento de uno y otro contenido. Este proceso supone realizar las siguientes tareas:

- Identificar al inicio de cada sesión el o los contenidos de mejora que se tratan, observar en las siguientes intervenciones si se continúan tratando e identificar dónde finaliza el tratamiento de esos contenidos y comienza el tratamiento de otro u otros contenidos, lo cual marcaría el inicio del siguiente segmento.

- Identificar otros contenidos que se tratan al mismo tiempo pero con carácter secundario. Durante las intervenciones de los participantes centradas en unos determinados contenidos de mejora, se pueden producir intervenciones relacionadas con otros contenidos de mejora, pero que no son los fundamentales que están tratándose. Se señalan estos contenidos como contenidos secundarios.

b. Identificación y delimitación de los segmentos de asesoramiento a partir de los cambios en los otros niveles de análisis del asesoramiento

El objetivo es determinar los criterios para identificar en términos de segmentos determinadas actuaciones en que no está presente ninguno de los contenidos de mejora o que no son realizadas estrictamente dentro de las sesiones de asesoramiento. Las intervenciones de este tipo que se consideran parte del proceso de asesoramiento son: a) la sesión inicial de presentación y negociación del asesoramiento como un proceso de investigación; b) las entrevistas individuales sobre los programas evaluativos de los créditos pre-asesoramiento y post-asesoramiento -en las pre-asesoramiento, en aquellos apartados de la entrevista en que se recogen las dificultades que son la base para formular el proceso de asesoramiento, y en las post-asesoramiento en los apartados en que se recogen las mejoras incorporadas a la práctica-; c) los documentos con las aportaciones individuales de los profesores entre una sesión y otra, así como con las propuestas del asesor.

Los criterios y procesos para identificar y delimitar los segmentos en estas situaciones son los siguientes:

- En las sesiones de negociación del asesoramiento en que, por su naturaleza, no se observen contenidos de mejora, el criterio para identificar un segmento es que se mantenga el mismo procedimiento básico de asesoramiento o tarea; cuando se produzca un cambio en uno u otra, consideraremos que hay un cambio de segmento.

- En las entrevistas individuales entre el asesor y un profesor sobre el programa evaluativo del crédito pre-asesoramiento, se considerarán como un único segmento las diferentes intervenciones de los profesores y el asesor para identificar las dificultades de los profesores para el desarrollo de los programas evaluativos. En las entrevistas post-asesoramiento, se considerarán como un único segmento las diferentes intervenciones relacionadas con los contenidos de mejora tratados en los procesos de asesoramiento. La consideración como un único segmento se mantendrá, en ambos casos, incluso si se tratan diversos contenidos de asesoramiento.

- Cada documento, como criterio general, se analiza como un segmento. Si las características y organización de la información del documento indican que hay una parte del mismo que se refiere a procedimientos de asesoramiento básicos o tareas de asesoramiento diferentes, se consignarán como segmentos diferentes.

c. Identificación de las categorías de los diferentes niveles de análisis del asesoramiento en los segmentos

Para poder relacionar los contenidos de asesoramiento y la presencia de las categorías de los niveles de análisis del asesoramiento que proponemos en el marco teórico, parece necesario identificar en cada uno de los segmentos los siguientes aspectos:

- el o los contenidos de mejora de la práctica evaluativa acordados como contenidos de asesoramiento;

- el procedimiento básico de asesoramiento que se desarrolla a través de las intervenciones de los participantes, y que, junto a otros procedimientos, nos permitirán

identificar las fases de asesoramiento; los criterios y el proceso de identificación de los procedimientos básicos y de las fases se presentan en detalle en el apartado VI.2.3.;

- la tarea de construcción de la colaboración y la tarea de construcción del contenido que se desarrolla en el segmento; el apartado VI.2.4. especifica los criterios y el proceso de identificación de las tareas;

- los recursos discursivos que el asesor utiliza a lo largo de sus intervenciones en el segmento para el desarrollo del procedimiento y las tareas; el apartado VI.2.5 nos presenta los criterios y procesos para la identificación de estos recursos.

Un dato complementario que se toma para cada segmento es la estructura y amplitud de la participación del asesor y los profesores en el mismo, es decir la duración de cada segmento respecto a los otros segmentos, y la duración relativa de las intervenciones de los distintos participantes dentro de cada segmento.

VI.2.3. Metodología de análisis de las fases y los procedimientos básicos de asesoramiento

a. Identificación del procedimiento básico de asesoramiento que se desarrolla en cada segmento

El objetivo sería identificar cuál de los procedimientos básicos de asesoramiento señalados en la propuesta de niveles de análisis presentada en el marco teórico se desarrolla en cada segmento. Ello comporta identificar al menos una intervención del asesor y una intervención de uno de los participantes referida a alguno de los indicadores señalados en el marco teórico para cada uno de los procedimientos básicos de asesoramiento, o identificar un conjunto de intervenciones del asesor o de los otros participantes con los indicadores del procedimiento al que corresponden.

Entendemos por indicadores las características que, para cada procedimiento se señalan en el marco teórico en el apartado III.2.4.2.. Estas características surgen como resultado de la revisión de las propuestas de diversos autores en relación con cada

procedimiento, y se presentan en la Pauta de análisis de las fases y procedimientos básicos de asesoramiento que puede encontrarse en el Anexo 4.

b. Identificación y valoración del grado de presencia de una fase

El procedimiento de análisis que nos permite determinar si una cierta fase está presente en el proceso de asesoramiento, y qué grado de presencia tiene, comporta las tareas siguientes:

- Identificar qué procedimientos básicos de asesoramiento que se señalan en el marco teórico como propios de la fase están presentes en el asesoramiento.

- Determinar el grado de presencia de la fase. Para ello, atenderemos a los siguientes criterios: a) consideraremos que una fase está presente si se puede identificar al menos un segmento en que se desarrolle cada uno de los procedimientos básicos señalados en el marco teórico para esa fase; b) consideraremos que una fase tiene una presencia significativa si la mayoría o la totalidad de los procedimientos básicos que señala el marco teórico para esa fase se desarrollan al menos en dos segmentos.

c. Valoración de la relación entre procedimientos básicos de asesoramiento y contenidos de mejora

Para valorar si un procedimiento básico de asesoramiento está relacionado con las mejoras que se observan en las prácticas evaluativas después del proceso de asesoramiento, se llevarán a cabo las siguientes tareas de análisis:

- Identificar, para cada uno de los procedimientos básicos de asesoramiento, los contenidos de mejora que han estado presentes durante su desarrollo.

- Analizar en qué procedimientos básicos han estado presentes los contenidos que tienen un mayor grado de mejora.

- Determinar la relación entre ese procedimiento básico y el contenido de mejora. Si al menos en la mitad de los segmentos en que se desarrolla un procedimiento

básico está presente un contenido de mejora en que se observa una mejora importante, podremos considerar que ese procedimiento básico tiene relación con esa mejora. Si está presente en todos los segmentos podremos considerar que ese procedimiento tiene relación muy significativa con esa mejora.

d. Valoración de la relación entre grado de presencia de la fase y grado de mejora de contenidos de mejora

Para determinar el grado presencia en cada unas de las fases de los contenidos de mejora, y la relación entre esta presencia y la mejora de dichos contenidos después del asesoramiento, se realizarán las siguientes tareas:

- Identificar en cada fase los contenidos de mejora presentes y los que tienen una presencia significativa. Consideramos que están presentes cuando aparecen en más de la mitad de los procedimientos básicos de asesoramiento de la fase y, dentro de ellos, en más de la mitad de los segmentos. Consideramos que tienen una presencia significativa cuando están presentes en todos los procedimientos de la fase y dentro de ellos en más de la mitad de los segmentos.

- Analizar para cada fase el grado de mejora alcanzado por los contenidos presentes y por los contenidos que tienen un grado de presencia significativo.

VI.2.4. Metodología de análisis de las tareas de construcción de la colaboración y de las tareas de construcción de los contenidos de mejora y la mejora de las prácticas evaluativas

a. Identificación de las tareas de construcción de la colaboración y de construcción de los contenidos de mejora de cada segmento, de cada fase y del asesoramiento

El objetivo del análisis es establecer las tareas de construcción de la colaboración y las tareas de construcción de la mejora, de entre las propuestas en el

marco teórico, que se pueden identificar en cada segmento de asesoramiento, en las diferentes fases del mismo, y a largo de todo el proceso de asesoramiento.

Entendemos que los indicadores para decidir que en un determinado segmento se está desarrollando una tarea es que aparezca alguna de las características que se señalan para ella en el marco teórico, y que surgen como resultado de la revisión teórica realizada en relación con las propuestas de los diferentes autores en relación con cada tarea. En el Anexo 5 se presenta la Pauta y criterios de análisis de las tareas de asesoramiento, que recoge y sistematiza estos indicadores.

El proceso de identificación supone realizar tres tareas:

- Identificar en cada segmento del proceso de asesoramiento la tarea de construcción de la colaboración o de construcción del contenido que está presente. Se considera que en un segmento está presente aquella tarea que más indicadores cumple. Cuando dos tareas tiene indicadores similares en un segmento, se considera que las dos están presentes y son complementarias, aunque se establece un criterio de prioridad y se considera como tarea principal la que más indicadores tiene, y como tarea secundaria la otra.

- Identificar las tareas de construcción de la colaboración y las tareas de construcción del contenido presentes en cada fase. Consideraremos que una tarea está presente en una fase siempre que lo esté al menos en un segmento. Si la tarea está presente en más de dos segmentos como tarea única consideramos que tiene una presencia relevante, y si tiene una presencia superior a la $\frac{1}{4}$ parte del total de segmentos de la fase consideramos que tiene una presencia muy relevante.

- Identificar las tareas de construcción de la colaboración y de construcción del contenido presentes en el proceso de asesoramiento. Consideramos que una tarea está presente en el proceso de asesoramiento si lo está al menos en la mitad de las fases con más de un segmento. Se considera que tiene una presencia relevante si está presente en al menos la mitad de las fases. Si está presente en todas las fases consideraremos que tiene una presencia significativa. Consideraremos que tiene una presencia muy

significativa si está presente en todas las fases y al menos en la mitad de ellas su presencia en el interior de la fase es una presencia relevante o muy relevante.

b. Valoración de la relación entre presencia de tareas de construcción de la colaboración y tareas de construcción de los contenidos de mejora y contenidos de mejora

Para determinar si durante el asesoramiento se identifica una mayor presencia de algún tipo de tareas de construcción de la colaboración y de algún tipo de tareas de construcción del contenido en aquellos contenidos de mejora en los que después del asesoramiento se observa efectivamente una mayor mejora, se seguirá el procedimiento siguiente:

- Identificar en cada tarea de construcción de la colaboración y en cada tarea de construcción del contenido los contenidos de mejora presentes, diferenciando si están presentes como contenido principal o como contenido secundario.

- Resumir numéricamente, para cada tipo de tarea de construcción de la colaboración y de tarea de construcción del contenido, en cuántas de ellas ha estado presente cada contenido de mejora como contenido principal y como contenido secundario.

- Analizar, para cada tipo de tareas de construcción de la colaboración y para cada tipo de tareas de construcción del contenido, los contenidos de mejora más y menos frecuentes, y si se trata de aquellos en los que se ha observado más o menos mejora, según la valoración que se haga siguiendo los criterios del apartado VI.2.1.

- Analizar para cada uno de los contenidos de mejora que ha alcanzado una mejora significativa, las tareas que más se han desarrollado en los segmentos donde ha estado presente el contenido.

c. Relación entre las tareas de construcción de la colaboración y las tareas de construcción del contenido de mejora

Aquí el objetivo es analizar si algunas tareas de construcción de la colaboración se asocian más frecuentemente con algunas tareas de construcción del contenido de mejora, y si estas asociaciones se mantienen o no para los dos problemas considerados.

Para ello se requiere:

- Identificar, para cada tarea de construcción de la colaboración, la tarea o tareas de construcción del contenido con las que se asocia a lo largo del proceso de asesoramiento.

- Analizar si se produce una única asociación o diferentes asociaciones a lo largo del proceso de asesoramiento.

- Analizar y valorar si las asociaciones que se producen en el tratamiento del Problema I y en el tratamiento del Problema II son las mismas.

VI.2 5. Metodología de análisis de los recursos discursivos del asesor y la mejora de las prácticas evaluativas

a. Identificación, análisis y valoración de la presencia de los recursos discursivos del asesor

El objetivo es identificar los recursos discursivos del asesor, propuestos en el apartado III.2.4. del marco teórico, que aparecen en las intervenciones del mismo a lo largo de los diferentes segmentos, y describir en detalle cómo aparecen a lo largo de los segmentos y fases del asesoramiento. Al igual que los otros niveles de análisis, se utiliza como criterio para la identificación del recurso la presencia de alguna de las características señaladas para ese recurso en el marco teórico. El Anexo 6 - Pauta de análisis de los recursos discursivos del asesor- presenta y sistematiza tales características.

El proceso supone realizar las siguientes tareas:

- Identificar y valorar en cada intervención del asesor el recurso o recursos presentes, de acuerdo con las características/indicadores establecidos. Cuando en una misma intervención se observan dos partes claramente diferenciadas que corresponden a dos recursos diferentes, o a lo largo de la intervención se entrelazan dos intenciones comunicativas que corresponden a dos recursos, se harán constar los dos, considerando que actúan como recursos complementarios.

- Analizar, para cada fase del proceso de asesoramiento, la presencia de cada uno de los recursos discursivos, identificando en qué segmentos está presente, las veces que está presente en cada segmento, en que momento de desarrollo del segmento aparece, y el tipo de asociaciones con otros recursos que se repiten con más frecuencia.

- Analizar el grado de presencia de cada uno de los recursos discursivos en las diferentes fases y segmentos del proceso de asesoramiento, comparándola con la presencia de los otros recursos.

- Analizar, en cada uno de los recursos discursivos, las posiciones que ocupan en los segmentos en los que aparece, y la regularidad de las mismas a lo largo de las fases y de todo el proceso de asesoramiento.

- Analizar si cada uno de los recursos discursivos del asesor aparece de manera regular asociado con otro recurso concreto, es decir, precedido o seguido de ese recurso en una serie más o menos larga de intervenciones, a lo largo de las fases y de todo el proceso de asesoramiento.

b. Proceso y criterios de valoración de la relación entre los recursos discursivos del asesor y los contenidos de mejora

El objetivo es identificar la secuencia de recursos discursivos del asesor que se observa en el tratamiento de cada uno de los contenidos de mejora, y las diferencias en las secuencias de tratamiento discursivo de los contenidos en los que se observan distintos grados de mejora.

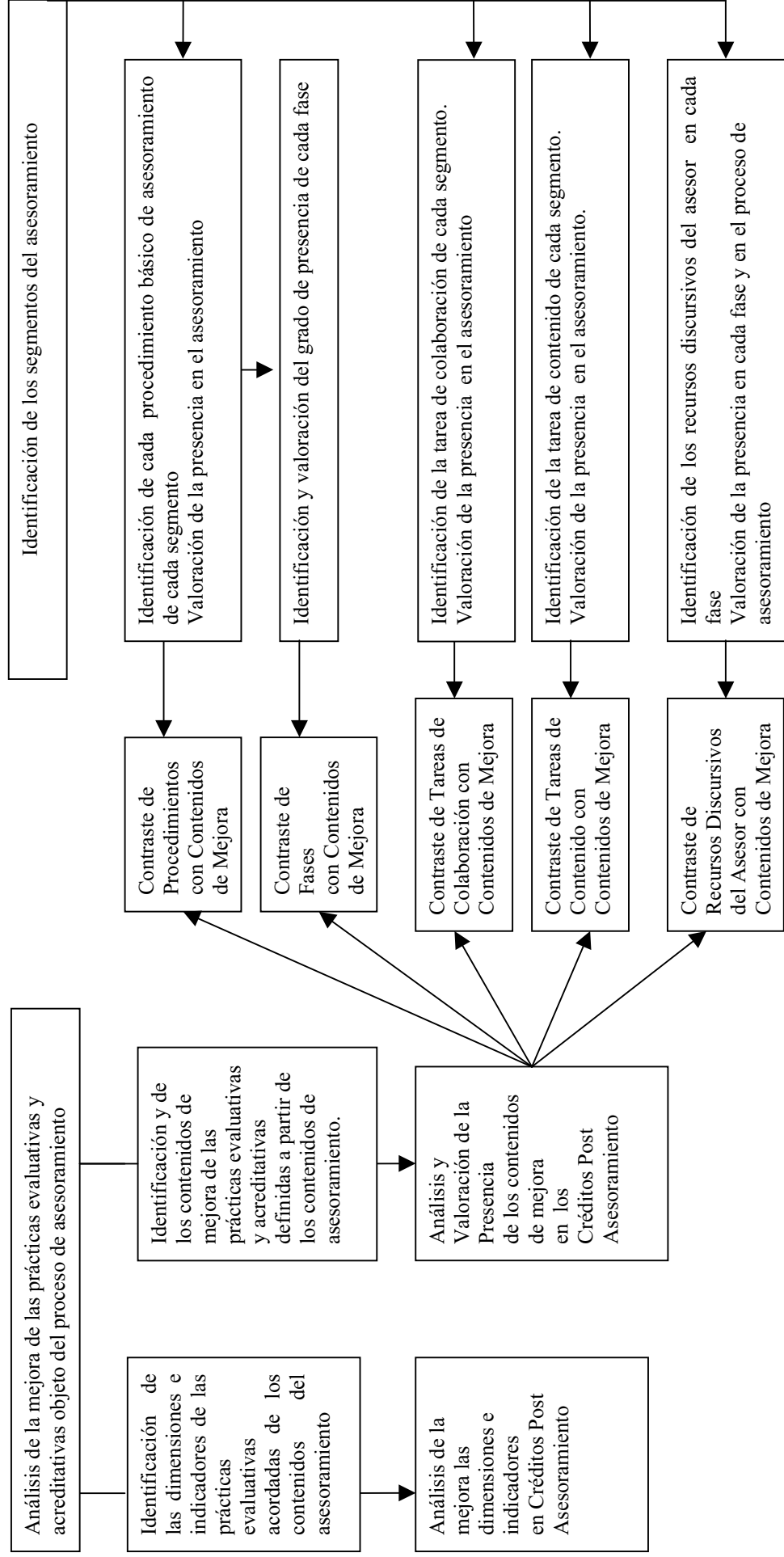
El procedimiento a seguir para conseguir este objetivo es el siguiente:

- Identificar, para cada uno de los contenidos de mejora de cada uno de los problemas de asesoramiento en que se den las mejoras antes mencionadas, los segmentos en que aparecen esos contenidos.

- Analizar en cada uno de los conjuntos de segmentos de cada contenido de mejora las características de la secuencia de recursos discursivos. Para facilitar la comparación y valoración posterior este análisis se lleva a cabo inicialmente fase por fase.

- Comparar y valorar en cada una de las fases y a lo largo de todo el proceso de asesoramiento las similitudes y diferencias entre la secuencia de recursos discursivos utilizados en el tratamiento de contenidos que han tenido diferentes grados de mejora .

Figura VI.2. Metodología de análisis de los procesos de asesoramiento .



VII. RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados del análisis de los datos que describíamos en el capítulo anterior respecto a los dos objetivos empíricos de nuestra investigación. El capítulo se organiza en dos grandes apartados, uno para cada uno de los objetivos propuestos.

Abriremos el primero de los dos apartados con una breve síntesis del desarrollo del proceso de recogida de datos relativo los programas evaluativos y las decisiones de acreditación asociadas. A continuación, presentaremos una descripción del programa evaluativo y las decisiones acreditativas de cada uno de los dos profesores objeto de la investigación, el profesor de 2º de ESO y el profesor de 4º de ESO. Posteriormente, detallaremos los resultados relativos al grado de presencia en los programas evaluativos y decisiones acreditativas de ambos profesores de las dimensiones e indicadores que hemos planteado para el análisis de dichos programas y decisiones. El grado de presencia que se postula para cada dimensión como resultado del análisis se establecerá a partir de la aplicación argumentada de los criterios de valoración detallados en la metodología de análisis a los datos recogidos.

En el segundo apartado, empezaremos, de manera similar, con una descripción de las sesiones del proceso de asesoramiento realizado y de los segmentos de asesoramiento en que hemos dividido las sesiones. Esta descripción servirá para situar el análisis de los datos que, para los cuatro niveles de análisis considerados para el asesoramiento, se presentará a continuación. Así, y como primer nivel, presentaremos los resultados relativos a la identificación de los contenidos de asesoramiento que aparecen en el proceso, a los contenidos de mejora y a las mejoras detectadas en los programas evaluativos y las decisiones acreditativas asociadas. A continuación, presentaremos, sucesivamente, los resultados relacionados con las fases y los procedimientos básicos de asesoramiento, las tareas de construcción de la colaboración y las tareas de construcción de la mejora, y los recursos discursivos que se observan a lo largo del asesoramiento; en cada caso, los resultados mostrarán también cuál es la presencia de los distintos contenidos de mejora en cada nivel de análisis considerado.

Los resultados aquí recogidos serán la base para llevar a cabo la contrastación y validación de las hipótesis, que se presenta en el capítulo siguiente.

VII.1. Resultados de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas

VII.1.1. Descripción de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas

Los programas evaluativos objeto de análisis fueron planificados y desarrollados por dos profesores de matemáticas de Educación Secundaria Obligatoria durante el desarrollo de sendos créditos comunes del área en el segundo trimestre del curso 1998-99.

La recogida de datos se realizó de manera paralela con ambos profesores, siguiendo en cada caso los instrumentos -entrevistas y observaciones de “pensamiento en voz alta”-y procedimiento presentados en el capítulo V.

Las primeras entrevistas se realizaron, utilizando el Guión de Entrevista Semidirigida sobre el Programa Evaluativo y las Decisiones Acreditativas Planificadas, justo antes de iniciar el crédito, en el mes de diciembre. En la primera parte de la entrevista se pidió a cada profesor que indicara los contenidos y actividades del crédito, las actividades de evaluación que pensaba realizar, la ubicación de las actividades de evaluación dentro de la secuencia del crédito, el proceso de toma de decisiones de acreditación del crédito y las dificultades que pensaba que podía encontrar. En la segunda se plantearon una serie de cuestiones sobre cada actividad de evaluación: los contenidos que iba a tener, las tareas que incluiría, cuántas actividades de ese tipo se realizarían durante el crédito y cómo se situarían en la secuencia del crédito, qué actividades preparatorias de la actividad de evaluación propiamente dicha se realizarían, cómo se diversificarían las actividades según las necesidades educativas de los alumnos, cuáles serían los criterios y el proceso de corrección, cómo se realizaría la comunicación a los alumnos de los resultados y las repercusiones de los mismos en la evaluación y,

finalmente, las dificultades que suponía todo este proceso. El Anexo 7 presenta, a título de ejemplo, la transcripción de una de estas entrevistas.

La segunda actividad de recogida de datos fue la observación y grabación del proceso de corrección realizado por el profesor sobre una de las actividades centrales que componían, en ambos casos, su programa evaluativo: los controles individuales escritos. Se pidió a cada profesor que corrigiera los controles de una muestra de seis alumnos, con diferentes niveles de competencias, y que verbalizara en voz alta las decisiones de corrección y calificación que iba adoptando. El Anexo 8 recoge la transcripción de una de estas sesiones de corrección y calificación en voz alta.

La tercera actividad de recogida de datos fue la observación, de nuevo a través de “pensamiento en voz alta”, de cómo cada profesor tomaba la decisión de acreditación del crédito, teniendo en cuenta diferentes las calificaciones de las diversas actividades o situaciones de evaluación, para los mismos seis alumnos anteriores. El Anexo 9 recoge la transcripción de una de estas sesiones.

Finalmente, se llevó a cabo una última entrevista sobre el Programa Evaluativo y Decisiones Acreditativas Realizado, en el mes de marzo, una vez acabado el crédito. En esta entrevista se realizó el mismo recorrido que en la primera pero ahora poniendo el énfasis en el contraste entre lo que realmente ocurrió en el desarrollo del programa evaluativo y lo que se había planificado inicialmente. El Anexo 10 recoge la transcripción de una de las entrevistas finales realizadas.

Consideramos que la síntesis de los datos recogidos mediante estas actividades nos proporciona una visión bastante detallada del programa evaluativo y las decisiones de acreditación efectivamente desarrollados por los profesores.

VII.1.1.1. Programa Evaluativo del profesor de 4º de ESO

Los datos recogidos en las observaciones y entrevistas nos permiten describir las características principales de este programa evaluativo.

El crédito se desarrolla en torno a los siguientes contenidos: “Números irracionales”, “Ecuaciones de segundo grado”, “Funciones que tienen como gráfico una recta” y “Funciones de segundo grado”.

El programa incluye cuatro tipos de situaciones o actividades de evaluación: controles, ejercicios, dossiers, y participación y comportamiento en actividades de clase.

La secuencia de enseñanza/aprendizaje tiene un ciclo que se repite sobre bloques de contenidos diferentes tres veces durante el trimestre. Se inicia el crédito con dos sesiones donde el profesor presenta el contenido y plantea algunas preguntas para saber los conocimientos que tienen los alumnos respecto a los contenidos a enseñar. En las sesiones siguientes, el profesor introduce los contenidos y realiza una serie de ejercicios de aplicación de los contenidos en la pizarra mientras los alumnos toman notas. Posteriormente, señala algunos ejercicios a realizar individualmente antes de la siguiente sesión. Estos ejercicios se realizan posteriormente en clase y cada alumno los corrige en su cuaderno.

Se realizan tres controles. El primero consiste en seis tareas de identificación, operaciones y representación gráfica de números irracionales. El segundo consiste en seis tareas de resolución y representación de ecuaciones de segundo grado. Y el tercero, en cuatro ejercicios de representación gráfica de funciones y cálculo de ecuaciones a partir de representaciones gráficas de rectas. Las tareas son muy similares a los ejercicios que se realizan en clase, y evalúan fundamentalmente la adquisición de contenidos procedimentales. Normalmente, hay una sesión de repaso de los ejercicios previa al control. El control se realiza individualmente, durante una hora, con ayuda de la calculadora. La corrección y calificación la realiza el profesor solo, y a los alumnos se les entrega el control corregido y la calificación. En la misma sesión de entrega del control corregido, se realizan los ejercicios en la pizarra y se resuelven dudas de los alumnos sobre las calificaciones. Cada tarea de los controles es puntuada por el profesor, según el tipo de ejercicio, con un máximo de 1,5 o 2 puntos. Cada tarea se califica en tramos de 0,25 puntos, en función de criterios como los siguientes: si el alumno ha realizado correctamente alguna parte del procedimiento, si lo ha realizado todo, si la

operación de resolución final es correcta, si los cálculos son correctos. La suma de la calificación de todas las tareas del control da la nota final del control.

Los ejercicios son conjuntos de tareas que los alumnos han de realizar individualmente fuera de clase y que sirven para ejercitar los procedimientos enseñados en clase. Cada dos o tres clases se solicita a los alumnos que realicen algunos ejercicios que consisten en tareas muy similares a las realizadas en clase en las sesiones anteriores. Al día siguiente se corrigen en una actividad en gran grupo con la participación de los alumnos. Una vez durante el crédito se les indica que las tareas que realizarán las corregirá el profesor. El profesor las corrige y las retorna a los alumnos. Cada tarea se señala con la expresión “visto” y las correcciones que deba realizar el alumno, y al final se da una calificación global de tipo cualitativo: “insuficiente” “suficiente”, “bien”, “notable” y “sobresaliente”.

Los dossiers son recopilaciones de los materiales utilizados durante el trabajo del crédito: los ejemplos aportados por el profesor durante las sesiones de introducción de nuevos contenidos, con los comentarios hechos en clase; los ejercicios-modelo realizados por el profesor; los ejercicios hechos fuera de clase con las correcciones del alumno; y los ejercicios corregidos por el profesor. Al final de cada control el alumno debe presentar el dossier de la parte referida a ese control, y al final del crédito todo el dossier completo relativo al conjunto del crédito. A principio de curso se entregan por escrito a los alumnos las orientaciones sobre las características que ha de tener el dossier y sobre cómo se evaluará. Se evalúan fundamentalmente tres aspectos: que esté completo, que los ejercicios estén corregidos, y sobre todo que esté limpio. El profesor los recoge el mismo día del control y los devuelve a los alumnos corregidos y calificados. Se califica cada hoja del dossier indicando “visto” o los aspectos a corregir. Se da una calificación global de todo el dossier de tipo cualitativo: “insuficiente”, “suficiente”, “bien”, “notable” y “sobresaliente”, matizada si es necesario con las expresiones “alto” o “bajo”.

La evaluación de la participación y el comportamiento del alumno en las actividades de clase se refiere a la valoración que el profesor hace de aspectos como el comportamiento en clase, la actitud ante el trabajo, salir a hacer ejercicios en la pizarra,

participar, o preguntar cuando hay dudas. La calificación la realiza el profesor al final del crédito, según la impresión general del mismo. Se califica según un gradiente numérico de 0 a 10.

A principio de curso se proporciona por escrito a los alumnos los criterios de carácter general de la evaluación y los criterios de calificación de cada una de las situaciones. La decisión de acreditación y la calificación del crédito se toma mediante un proceso de cálculo a partir de las calificaciones de las diferentes situaciones. En primer lugar, se realiza la media aritmética de las calificaciones de los tres controles. Después se decide la calificación de participación y comportamiento. Por último, se realiza la media aritmética de las tres calificaciones de los dossiers y la nota de ejercicios, transformando lo cualitativo en cuantitativo e interpretando cuantitativamente las valoraciones de "alto" o "bajo" -en el primer caso, se sube un punto; en el otro, se baja un punto-.

Para las decisiones de la calificación final, se realiza una media ponderada que otorga a la media de controles el 70% de la calificación final, a la media de dossiers y ejercicios el 15%, y a la media de participación otro 15%. Con la calificación resultante se calcula la nota definitiva. Si los decimales son inferiores a 0,5 se redondea a la nota inferior, y si son iguales o mayores, a la nota superior.

VII.1.1.2. Programa Evaluativo del profesor de 2º de ESO

El crédito se desarrolla en torno a los siguientes contenidos: "Números enteros: concepto y representación en la recta numérica", "Introducción al álgebra y el lenguaje algebraico", "Ecuaciones de primer grado".

El programa incluye cuatro tipos de situaciones o actividades de evaluación: controles, observaciones de la realización de trabajo en grupo, seguimiento de la realización de deberes, y actitudes en clase.

La secuencia de trabajo del crédito comienza con una sesión de explicación en gran grupo del primer bloque de contenidos a aprender. Sobre estos contenidos se

realizan nueve fichas de ejercicios en días sucesivos, en parejas o en grupos de tres. Durante el trabajo en grupo, el profesor pasa por todos los grupos y realiza anotaciones sobre cómo los alumnos realizan la actividad. Al final de cada sesión, aquellos ejercicios que algunos alumnos no han podido realizar se corrigen en la pizarra. Una vez resueltas estas nueve fichas, se realiza una prueba o control. A continuación, se repite el mismo proceso para el segundo bloque de contenidos (sumas y restas de números enteros), y después para el tercero, que vuelve a incorporar sumas y restas de números enteros, y añade multiplicaciones y divisiones.

Se realizan dos controles. El primero consiste en diez tareas de suma y resta de números enteros positivos y negativos, y de resolución de problemas mediante representación gráfica. El segundo, en diez tareas de álgebra -completar tablas a partir de expresiones algebraicas, completar expresiones y dibujar diagramas, cálculo de perímetros y áreas de diferentes figuras, dibujo de figuras a partir de perímetros-.

Las observaciones del trabajo en grupo en el aula se realizan dos veces durante el crédito, aunque en algunos alumnos hay más observaciones. Para cada alumno, esta observación se recoge en momentos diferentes del crédito. El profesor va anotando en el momento mismo en que observa cómo resuelve el alumno un ejercicio previamente determinado. También realiza observaciones que indican si el alumno tiene un cierto interés por la asignatura o no. En ambos casos, se realiza una anotación de gradiente cualitativo, del tipo “++”, “+”, “=” o “-“. En el proceso de acreditación no se diferencian estas dos calificaciones, que se incluyen en el mismo apartado.

La evaluación de los deberes consiste en el seguimiento de la realización de una tarea fija que hay que hacer en casa cada semana. Además, algunos días se envían algunas tareas más, que se corrigen al día siguiente. El profesor toma nota de si los alumnos las han realizado o no. Al final del crédito tiene en cuenta los alumnos que han realizado o no la mayoría de los deberes.

La decisión de acreditación y la calificación se realiza después de un proceso de análisis de las calificaciones de las diferentes situaciones. El proceso varía según los alumnos: puede iniciarse por los controles y posteriormente tener en cuenta las

anotaciones de ejercicios y deberes, o empezar por las anotaciones de observación de ejercicios. En general, se realiza una media aproximada de los dos controles, matizada por una interpretación de las anotaciones de las observaciones de ejercicios y de los deberes. Estas anotaciones pueden servir para elevar la calificación de uno de los ejercicios, o actuar como elemento corrector de la media final elevándola en un punto o dos, o, por el contrario, hacer que no se tengan en cuenta los restos de punto (0,5 ó 0,25), y de esta manera bajar la calificación.

VII.1.2. Resultados de las dimensiones e indicadores de los programas evaluativos y decisiones acreditativas analizados del profesor de 4º de ESO

La aplicación de los criterios de análisis especificados en el apartado VI.1. al programa evaluativo del profesor de 4º de ESO nos permite valorar el grado de presencia de las distintas dimensiones consideradas para la valoración de la coherencia y continuidad tanto para el programa evaluativo en su conjunto como para las decisiones acreditativas asociadas al mismo. La Tabla VII.1. recoge el resumen de la presencia de las distintas dimensiones en el programa y en las decisiones acreditativas. Previamente a su presentación, sintetizamos a continuación los datos relativos a los indicadores de cada dimensión que nos permiten delimitar los grados de presencia recogidos en la Tabla.

La presencia de las dimensiones e indicadores en el Programa Evaluativo ha sido la siguiente:

1. Los diferentes tipos de capacidades tienen una Presencia Parcial (PP) en el programa evaluativo desarrollado, ya que las situaciones en su conjunto contemplan tres tipos de capacidades: cognitivo-lingüísticas, de equilibrio personal, y de actuación e inserción social.

2. Los diferentes tipos de contenidos tienen igualmente una Presencia Parcial (PP), ya que las situaciones en su conjunto contemplan los tres tipos de contenidos, y tres de ellas (controles, ejercicios y dossiers) contemplan dos tipos de contenidos. Los controles y los ejercicios evalúan contenidos conceptuales y procedimentales. Los

dossieres evalúan contenidos procedimentales y actitudinales. Y las situaciones de participación en clase, contenidos actitudinales

3. La significatividad del aprendizaje de los alumnos no parece tener una evaluación específica y sistemática (No Presencia, NP). No hay ninguna situación ni tarea en que se evalúe de manera formal y sistemática los conocimientos y competencias de los alumnos antes de iniciar el aprendizaje de los contenidos del crédito, ni la consistencia y organización interna de lo aprendido, ni en que se valoren las relaciones que el alumno puede establecer entre los contenidos aprendidos y otros contenidos anteriores.

4. La dimensión relativa a la evaluación del sentido del aprendizaje para los alumnos tiene una Presencia Anecdótica (PA). Las situaciones de evaluación contemplan un indicador (implicación y dedicación para superar con éxito las tareas) en dos tipos de situaciones (dossieres y participación en clase). En los dossiers, en efecto, se consideran aspectos que evalúan la implicación, como por ejemplo, si los alumnos han incorporado todas las actividades realizadas en clase, si han incorporado las correcciones a los ejercicios, o si se presenta con un orden coherente. En la participación en clase se evalúa si se hacen preguntas en clase, si piden participar, o si al participar tienen en cuenta las indicaciones para realizar correctamente la tarea.

5. La dimensión relativa a la funcionalidad de los aprendizajes de los alumnos también parece tener una Presencia Anecdótica (PA). Dos situaciones (controles y ejercicios) contemplan una de las modalidades de evaluación de la significatividad (aplicación de los aprendizajes a situaciones de la vida real). En los controles y los ejercicios encontramos alguna tarea donde hay que aplicar los procedimientos objeto de evaluación a una situación propia de la vida cotidiana.

6. La dimensión relativa a la evaluación de las dificultades del progreso en el aprendizaje de los alumnos tiene una Presencia Parcial (PP). Las situaciones contemplan dos de los tres tipos de actuaciones de seguimiento de las dificultades y progresos. En los controles se identifican errores, y en algunas tareas se comunica por escrito los errores a los alumnos. En los ejercicios se identifican errores y se comunica en grupo a

los alumnos las dificultades observadas, oralmente y a veces por escrito. En los dossiers identifica errores y algunos los comunica por escrito a los alumnos. En las situaciones de participación en clase se identifican errores, pero no se comunican dificultades ni se introducen situaciones correctivas debido a que la valoración se realiza sólo al final del crédito.

7. La dimensión relativa a la evaluación del control y responsabilidad de los alumnos respecto a su propio aprendizaje muestra una Presencia Anecdótica (PA). En una situación (controles), se da una de las modalidades de seguimiento de control y responsabilidad del aprendizaje por parte de los alumnos. En la situación de ejercicios individuales, el profesor señala a los alumnos los errores y interviene ante las dificultades, pero no parece realizar un seguimiento de la repercusión de sus indicaciones. También se realizan sesiones de aclaración de conceptos, pero no a partir de las preguntas de los alumnos.

8. La evaluación de los aprendizajes en diferentes momentos del proceso tiene una Presencia Anecdótica. (PA). Sólo una situación (ejercicios) tiene dos tipos de evaluación (formativa y sumativa), ya que en función de los resultados se van proponiendo ejercicios de un tipo u otro.

9. La dimensión relativa al establecimiento de relaciones e interconexiones de diferentes tipos entre las situaciones/actividades de evaluación tiene una Presencia Anecdótica (PA). Las situaciones/actividades en su conjunto contemplan dos tipos de relaciones. Los controles y los ejercicios, y los ejercicios y los dossiers tienen una relación de tipo 2, ya que los tipos de tareas que se trabajan en los ejercicios son los que se realizan después en los controles; del mismo modo, los ejercicios son los que se incorporan en los dossiers. Las diferentes tareas de los ejercicios tienen relaciones entre ellos, repitiendo aquellos ejercicios con más dificultades y ampliando algún aspecto de los realizados con éxito por la mayoría.

10. La dimensión relativa a la realización de situaciones/actividades de evaluación con diferentes tipos de organización social tiene una Presencia Anecdótica (PA) Las tareas de las tres situaciones/actividades se realizan en la organización social de tipo 1 y las

tareas de una situación/actividad incluyen tareas de otra forma de organización social. Los controles, los dossiers y los ejercicios los realiza el alumno en situación individual.

11. La dimensión relativa a la realización de tareas con diferentes grados de apertura en la definición de la tarea muestra una Presencia Anecdótica (PA). Las situaciones en su conjunto (controles, ejercicios y dossiers) presenten tareas con un indicador (razonar y justificar las respuestas). En los tres controles, de treinta tareas, aparecen dos tareas que implican razonar una respuesta.

12. La dimensión relativa a la realización de tareas con diferentes niveles de exigencia cognitiva a lo largo de todas las situaciones/actividades del programa tiene una Presencia Anecdótica (PA). Las situaciones en su conjunto incluyen tareas con dos niveles de exigencia cognitiva (aplicación literal de un conocimiento y establecer relaciones simples). En los controles hay veintitrés tareas de aplicación literal y siete de aplicación simple. En los ejercicios y en los dossiers, en la medida que los controles realizan los mismos tipos de tareas la proporción es similar.

13. La dimensión relativa a la realización de tareas con diferentes modalidades de realización y ejecución muestra una Presencia Anecdótica (PA). Dos situaciones (ejercicios y dossiers) se realizan con dos modalidades de realización (sin ayuda, con ayuda de material). Los controles los realizan los alumnos solos y sin ayuda. Los ejercicios los realizan solos y con materiales de ayuda, como las orientaciones del dossier, las anotaciones que proporciona el profesor en la presentación del tema y los ejemplos de otras tareas similares realizadas anteriormente. Los dossiers también los realizan solos y con materiales de ayuda del mismo tipo que los ejercicios. Las situaciones de participación en clase se realizan sin ayudas.

14. La dimensión relativa a la realización de tareas con diferentes medios de presentación muestra una Presencia Parcial (PP). Todas las situaciones tienen tareas con cuatro medios de presentación diferentes (escrito, numérico, aritmético/algorítmico, gráfico/manipulativo). En los controles hay tareas de los cuatro medios de presentación: escrito -tres tareas-; numérico -seis tareas-; aritmético/algebraico -nueve tareas-;

gráfico/manipulativo -tres tareas-. Podemos considerar que hay un número significativo de tareas de los cuatro medios de presentación.

15. La dimensión relativa a la realización de tareas con diferentes instrumentos y materiales para su ejecución alcanza una Presencia Anecdótica (PA) Todas las situaciones tienen tareas que se realizan con dos tipos de instrumentos (instrumentos manuales y instrumentos estándares de cálculo). En los controles se pueden utilizar estos dos instrumentos en todas las tareas según considere el alumno. Según declara el profesor, en los controles se utilizan los mismos instrumentos que se utilizan en las otras dos situaciones. A lo largo del programa no se preparan ni instrumentos grupales ni individuales para la realización de las tareas.

16. Los segmentos preparatorios de las situaciones de evaluación propiamente dichas tienen una Presencia Anecdótica (PA). Una de las situaciones del programa (controles) tiene un segmento preparatorio (ejercicios que se entregan), con al menos tres de los indicadores considerados (los relativos a los contenidos, la actividad conjunta y los productos). Los ejercicios para entregar, que se realizan en dos actividades durante el programa, están compuestos por tareas con los mismos contenidos que los que se realizaran en los controles, que los alumnos realizan individualmente en su casa. Se pide a los alumnos el mismo tipo de resultados que durante los controles, y el profesor los devuelve indicando solamente si está bien o no.

17. Los segmentos de corrección/ calificación tal y como los hemos definido no están presentes a lo largo del programa (NP). Ninguna situación tiene un segmento de corrección calificación que cumpla alguno de los indicadores que hemos adoptado. La calificación de las distintas situaciones/actividades y tareas de evaluación es realizada siempre por el profesor aisladamente.

18. Los segmentos de comunicación devolución de los resultados, también tal y como los hemos definido, muestran una presencia anecdótica (PA). Una de las situaciones (controles) tiene un segmento de comunicación que cumple los tres indicadores considerados. Se realiza una sesión donde el profesor facilita a los alumnos los controles corregidos y calificados, realiza en la pizarra cada ejercicio y explicita que puntuación

corresponde a cada tipo o grado de ejecución de cada tarea. Los alumnos preguntan sobre la tarea o por las razones de una calificación en concreto.

19. Los segmentos de aprovechamiento tal y como los hemos definido no tienen presencia en el programa (NP). Ninguna situación presenta un segmento de aprovechamiento en los términos en que lo hemos definido en la Pauta de análisis.

En cuanto a la presencia de las dimensiones e indicadores de la Pauta en las Decisiones Acreditativas del Programa Evaluativo, se concreta de la forma siguiente:

1. El equilibrio entre los diferentes tipos de capacidades tiene una Presencia Anecdótica (PA). Un tipo de capacidades (cognitivo-lingüísticas) tiene una repercusión alta en la acreditación y las otras dos (actuación e inserción social y equilibrio) tienen una repercusión baja.

2. El equilibrio entre los diferentes tipos de contenidos consideramos tiene una Presencia Anecdótica (PA). Sólo un tipo de contenidos (los procedimientos) tiene repercusión alta en la acreditación. Los procedimientos tienen una representación muy alta en los controles, los ejercicios y los dossiers. Los conceptos tienen una representación baja, en los controles, y más baja aun en los ejercicios. Tanto en un caso como otro al tener un valor igual todas las tareas, su repercusión en la acreditación es baja. En cuanto a las actitudes, tanto los dossiers como las situaciones de participación tienen una repercusión muy poco significativa en la acreditación.

3. La dimensión relativa a la significatividad de los aprendizajes de los alumnos no tiene presencia (NP), en la medida que no se recoge ninguna información respecto a ninguno de los indicadores considerados.

4. La dimensión relativa a la evaluación del sentido del aprendizaje para los alumnos no tiene presencia (NP). Sólo uno de los indicadores (la implicación y dedicación a la tarea) del sentido del aprendizaje tiene repercusión en la acreditación, pero es baja.

5. La dimensión relativa a la funcionalidad de los aprendizajes, de nuevo, No tiene Presencia, (NP). Sólo una modalidad de evaluación de la funcionalidad está presente y no tiene repercusión en la acreditación. Las tareas que evalúan la aplicación de los aprendizajes a situaciones de la vida cotidiana son tan escasas en los controles respecto a los otros tipos de tareas (una de ocho), que no llegan a tener una representación significativa.

6. La dimensión relativa a las dificultades del progreso en el aprendizaje de los alumnos muestra una Presencia Anecdótica (PA). Dos tipos de actuaciones de seguimiento de dificultades y progresos (observación de la evolución de los errores y comunicación por escrito de errores) tienen una repercusión baja en la acreditación. La observación de la evolución se introduce en los controles y en los ejercicios, y se tiene en cuenta para confirmar los resultados finales de controles; además, solo se produce en dos de los alumnos objetos de seguimiento. La comunicación por escrito de errores tiene una incidencia baja: se observa en los dossiers y en la valoración al final del crédito de cómo se ha rectificado lo indicado en los dossiers evaluados previamente, pero los dossiers tienen una repercusión baja en la acreditación.

7. La dimensión relativa al control y responsabilidad de los alumnos No tiene Presencia (NP). Sólo una modalidad (tareas complejas) tiene una repercusión en la acreditación, y esta repercusión es baja. Las tareas que tienen un carácter más complejo son, en número, inferiores al conjunto de los otros tipos de tareas.

8. La dimensión relativa a la evaluación de diferentes momentos del proceso de aprendizaje, de nuevo, No tiene Presencia (NP) en la acreditación. La situación /actividad que tiene incidencia alta en la acreditación (controles) es exclusivamente sumativa. La situación que actúa como evaluación sumativa y formativa a la vez (ejercicios) sólo tiene una incidencia baja en la acreditación. Las otras dos situaciones (dossiers y participación) sólo conllevan evaluación sumativa.

9. La dimensión relativa a las relaciones e interconexiones entre las situaciones de evaluación No tiene presencia (NP). Las situaciones/actividades de un tipo no tienen ninguna repercusión en la acreditación de las situaciones actividades de otro tipo. Las

calificaciones de los ejercicios no tienen ninguna repercusión en las de los controles, ni las de los controles en las de los ejercicios. Las calificaciones de los ejercicios no tienen ninguna repercusión en las de los dossieres, y viceversa.

10. La dimensión relativa a los diferentes tipos de organización social de las situaciones/actividades de evaluación de los alumnos No tiene tampoco Presencia en la acreditación (NP). Sólo las tareas que realiza el alumno individualmente tienen una repercusión alta (controles). Las situaciones de participación (que suponen otro tipo de organización social, tareas en gran grupo con el alumno) tienen una repercusión baja en la acreditación.

11. La dimensión relativa a los diferentes grados de apertura en la definición de la tarea tampoco tienen presencia en la acreditación (NP). Sólo se cumple un indicador para esta dimensión (razonar y justificar una respuesta), y tiene una repercusión baja en la acreditación: las tareas que tienen este indicador son, en número, inferiores al conjunto de los otros tipos de tareas.

12. La dimensión relativa a los diferentes niveles de exigencia cognitiva No tiene Presencia (NP). Un nivel de exigencia (aplicación literal de conocimientos) tiene una repercusión alta en la acreditación y otro (contextualización) tiene una repercusión baja. En todas las situaciones hay un número proporcionalmente muy alto de tareas de aplicación directa o literal, mientras que el número de tareas que conllevan contextualización es proporcionalmente muy inferior.

13. La dimensión relativa a las diferentes modalidades de realización y ejecución tampoco tienen presencia en la acreditación (NP). Sólo una modalidad de ejecución, las tareas sin ayuda, tienen una repercusión alta en la acreditación. Las tareas con la modalidad de ayuda de material tienen una repercusión baja en la acreditación.

14. La dimensión relativa a los diferentes medios de presentación con que se realizan las tareas muestra una Presencia Parcial (PP). Las tareas de cuatro medios de presentación (escrita, numérica, algorítmico-aritmética y gráfica) tienen una repercusión alta en la acreditación. Los cuatro tipos de tareas tienen una representación significativa,

y todos los tipos de tareas tienen la misma repercusión. Esta repercusión se da en los controles, los ejercicios, los dossiers y las situaciones de participación.

15. La dimensión relativa a los diferentes instrumentos y materiales de ejecución de las tareas tiene una Presencia Anecdótica (PA). Las tareas realizadas con dos instrumentos de ejecución (instrumentos manuales e instrumentos estándares) tienen una repercusión alta en la acreditación. Esta repercusión se da en los controles, los ejercicios, los dossiers y las situaciones de participación.

16. Los segmentos preparatorios de las situaciones/actividades muestran una Presencia Anecdótica (PA). Hay sólo un segmento preparatorio, que tiene una incidencia baja en la acreditación. Los resultados de los ejercicios de este segmento se incluyen en lo que el profesor considera “nota de procedimiento” con una repercusión en la calificación final del crédito muy inferior a las calificaciones de los controles.

17. Los segmentos de corrección/calificación No tienen Presencia (NP), dado que no se ha identificado ningún segmento de corrección/calificación en los términos definidos en la Pauta de análisis.

18. Los segmentos de comunicación-devolución No tienen Presencia tampoco (NP). Es una situación que no tiene ninguna incidencia en la acreditación.

19. Los segmentos de aprovechamiento tampoco tienen repercusión en la acreditación (NP), puesto que se han dado en el programa evaluativo.

Tabla VII.1. Presencia de Dimensiones e Indicadores en el Programa Evaluativo y las Decisiones Acreditativas del Profesor de 4°.

DIMENSIONES	S1 Control	S2 Ejercicio	S3 Dossier	S4 Participar Colaborar	Programa Evaluativo	Decisiones Acreditativas
<u>I. Según las variables del que evalúan</u>						
1. Contemplan de manera equilibrada los diferentes tipos de capacidades.	2	2	2 3	5	PP	PA
2. Contemplan de manera equilibrada los diferentes tipos de contenidos.	1 2	1 2	2 3	3	PP	PA
3. Contemplan informaciones sobre la significatividad de los aprendizaje de los alumnos	-	-	-	-	NP	NP
4. Contemplan informaciones sobre el sentido del aprendizaje para los alumnos	-	-	2	2	PA	NP
5. Contemplan informaciones sobre la funcionalidad de los aprendizaje de los alumnos	2	2	-	-	PA	NP
6. Contemplan informaciones respecto a las dificultades el progreso en el aprendizaje de los alumnos desde su punto de partida.	12	12	12	1	PP	PA
7. Contemplan informaciones sobre el control y responsabilidad del alumno en las actividades y tareas de evaluación.	1	1	-	-	PA	NP
<u>II. Según como organizan las situaciones/actividades de evaluación</u>						
8. Contemplan informaciones sobre situaciones/actividades de evaluación en diferentes momentos del proceso de aprendizaje.	3	2,3	3	3	PA	NP
9. Contemplan informaciones sobre situaciones/actividades con diferentes tipos de relaciones e interconexiones.	2	12	2	-	PA	NP
10. Contemplan informaciones sobre situaciones/ actividades de evaluación con diferentes tipos de organización social de los alumnos.	1	1	1	4	PA	NP
11. Contemplan informaciones sobre tareas con diferentes grados de apertura en la definición de la tarea.	4	4	4	-	PA	NP
12. Contemplan informaciones sobre tareas con diferentes niveles de exigencia cognitiva.	1 2	1 2	12	12	PA	NP

VII. Resultados

13. Contemplan informaciones sobre <i>tareas con diferentes modalidades de realización y ejecución</i>	1	14	14	1	PA	NP
14. Contemplan informaciones sobre <i>tareas realizadas con diferentes medios de presentación</i> .	2 3 4 5	2 3 4 5	2 3 4 5	2 3 4 5	PP	PP
15 Contemplan informaciones sobre <i>tareas realizadas con diferentes instrumentos y materiales para su ejecución.</i>	1 2	1 2	1 2	12	PA	PA
<u>III. Según las características de los segmentos de las situaciones/actividades de evaluación.</u>						
16. Contemplan <i>segmentos preparatorios</i> en las situaciones/actividades de evaluación y se tienen en cuenta informaciones relativas a ellas en la acreditación.	1 2 4	-	-	-	PA	PA
17. Contemplan <i>segmentos de corrección/ calificación</i> y se tienen en cuenta informaciones relativas a ellas en la acreditación	-	-	-	-	NP	NP
18. Contemplan <i>segmentos de comunicación devolución de los resultados</i> y se explicitan se tienen en cuenta informaciones relativas a ellas en la acreditación	123	-	-	-	PA	NP
19. Contemplan <i>segmentos de aprovechamiento</i> y se tienen en cuenta informaciones relativas a ellas en la acreditación	-	-	-	-	NP	NP

VII.1.3. Resultados de las dimensiones e indicadores de los programas evaluativos y decisiones acreditativas analizados del profesor de 2º de ESO

Al igual que acabamos de hacer con el profesor de 4º, a continuación detallamos los resultados relativos al grado de presencia de las dimensiones consideradas en el programa evaluativo y en las decisiones acreditativas del profesor de 2º. Estos resultados se sintetizan en la Tabla VII.2.

La presencia de las dimensiones e indicadores en el Programa Evaluativo, dimensión por dimensión, es la siguiente:

1. Podemos considerar que los diferentes tipos de capacidades tienen una Presencia Total (PT). Las situaciones en su conjunto contemplan los cuatro tipos de capacidades: cognitivo-lingüísticas, de equilibrio personal, de relación interpersonal y de actuación e inserción social. En los controles y las actividades grupales se evalúan capacidades cognitivo-lingüísticas, ya que se evalúa la comprensión y uso de conceptos matemáticos. En las actividades grupales se evalúan además capacidades de equilibrio personal -ya que se valora la constancia en las tareas y la incorporación de las correcciones-, capacidades de relación interpersonal -ya que se tiene en cuenta el apoyo que se dan unos alumnos a otros y si en conjunto son capaces de resolver las tareas-, y capacidades de actuación e inserción social -ya que se tiene en cuenta si respetan las normas de trabajo en grupo y de participación en clase-. En los deberes se evalúan capacidades de equilibrio personal, ya que se valora si llevan al día las actividades y si incorporan las correcciones de clase.

2. Los diferentes tipos de contenidos tienen una Presencia Parcial (PP). Las situaciones en su conjunto contemplan los tres tipos de contenidos, y dos de ellas (controles y ejercicios grupales) contemplan dos tipos o más. Los controles evalúan contenidos conceptuales y procedimentales, y los ejercicios grupales evalúan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

3. La dimensión relativa a la significatividad del aprendizaje de los alumnos muestra una Presencia Anecdótica (PA). En una situación (ejercicios grupales) se

contempla una modalidad de evaluación de la significatividad (evaluación del grado de estructuración interna de lo aprendido): el profesor pregunta individualmente a los alumnos cómo han resuelto un ejercicio, y a veces les pide que lo relacionen con otros contenidos.

4. La dimensión relativa a la evaluación del sentido del aprendizaje para los alumnos muestra una Presencia Anecdótica (PA). Identificamos un indicador (implicación y dedicación para superar con éxito las tareas) en dos tipos de situaciones (ejercicios en grupo y deberes). En los ejercicios en grupo se evalúa si participan con los compañeros en la resolución de la tarea, si solicitan ayuda para resolver la tareas y si tienen en cuenta las orientaciones del profesor para realizarlas correctamente. En los deberes se evalúa si los alumnos han realizado todas las tareas que se les pide, si las han realizado en el tiempo solicitado y si intentan incorporar las estrategias de solución de las tareas trabajadas en clase.

5. La dimensión relativa a la funcionalidad de los aprendizajes de los alumnos también muestra una Presencia Anecdótica, (PA). Dos situaciones (controles y ejercicios) contemplan una de las modalidades de evaluación de la significatividad (aplicación de los aprendizajes a situaciones de la vida real). En los controles hay tareas sobre el uso de números positivos y negativos para resolver problemas de ganancias y pérdidas en situaciones cotidianas, y en los ejercicios encontramos algunas tareas sobre el uso de positivos y negativos para saber una temperatura, o para situar las estaciones en un recorrido de un tren.

6. La dimensión relativa a la evaluación de las dificultades del progreso en el aprendizaje de los alumnos muestra una Presencia Total (PT). Las situaciones contemplan los tres tipos de actuaciones de seguimiento de las dificultades y progresos: identificar errores, comunicar errores y seguir su incidencia, e introducir acciones correctivas y observar su incidencia. En los controles, el profesor identifica errores, y en algunos ejercicios comunica por escrito los errores y observa su evolución a lo largo de los controles. En los ejercicios en grupo, identifica errores, comunica oralmente al grupo y al individuo las dificultades observadas e introduce rectificaciones, y observa la incidencia en el aprendizaje. En los deberes, identifica errores y los comunica por escrit

7. La dimensión relativa al control y responsabilidad de los alumnos en las actividades tiene una Presencia Anecdótica (PA). En una situación (ejercicios en grupo) se cumple un indicador (hace preguntas sobre dudas para valorar la evolución del aprendizaje): realiza intervenciones con los alumnos para comprobar la comprensión de los aprendizajes, y cuando ha de contrastarlo hace preguntas concretas. En controles y deberes no hay indicaciones para superar errores, preguntas, ni propuestas de tareas más complejas que en las situaciones de aprendizaje

8. La dimensión relativa a la evaluación en diferentes momentos del proceso de aprendizaje tiene una Presencia Anecdótica, (PA). Únicamente una situación (ejercicios grupales) tiene a la vez carácter formativo y sumativo, ya que en función de los resultados se van proponiendo más o menos ejercicios de un tipo u otro.

9. La dimensión relativa a la evaluación de situaciones/actividades con diferentes tipos de relaciones e interconexiones muestra una Presencia Parcial (PP). Las situaciones/ actividades en su conjunto contemplan dos tipos de relación. Los controles y los ejercicios, así los ejercicios y los deberes, tienen una relación de tipo 2, ya que el tipo de tareas que se trabajan en los ejercicios se realizan después en los controles, así como los ejercicios se incorporan en los deberes. Las diferentes tareas de los ejercicios tienen relaciones entre ellas: repiten aquellas con más dificultades, ampliando algún aspecto de los realizados con éxito por la mayoría o combinándolos.

10. La dimensión relativa al uso de diferentes tipos de organización social de los alumnos en la evaluación muestra una Presencia Parcial (PP). Hay tres tipos de formas de organización social (alumno solo, alumno individual con el profesor, alumno en pequeño grupo) que tienen una representación significativa en una situación: ejercicios grupales. Se realizan dos observaciones de trabajo en pequeño grupo (aunque el programa evaluativo anuncie que se realizarán cuatro de cada control), frente a dos controles; por tanto, podemos considerar que constituyen un número significativo de tareas.

11. La dimensión relativa al uso de tareas con diferentes grados de apertura en su definición muestra una Presencia Anecdótica (PA). Las situaciones en su conjunto

(controles, ejercicios y dossiers) presentan una tarea en que se cumple un indicador (razonar y justificar la respuesta): en los dos controles, sólo seis tareas de un total de 56 piden razonar o justificar la respuesta.

12. La dimensión relativa al uso de tareas con diferentes niveles de exigencia cognitiva muestra una Presencia Anecdótica, (PA). Todas las situaciones tienen, al menos, tareas con dos niveles de exigencia cognitiva (aplicación literal de un conocimiento y establecer relaciones simples). La proporción aproximada es de cuatro tareas de aplicación literal por una de establecimiento de relaciones.

13. La dimensión relativa al uso de tareas con diferentes modalidades de realización y ejecución tiene una Presencia Total (PT). En una de las situaciones (ejercicios grupales), la mayoría de las tareas se realizan con las cuatro modalidades de realización (sin ayuda, con ayuda de los profesores, con ayuda de los compañeros, con ayuda de material) y la cantidad de tareas que se realizan son proporcionales a las que se realizan en todo el programa.

14. Las tareas realizadas con diferentes medios de presentación tienen una Presencia Parcial (PP). El programa en conjunto incluye tareas de cuatro medios de presentación, con una representación significativa. Todas las situaciones tienen tareas con tres medios de presentación diferentes (numérico, aritmético/algorítmico, gráfico/manipulativo) que tienen una presencia significativa, y una situación (ejercicios grupales) tiene además tareas con presentación oral con una representación muy alta y significativa (ya que el profesor realiza al menos una tarea oral con un alumno de cada grupo en cada situación).

15. La dimensión relativa a la realización de situaciones tareas de evaluación con diferentes instrumentos y materiales para su ejecución muestra una Presencia Anecdótica (PA). Todas las situaciones tienen tareas que se realizan con dos tipos de instrumentos (instrumentos manuales y instrumentos estándares de cálculo). En los controles se pueden realizar estos dos instrumentos en todas las tareas según considere el alumno, y según declara el profesor en las otras dos situaciones se utilizan los mismos instrumentos

que en los controles. A lo largo del programa no se preparan ni instrumentos grupales ni individuales para la realización de las tareas.

16. Los segmentos preparatorios de las situaciones/actividades propiamente dichas no alcanzan a tener presencia (NP). Sólo una situación, los controles, contiene lo que podría considerarse como segmentos preparatorios, pero sólo tienen dos indicadores de la dimensión (contenidos y productos): se realizan diez o doce ejercicios sobre los mismos contenidos que los controles, pero se realizan en grupo, a diferencia de los controles que son individuales y se realizan con apoyos; igualmente, mientras que en los controles el profesor dice qué materiales pueden utilizar, en los preparatorios los alumnos utilizan el que quieren; además, sólo se califican aquellos que el profesor realiza con algún alumno de cada grupo.

17. Los segmentos de corrección/calificación tampoco alcanzan presencia (NP). En dos situaciones/actividades (ejercicios de grupo y deberes) se da un solo indicador: los alumnos y el profesor realizan una actividad conjunta de corrección, pero no hay participación de los alumnos en la evaluación, ni formalización de los criterios.

18. Algo similar ocurre con la dimensión de los segmentos de comunicación y devolución de los resultados (NP). En dos situaciones (controles y deberes) se da sólo un indicador: se realiza una actividad conjunta para comunicar la calificación, pero no se analizan conjuntamente los resultados, ni hay unos criterios formalizados.

19. Los segmentos de aprovechamiento muestran una Presencia Anecdótica, (PA). En una situación (controles) se cumple un indicador (se realiza una actividad conjunta sobre los resultados de la corrección y calificación): los alumnos y el profesor vuelven a realizar algún problema especialmente bien resuelto o con dificultad.

La presencia de las distintas dimensiones e indicadores en las Decisiones Acreditativas del Programa Evaluativo es la siguiente:

1. Los diferentes tipos de capacidades muestran, según los criterios adoptados, una Presencia Parcial (PP). Dos tipos de capacidades (cognitivo-lingüísticas y de actuación e inserción social) tienen una repercusión alta en la acreditación, y otras dos (relaciones

interpersonales y equilibrio personal) tienen una repercusión baja. Las cognitivo-lingüísticas son las únicas que están presentes en los controles, que tienen una repercusión alta en la acreditación. Las de actuación e inserción social tienen una repercusión alta en los ejercicios grupales, y a su vez éstos tienen una repercusión alta en la acreditación. Las de relación interpersonal tienen repercusión, aunque sea baja, en los ejercicios grupales, igual que las de equilibrio personal.

2. El equilibrio de los diferentes tipos de contenidos también tiene una Presencia Parcial (PP). Dos tipos de contenidos (procedimientos y actitudes) tienen repercusión alta en la acreditación. Los procedimientos tienen una repercusión alta, ya que tienen una representación importante en los controles y las actividades grupales, y estos dos tipos de situaciones tienen una repercusión alta en la acreditación. Las actitudes tienen una repercusión alta en los ejercicios grupales, que a su vez tiene una representación alta en la acreditación. Los conceptos tienen una representación baja, significativamente inferior a los otros tipos de contenido.

3. La dimensión relativa a la significatividad del aprendizaje de los alumnos no muestra presencia (NP). Hay sólo una modalidad de evaluación de la significatividad (grado de estructuración interna), y tiene una repercusión baja en la acreditación: hay otros aspectos con una presencia mucho más elevada y una mayor repercusión en la evaluación de los ejercicios grupales.

4. La dimensión relativa a la evaluación del sentido del aprendizaje para los alumnos tampoco muestra presencia (NP) Sólo uno de los indicadores (la implicación y dedicación a la tarea) tiene una presencia en la acreditación, pero su repercusión es baja. La implicación y dedicación tiene una presencia importante en los deberes, pero los deberes tienen una repercusión baja en la acreditación, y tiene una repercusión inferior a otras consideraciones (como la resolución de la tarea siguiendo el procedimiento correcto) en las situaciones actividades de ejercicios en grupo.

5. La dimensión relativa a la evaluación de la funcionalidad de los aprendizajes de los alumnos No tienen Presencia (NP). Sólo una modalidad de evaluación de la funcionalidad está presente, y no tiene repercusión en la acreditación. Las tareas que

evalúan la aplicación de los aprendizajes a situaciones de la vida cotidiana son tan escasas respecto a los otros tipos de tareas (dos de dieciséis en controles y cuatro de más de cuarenta ejercicios), que la repercusión del indicador es prácticamente inexistente.

6. La dimensión relativa a la evaluación de las dificultades en el progreso en el aprendizaje de los alumnos alcanza una Presencia Anecdótica (PA). Un tipo de actuaciones de seguimiento de dificultades y progresos (introducción de situaciones correctivas) tiene una repercusión alta en acreditación. La incidencia de las situaciones correctivas en el aprendizaje tiene una repercusión alta en las observaciones de los ejercicios grupales, y a la vez tiene una incidencia alta en la acreditación. Pero, las actuaciones que se realizan en los controles y en los deberes no tienen seguimiento ni incidencia en la acreditación.

7. La dimensión relativa a la evaluación del control y responsabilidad del alumno en las actividades también muestra una Presencia Anecdótica (PA). Una modalidad de seguimiento del control del aprendizaje (hacer preguntas para comprobar) tiene una repercusión alta en la acreditación: la incidencia del seguimiento mediante preguntas del control del aprendizaje tiene una repercusión alta en las calificaciones de las observaciones de los ejercicios grupales, y a la vez tienen una incidencia alta en la acreditación.

8. La dimensión relativa a los diferentes momentos de la evaluación tiene una Presencia Anecdótica (PA). Las situaciones/actividades con funciones de evaluación sumativa tienen incidencia alta en la acreditación, mientras que las que tienen funciones de evaluación formativa tienen incidencia baja. Los controles y los ejercicios en grupos tienen situaciones con función de evaluación sumativa y los dos tienen incidencia alta en la acreditación. Los ejercicios en grupo tienen situaciones con función de evaluación formativa, pero su incidencia en la acreditación es baja, ya que sólo forman parte de las anotaciones no sistemáticas que realiza el profesor.

9. La dimensión relativa a las situaciones relaciones e interconexiones entre situaciones o tareas de evaluación no muestra presencia (NP). Las situaciones/actividades de un tipo no tienen ninguna repercusión en la acreditación de las situaciones

actividades de otro. Las calificaciones de los ejercicios no tienen ninguna repercusión en las de los controles, ni las de los controles en las de los ejercicios. Tampoco las calificaciones de los ejercicios tienen ninguna repercusión en las de los deberes, y viceversa.

10. La dimensión relativa a los diferentes tipos de organización social de los alumnos en las situaciones de evaluación muestra una Presencia Anecdótica (PA) Hay tareas de dos tipos de organización social que tienen una repercusión alta en la acreditación. Las tareas del alumno solo (controles) y las tareas individuales con el profesor (ejercicios en grupo) tienen una repercusión alta en la acreditación. Las tareas en grupo con los compañeros no tienen repercusión en la acreditación, ya que lo que valora el profesor es la ejecución individual dentro de la tarea grupal, no la tarea grupal.

11. La dimensión relativa al uso de tareas con diferentes grados de apertura en la definición de la tarea no muestra presencia (NP). Sólo encontramos un indicador de la dimensión (razonar y justificar una respuesta), con una repercusión baja en la acreditación: el número de tareas que tienen este indicador es inferior al conjunto de los otros tipos de tareas.

12. La dimensión relativa al uso de tareas con diferentes niveles de exigencia cognitiva tampoco tiene Presencia (NP). Un nivel de exigencia (aplicación literal de conocimientos) tiene una repercusión alta en la acreditación y otro (contextualización) tiene una repercusión baja en la acreditación. En todas las situaciones, la proporción de tareas de aplicación directa o literal es claramente mayoritaria, y el número de tareas de contextualización es proporcionalmente muy inferior.

13. La dimensión relativa a las diferentes modalidades de realización y ejecución de las tareas tienen una Presencia Anecdótica (PA). Dos modalidades de ejecución (sin ayuda y con ayuda del profesor) tienen una repercusión alta en la acreditación. En los controles todas las tareas se realizan sin ayuda, y todas tienen una alta repercusión en la acreditación. En los ejercicios en grupo, las tareas que realizan sin ayuda y que el profesor observa, o que se realizan conjuntamente con el profesor, son objeto de evaluación y tienen una incidencia alta en la acreditación.

14. La dimensión relativa a los diferentes medios de presentación de las tareas tiene, según nuestros criterios, una Presencia Parcial (PP). Tareas que incorporan hasta cuatro medios de presentación (oral, numérica, aritmética-algebraica y gráfica) tienen una repercusión alta en la acreditación. Los cuatro tipos de tareas tienen una representación significativa, y al mismo tiempo todas las tareas tienen el mismo valor en la calificación. En consecuencia todos los tipos de tarea tienen una repercusión alta. Esta repercusión se da en los controles y los deberes, en las tareas numéricas, aritméticas y gráficas, y en los ejercicios, en las tareas orales.

15. La dimensión relativa a los diferentes instrumentos y materiales para la ejecución de las tareas muestra una Presencia Anecdótica (PA). Las tareas realizadas con dos instrumentos de ejecución (instrumentos manuales y instrumentos estándares) tienen una repercusión alta en la acreditación. Esta repercusión se da en los controles, los ejercicios en grupo y los deberes.

16. Los segmentos preparatorios de las situaciones/actividades propiamente dichas no tienen presencia en la acreditación (NP).

17. Los segmentos de corrección/calificación, definidos de acuerdo con los criterios establecidos, tampoco están presentes (NP). Ningún segmento de corrección/ calificación tiene los indicadores mínimos para ser considerado como tal ni una repercusión en la acreditación.

18. Los segmentos de comunicación devolución de los resultados, igualmente No muestran Presencia (NP). Ningún segmento de comunicación/devolución tiene los indicadores mínimos de presencia, ni tiene ninguna repercusión en la acreditación.

19. Los segmentos de aprovechamiento, igual que los anteriores No muestran Presencia (NP). Los segmentos de aprovechamiento no tienen ninguna incidencia en la acreditación.

VII. Resultados

Tabla VII.2. Presencia de Dimensiones e Indicadores en el Programa Evaluativo y las Decisiones Acreditativas del Profesor de 2°.

<i>DIMENSIONES</i>	<i>S1 Control</i>	<i>S2 Ejercicio Grupal</i>	<i>S3 Deberes</i>	<i>Programa Evaluativo</i>	<i>Decisiones Acreditativas</i>
<i><u>I. Según las variables del que evalúan</u></i>					
1. Contemplan de manera equilibrada los diferentes tipos de capacidades.	2	2543	3	PT	PP
2. Contemplan de manera equilibrada los diferentes tipos de contenidos.	12	123	3	PP	PP
3. Contemplan informaciones sobre la significatividad de los aprendizaje de los alumnos	-	2	-	PA	NP
4. Contemplan informaciones sobre el sentido del aprendizaje para los alumnos	-	2	2	PA	NP
5. Contemplan informaciones sobre la funcionalidad de los aprendizaje de los alumnos	2	2	-	PA	NP
6. Contemplan informaciones respecto a las dificultades el progreso en el aprendizaje de los alumnos desde su punto de partida.	12	123	12	PT	PA
7. Contemplan informaciones sobre el control y responsabilidad del alumno en las actividades y tareas de evaluación.	-	2	-	PA	PA
<i><u>II. Según como organizan las situaciones/actividades de evaluación</u></i>					
8. Contemplan informaciones sobre situaciones/actividades de evaluación en diferentes momentos del proceso de aprendizaje.	3	23	3	PA	PA
9. Contemplan informaciones sobre situaciones/actividades con diferentes tipos de relaciones e interconexiones.	2	21	2	PP	NP
10. Contemplan informaciones sobre situaciones/ actividades de evaluación con diferentes tipos de organización social de los alumnos.	1	123	1	PP	PA
11. Contemplan informaciones sobre tareas con diferentes grados de apertura en la definición de la tarea.	4	4		PA	NP
12. Contemplan informaciones sobre tareas con diferentes niveles de exigencia cognitiva.	12	12	12	PA	NP

13. Contemplan informaciones sobre <i>tareas con diferentes modalidades de realización y ejecución</i>	1	1234	14	PT	PA
14. Contemplan informaciones sobre <i>tareas realizadas con diferentes medios de presentación</i> .	2345	12345	2345	PP	PP
15 Contemplan informaciones sobre <i>tareas realizadas con diferentes instrumentos y materiales para su ejecución</i> .	12	12	12	PA	PA
III. <u>Según las características de los segmentos de las situaciones/actividades de evaluación.</u>					
16. Contemplan <i>segmentos preparatorios</i> en las situaciones/actividades de evaluación y se tienen en cuenta informaciones relativas a ellas en la acreditación.	1 3		-.	NP	NP
17. Contemplan <i>segmentos de corrección/ calificación</i> y se tienen en cuenta informaciones relativas a ellas en la acreditación	-	1	1	NP	NP
18. Contemplan <i>segmentos de comunicación devolución de los resultados</i> y se explicitan se tienen en cuenta informaciones relativas a ellas en la acreditación	1		1	NP	NP
19. Contemplan <i>segmentos de aprovechamiento</i> y se tienen en cuenta informaciones relativas a ellas en la acreditación.	1	-	-	PA	NP

VII.2. Resultados del proceso de asesoramiento

VII.2.1. Descripción del proceso de asesoramiento

VII.2.1.1. Condiciones generales del desarrollo del asesoramiento

Las sesiones del proceso de asesoramiento se desarrollan durante el primer trimestre del curso 1999-2000, con la participación de todos los profesores del departamento de matemáticas, tal y como se había acordado. La negociación del asesoramiento se había iniciado durante el curso anterior.

El asesoramiento, como el conjunto de la investigación se lleva a cabo en situación natural (recuérdese la caracterización del contexto del asesoramiento presentada en V.3.1.), de manera que el proceso se ve afectado por diversas circunstancias propias de la vida habitual de un IES. Así, por ejemplo, una de las profesoras del departamento de matemáticas que inicia el proceso se marcha del centro al final del primer año, y durante el segundo año se incorpora un profesor nuevo, aunque ninguno de los dos es objeto directo de seguimiento de manera individual. El desarrollo de los créditos comunes se ven interferidos por aspectos de la vida del centro, como salidas y visitas, que retardan y alteran el orden previsto de algunas sesiones, de manera que, en el caso del profesor de 2º, el crédito en el que se realiza el seguimiento post-asesoramiento no es el del segundo trimestre, como estaba previsto, sino el del tercer trimestre. Además, las sesiones del asesoramiento tienen algunas alteraciones, y en alguna de ellas no participan todos los profesores, lo que se compensa con alguna sesión individual con uno de ellos comentando el proceso realizado y los acuerdos alcanzados. Sin embargo, podemos decir que estas circunstancias no han alterado en lo esencial el desarrollo de las fases de investigación que señalábamos en la metodología a continuación.

El cambio de centro del asesor del EAP al finalizar el curso en que se está llevando a cabo la incorporación de los procesos de mejora provoca que la fase de seguimiento y evaluación de la incorporación de los contenidos de mejora quede

reducida a lo realizado durante ese curso, es decir, una sesión de seguimiento individual con los profesores y una sesión conjunta de evaluación del asesoramiento. Estas circunstancias provocan que la fase 4 del proceso de asesoramiento tenga un desarrollo muy inferior a las anteriores, y por tanto la valoración de sus datos respecto al proceso de asesoramiento ha de realizarse con esta prevención.

VII.2.1.2. Descripción de las sesiones y segmentos de asesoramiento

Describiremos globalmente el proceso de asesoramiento presentando, en su orden temporal, una breve síntesis de lo acontecido en las distintas sesiones y en cada uno de los segmentos de asesoramiento identificados. La transcripción completa de una de las sesiones del asesoramiento se recoge, a título de ejemplo, en el Anexo 11.

Cada segmento se identifica numéricamente. El primer número corresponde a la sesión a que pertenece y el segundo al orden del segmento dentro de la sesión. Así, el segmento 2.4 es el cuarto segmento de la segunda sesión. Los segmentos que se realizan individualmente con uno de los profesores llevan la letra del profesor antes del número de orden del segmento: así, la clave 3.2^o1 correspondería a un segmento individual realizado con el profesor de 2^o de ESO durante la sesión 3. Los documentos previos a la sesión que tienen la consideración de segmentos se nombran con la sesión a la que pertenecen y se identifican con “dct” y el número de documento dentro de la sesión de que se trata; así por ejemplo, los documentos previos a la sesión 1 se identifican como “1dct1”. Recordamos que los criterios de identificación de los segmentos se han expuesto en el capítulo VI.

Para facilitar la comprensión global del proceso, se incluye también en la descripción del asesoramiento la reunión inicial con los profesores en que se plantean los términos de la investigación y el asesoramiento y se solicita su colaboración, así como las entrevistas pre-asesoramiento con los profesores de 2^o y 4^o, que se utilizaron para identificar las dificultades en la evaluación que se tomaron como punto de partida para las sesiones de asesoramiento.

Reunión inicial

0.1. El asesor presenta el objetivo de la investigación y del asesoramiento, en el contexto de la elaboración de criterios de evaluación y acreditación en el proyecto curricular del centro.

0.2. El asesor solicita la colaboración de los profesores en la investigación, y presenta el planteamiento del asesoramiento. El asesor indica que se trataría, en primer lugar, de recoger las dificultades que los profesores encuentran en el programa evaluativo y acreditativo del crédito común, para tomarlas como punto de partida del proceso de asesoramiento.

0.3. El asesor presenta el proceso completo de recogida de datos a realizar con cada profesor (entrevistas antes y después del crédito, sesiones de “pensamiento en voz alta”). El asesor señala que el objetivo de la reunión es conocer su disponibilidad respecto al proyecto de investigación y diferenciar su propio rol como investigador del rol que, como miembro del EAP, realiza en el centro. Los profesores indican, en principio, su disponibilidad favorable a la participación.

0.4. Se explicitan todos los pasos del proceso indicando las fechas en que se recogerán los datos referidos a la evaluación y acreditación de los créditos comunes, antes y después de realizar el crédito, así como las fechas para la realización del asesoramiento, y se responden algunas preguntas sobre el tipo de material que han de aportar los profesores a las entrevistas.

Entrevistas pre-asesoramiento Profesor de 4º y Profesor de 2º

0.4º1. Entrevista con el profesor de 4º sobre el programa evaluativo y las decisiones acreditativas del crédito común planificados. Se plantean preguntas sobre las dificultades previstas en el despliegue del programa, y en la realización de cada uno de los cuatro tipos de situaciones/actividades de evaluación que describe – en los controles, en los ejercicios, en los dossiers, en la evaluación de la participación en clase y el

comportamiento. Igualmente, sobre las dificultades previstas en relación con la decisión de acreditación a partir de las anteriores calificaciones.

0.4°2. Entrevista con el profesor de 4° sobre el programa evaluativo y las decisiones acreditativas del crédito común realizado. Se plantean preguntas sobre los cambios introducidos en relación con el programa planificado, así como sobre las dificultades encontradas en el programa en conjunto, en cada una de las situaciones que lo forman, y en la toma de decisiones de acreditación.

0.2°1. Entrevista con el profesor de 2° sobre el programa evaluativo y las decisiones acreditativas del crédito común planificados. Se plantean preguntas sobre las dificultades previstas en el despliegue del programa, y en la realización de cada uno de los tres tipos de situaciones/actividades de evaluación que lo forman: los controles, los ejercicios que realizan individualmente o en pequeño grupo, y el seguimiento de los deberes. Igualmente, sobre las dificultades previstas en relación con en las decisión de acreditación a partir de las anteriores calificaciones.

0.2°2. Entrevista con el profesor de 4° sobre el programa evaluativo y las decisiones acreditativas del crédito común realizados. Se plantean preguntas sobre los cambios introducidos en relación con el programa planificado, así como sobre las dificultades encontradas en el programa en conjunto, en cada una de las situaciones que lo forman, y en la toma de decisiones de acreditación.

Sesión 1

1.dct1. La documentación previa a la sesión tiene dos partes. En la primera, se indican los contenidos previstos para la sesión, los tipos de sesiones previstos para el proceso de asesoramiento y los criterios para la elección de los contenidos de asesoramiento a realizar en la sesión. La segunda es un resumen de las dificultades más importantes respecto a la evaluación de las matemáticas expresadas por los profesores en las entrevistas. En el Anexo 12.1. se presentan estas dificultades, tal y como las expresan los profesores, agrupadas por tipos.

1.1. El asesor expone la organización general del proceso de asesoramiento, a partir del documento anterior.

1.2. El asesor explica la organización del documento sobre “*Dificultades explicitadas por el profesorado*”, elaborado a partir de lo que los profesores han señalado, y expone los tipos de dificultades que en el documento se recogen (ver Anexo 12.1)

1.3. Una profesora muestra su desacuerdo con que la poca relación entre contenidos de los diferentes controles de un crédito sea una dificultad. Se produce un intercambio de opiniones entre los profesores sobre el tema. El asesor recoge el final de la intervención de un profesor, que señala que quizás el problema está en que el control cierra un tema y éste se da por acabado, para indicar que tal vez el problema es que no está claro cómo relacionar las diferentes informaciones sobre el aprendizaje del alumno (observaciones, ejercicios) con la calificación del control. Un profesor acaba afirmando que éste sí que es un problema que él ha detectado.

1.4. El asesor retoma las dificultades expresadas por los profesores en las entrevistas individuales, y señala que se trataría de decidir qué dificultad sería prioritaria trabajar.

1.5. Un profesor expone con un ejemplo las dificultades derivadas de la discrepancia entre el tipo de actividades de aprendizaje y de actividades de evaluación que realiza. El asesor intenta ayudarle a acotarlas a través de preguntas.

1.6. Otro profesor introduce la dificultad de evaluar una actividad que se realiza en grupo. Se produce un intercambio de opiniones entre profesores sobre las condiciones que deberían tener estas actividades y los problemas en la evaluación de las mismas.

1.7. Una profesora señala que uno de los problemas es cómo se ha de evaluar el trabajo en grupo, el trabajo diario y los diferentes tipos de actividades, y la integración de todo ello en la nota final. Otro profesor reafirma la necesidad de analizar cómo se integra el trabajo diario en la nota final. El asesor reelabora las aportaciones hechas y

diferencia dos problemas, uno ligado a evaluar lo que los alumnos hacen con ayuda y sin ayuda, y otro a cómo se integran las observaciones de todo el proceso en la nota final de crédito.

1.8. El asesor señala que otro tema que ha salido en el documento y en las intervenciones anteriores, y que se repite, es la evaluación del esfuerzo. Se produce un intercambio entre profesores sobre la necesidad de una evaluación individualizada y sobre la dificultad de evaluar a determinados alumnos a partir de su punto de partida en el aprendizaje. Se traslada el debate a cómo se tiene en cuenta el esfuerzo en la evaluación final de etapa. El asesor reorienta el debate hacia la evaluación de los créditos.

1.9. Una profesora retoma la necesidad de evaluar la actitud y tenerla cuenta en la decisión de acreditación de final de crédito. Se producen intervenciones que señalan la dificultad de valorar estos aspectos en alumnos que ni son muy competentes ni presentan muchas dificultades. El asesor resitúa estas aportaciones en relación con uno de los apartados de dificultades –“evaluación individualizada del esfuerzo”- del documento inicial.

1.10. Un profesor plantea la búsqueda de soluciones a estos problemas. Las intervenciones de diferentes profesores y profesoras apuntan tipos de contenidos y actividades que habría que evaluar. Otro profesor propone hacer una pauta de observación. Hay intervenciones sobre las características que podría tener esta pauta y cómo utilizarla. El asesor propone realizar una síntesis de lo que se ha propuesto.

1.11. El asesor sintetiza los dos problemas tratados a lo largo de la sesión, la evaluación de cómo los alumnos van construyendo el aprendizaje de los contenidos con diferentes ayudas a lo largo del crédito, y la recogida en una pauta de observación de la “evaluación del esfuerzo”. Solicita confirmación de los profesores de que éstos serían temas centrales del asesoramiento. Hay asentimiento y la reafirmación de un aspecto por parte de una profesora. Finalmente, el asesor indica que organizará y devolverá lo tratado y propone los materiales bibliográficos con los que se trabajaran estos aspectos

en la próxima sesión. Hay algunos intercambios de información para concretar el calendario de reuniones.

Sesión 2

2.dct1. Documento previo a la sesión en que se presenta la síntesis de lo tratado en la sesión anterior, materiales informativos para analizar los problemas planteados, y una guía de preguntas para el análisis de los materiales respecto a los problemas planteados (en el Anexo 12.2 se recoge este documento). Los materiales proporcionados han sido: 1) Contenidos del área de Matemáticas en la ESO en el currículum de la Generalitat de Catalunya (Departament d'Ensenyament, 1993). 2) Contenidos del área de Matemáticas a la ESO en el currículum del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 1992). 3) “Orientacions per l’avaluació de l’àrea de Matemàtiques” del currículum de matemáticas para la ESO de la Generalitat de Catalunya (Departament d'Ensenyament, 1993). 4) “L’avaluació a l’àrea de matemàtiques. Acords generals i criteris d’avaluació d’alumnes. IES Badalona 7 (Badalona)” (Departament d'Ensenyament, 1996). 5) Un apartado -“Observació i control”- del libro “Ensenyar Matemàtiques” de Alsina, Burgués, Fortuny, Jiménez y Torra (1996).

2.1. El asesor presenta los objetivos de la sesión y enumera los problemas a tratar acordados en la sesión anterior, haciendo una propuesta para distribuir las sesiones del asesoramiento para el trabajo de cada uno de los dos problemas acordados. Una profesora muestra su acuerdo con la propuesta.

2.2. El asesor propone como primer problema a tratar la evaluación de las actitudes, y presenta cinco aspectos de este problema recogidos a partir de las aportaciones de los profesores: el peso de la evaluación de las actitudes en la decisión de acreditación del crédito, qué contenidos de actitudes habría que evaluar, qué instrumentos y qué procedimientos utilizar para esa evaluación, y en qué situaciones de enseñanza-aprendizaje evaluarlos.

2.3. El asesor presenta los documentos aportados previamente para poder tratar los distintos aspectos del problema: los *currícula* de matemáticas para la ESO del

Departament d'Ensenyament y del MEC, las orientaciones para la evaluación en el área de matemáticas en el currículum del Departament d'Ensenyament, un artículo sobre el seguimiento del alumnado en un IES –centro experimental LOGSE-, y un documento sobre la observación en la clase de matemáticas.

2.4. El asesor retoma las cuestiones planteadas como guía para la reflexión y el debate de los cinco aspectos (aspectos de la actitud o el esfuerzo que habría que observar, criterios para elaborar el gradiente de evaluación, situaciones sobre las que realizar la evaluación, criterios para organizar la pauta de observación, propuestas para la decisión de acreditación del crédito). Relaciona cada una de ellas con los documentos y con las aportaciones de la sesión anterior, y proporciona algunas posibilidades de cómo se pueden concretar mejoras respecto a estos aspectos.

2.5. Intercambio entre profesores y con el asesor sobre los contenidos que habría que evaluar en relación con las actitudes.

2.6. Intervención de un profesor para preguntar como se podría realizar la recogida de información sobre los aprendizajes para que fuera más objetiva. El asesor responde planteando diferentes grados en que se puede adquirir un aprendizaje y que podrían evaluarse para poder identificar lo que ha aprendido cada alumno. También plantea la necesidad de identificar los diferentes contenidos que se enseñan y que se quiere evaluar.

2.7. Intervención de un profesor explicando cómo utiliza la nota de actitudes. El profesor retoma la intervención del asesor y plantea la utilidad de tener identificadas y evaluadas actitudes diferentes para poder proponer mejoras en aspectos concretos a los alumnos. Se produce un intercambio sobre diferentes aspectos que se evalúan, como por ejemplo la puntualidad en la entrega del dossier, sobre los criterios para concretar la incidencia de las actitudes en el proceso de acreditación del crédito, y sobre la incidencia que puede tener la evaluación en el cambio de actitudes por parte de los alumnos. El asesor resitúa el objetivo del asesoramiento, indicando que se centra en el proceso y criterios de la evaluación de las actitudes en el nivel de los créditos, y que con el tiempo

que se dispone no podemos entrar en el uso que se puede hacer de los resultados de la evaluación de actitudes para el aprendizaje.

2.8. El asesor sintetiza los aspectos problemáticos que se han tratado y sobre los que se podrían concretar mejoras (cómo realizar la pauta, en qué situaciones merecería la pena realizar las observaciones, cómo hacer los gradientes para evaluar cada actitud, cómo se reflejaría en la nota del final de crédito la evaluación de la actitud), y señala algunas posibles concreciones de esas mejoras. Propone enviar un cuestionario para recoger las opiniones de los profesores sobre estos aspectos, y realizar, a partir de las respuestas de los profesores al cuestionario, una síntesis que se utilizaría como punto de partida de la próxima sesión. Se fija la fecha de la próxima sesión y se cierra la sesión con un comentario sobre el uso de la evaluación para los procesos de enseñanza.

Sesión 3

3dct1. Síntesis de las respuestas de los profesores al cuestionario elaborado por el asesor sobre: actitudes a observar, qué gradiente se utilizaría para observarlas, cuántas y en qué situaciones se observarían, en qué tipo de pauta se podrían recoger las observaciones, y como se concretarían las observaciones en la nota del crédito. Propuestas de pauta de observación que el asesor ha elaborado a partir de la síntesis de las respuestas de los profesores (en el Anexo 12.3. presentamos este documento).

3.1. El asesor presenta las dos propuestas de pauta de registro de las observaciones sobre actitudes recogidas en 3dct1., enlazándolas con los aspectos discutidos el día anterior sobre situaciones a observar, gradientes y contenidos. Señala que la primera tarea sería valorar cual de las dos opciones podría ser la más adecuada.

3.2. Intercambio de interpretaciones, preguntas y respuestas de los profesores y el asesor sobre el tipo de gradiente, las diferencias entre una propuesta y otra, y la valoración de cuál sería más adecuada.

3.3. Un profesor plantea cómo incorporar aspectos más cualitativos de las actitudes en el gradiente y ampliarlo. El asesor y otros profesores opinan.

3.4. Una profesora plantea cómo diferenciar diferentes grados de aprendizaje de un contenido (el de la participación). Se debaten los distintos tipos de contenidos que se pueden evaluar en una actividad de participación en clase, distinguiendo la actitud de participación del aprendizaje conceptual o procedimental que evidencia la intervención de un alumno en una actividad de clase.

3.5. Intercambio entre profesores sobre el tipo de aprendizaje que realizan los alumnos en la elaboración del dossier. Se analiza qué aprendizajes de tipo procedimental y de tipo actitudinal se realizan durante la realización del dossier, y se delimitan los aspectos actitudinales que se están tratando como contenido del asesoramiento. El asesor sintetiza en cuatro grados de aprendizaje las diferentes aportaciones sobre qué se habría de evaluar del aprendizaje de las actitudes.

3.6. El asesor y los profesores analizan, para tres de los elementos a evaluar (deberes, colaboración en el clima del aula, participación en la pizarra) propuestos en la pauta de observación presentada por el asesor al inicio de la sesión (ver documento 3dct.1 en el Anexo 12.3.), los indicadores y los grados de aprendizaje a evaluar. El asesor va introduciendo uno a uno los contenidos, y remarca lo que se acuerda.

3.7. El asesor retoma una intervención de un profesor que formula una propuesta sobre cómo recoger las observaciones en el sentido de que, en lugar de utilizar “sí” o “no”, se evalúe cada indicador de cada contenido según cuatro grados, de “siempre” a “nunca”, y señala el cambio que ello supone en el formato de la pauta. Se produce un intercambio de opiniones complementarias definiendo las características del nuevo formato.

3.8. El asesor plantea el tema de cuántas observaciones de las intervenciones de cada alumno se realizarán. Mediante un intercambio con un profesor se va concretando cuándo y cómo se recogerán en la pauta, de manera que permita diferentes opciones para llevarlo a la práctica.

3.9. El asesor señala que queda pendiente el tema de cómo se incorporarían a la acreditación los datos recogidos en las observaciones. Propone dividir la siguiente sesión en dos partes, una dedicada a acabar de concretar este aspecto y otra a iniciar el problema II realizando la misma tarea previa que en la anterior sesión. Algún profesor asiente.

Sesión 4

4.dct1. Pauta de observación con las modificaciones introducidas en la sesión anterior por las aportaciones de los profesores. Propuesta de tres alternativas diferentes de como incorporar los datos de las observaciones a la acreditación al final de crédito, elaborada previamente por el asesor. Las alternativas, en síntesis, son: la media aritmética de las calificaciones de los tres tipos de contenidos, una calificación con un peso proporcional de los diferentes contenidos, y una incorporación basada en la percepción global que tuviera el profesor (el Anexo 12.4, recoge este documento). El documento se envía a los profesores de forma previa a la sesión, para que éstos puedan plantear sugerencias o modificaciones.

4.1. El asesor señala que dos profesores han formulado sendas propuestas de modificación de dos indicadores del documento que ha enviado, y da la palabra a los profesores para discutirlos. Una profesora presenta la propuesta que ha hecho; se producen intervenciones que aceptan la propuesta. El asesor propone discutir la segunda, el profesor que la ha hecho la presenta, y las intervenciones de los otros muestran la conformidad.

4.2. El asesor plantea cómo se podría concretar el formato de la pauta, a partir del que se ha propuesto, para que pudiera ser fácil de utilizar. Se produce un intercambio de opiniones entre los profesores al respecto de cómo debería ser la pauta para facilitar la recogida de las observaciones y como habría de estar organizada para recoger diferentes observaciones de un mismo contenido. El asesor propone como criterio, para cerrar el intercambio, dejar flexibilidad en este punto para que cada uno adapte los aspectos más formales del formato a sus necesidades.

4.3. El asesor relee las tres alternativas para decidir cómo incorporar los datos de la observación a la acreditación, señalando la diversidad de respuestas dadas por los profesores al respecto en el cuestionario. Invita a un profesor a exponer su opinión. A partir la propuesta de este profesor, se lleva a cabo un intercambio de opiniones y se acuerda otorgar un valor proporcional a las calificaciones de actitudes en la acreditación del crédito común.

4.4. Un profesor plantea dudas de cómo la calificación del aprendizaje en cada uno de los contenidos priorizados en la pauta de observación va a reflejarse en la calificación final. Se produce un intercambio entre profesores y se analiza un ejemplo de cómo se valoraría un contenido. Después se comprueba lo acordado en otros dos contenidos, y se debaten varias alternativas adicionales. Un profesor propone que, una vez valorado el aprendizaje de cada alumno de 1 a 4 en cada contenido, según los cuatro grados que se establecen en la pauta de observación para el contenido, se transforme en una calificación de 0 a 10. Se debaten algunos aspectos de la propuesta. El resto de los profesores se muestran de acuerdo. El asesor sintetiza el acuerdo.

4dct2. Documento Inicial Problema II. Documento realizado por el asesor de síntesis de las dificultades señaladas por los profesores en los cuestionarios individuales y en la primera sesión respecto al Problema II -la evaluación en actividades en grupo-. Se acompaña con unas preguntas, dirigidas a los participantes, sobre cómo se podrían introducir cambios para hacer más coherente la evaluación de estas actividades (en el Anexo 12.5. se presenta este documento).

4.5. El asesor presenta el documento de síntesis 4dct2. y cada una de las dificultades que incluye, indicando quien las formuló y relacionando unas con otras. Destaca tres tipos de dificultades: hacer muchas actividades de aprendizaje en grupo y hacer las actividades de evaluación siempre individualmente; si los contenidos de las actividades de evaluación recogen todos los aprendizajes de las actividades de aprendizaje; y la discrepancia entre la ayuda en las actividades de evaluación y en las actividades de aprendizaje.

4.6. El asesor destaca dos aspectos de las dificultades presentadas por los profesores: la incorporación a la evaluación de otras actividades que no son los controles, y la evaluación en actividades en que los alumnos tienen determinadas ayudas del profesor, los compañeros o materiales; e invita a participar a dos profesores. A partir de la intervención de una profesora, se produce un intercambio con otro profesor sobre qué habría que evaluar en las actividades en grupo y qué tipo de incidencia debería tener esta evaluación en la acreditación.

4.dct3. Documento con cuatro propuestas para mejorar las relaciones entre las actividades de aprendizaje y las actividades de evaluación: introducir cambios en las actividades de evaluación habituales; crear actividades de evaluación nuevas; introducir cambios en las actividades de aprendizaje para recoger datos para la evaluación; elaborar instrumentos para observar, en las actividades habituales de los profesores actualmente, lo que el alumno es capaz de hacer solo y con ayuda. Se formulan dos cuestiones relativas a qué alternativa sería más idónea para llevarla a la práctica, y cómo se podría hacer (el Anexo 12.6. muestra el documento con las cuatro propuestas).

4.7. El asesor presenta el documento 4.dct3., y propone que cada profesor piense en formas concretas de cómo llevarlo a la práctica, contestando a las cuestiones que plantea, y envíe las respuestas al asesor. Señala que con las aportaciones de todos realizará una síntesis que entregará previamente a la próxima sesión y que será el punto de partida para la misma. Además, todos los profesores tendrán las aportaciones de los otros.

4.8. El asesor presenta y aporta dos documentos con sendas experiencias sobre cómo hacer más coherentes las actividades de aprendizaje con las actividades de evaluación, y orienta sobre cómo utilizarlos.

El Documento 1 es una experiencia de evaluación que explica una pauta para el seguimiento y evaluación de un trabajo práctico en que el profesor da diferentes ayudas (Onrubia, Fillat, Martínez y Udina, 2004). El Documento 2 presenta un conjunto de criterios sobre cómo introducir ayudas en la evaluación y cómo evaluar su incidencia en el aprendizaje (Monereo y Castelló, 1997).

Sesión 5

5dct1. Documento de síntesis sobre las respuestas de los profesores en relación con: a) cuáles de las cuatro alternativas de modificaciones de las actividades de enseñanza y aprendizaje para hacerlas más coherentes con la evaluación, propuestas en el documento 4dct3., les parecen más posibles de introducir a la práctica; y b) cómo introducirlas. En las respuestas, los profesores se inclinan por trabajar sobre las alternativas 3 (transformar las actividades de enseñanza que se realizan habitualmente, de tal manera que puedan recogerse datos para la evaluación y acreditación) y 4 (elaborar herramientas que permitan saber lo que el alumno es capaz de hacer solo y lo que se capaz de hacer con ayuda), y proponen algunas ideas sobre cómo concretarlas (en el Anexo 12.7. se recoge este documento).

5dct2. Documento de propuestas del asesor para la evaluación en situaciones de enseñanza-aprendizaje, elaborado a partir de las respuestas de los profesores. Se proponen algunos criterios para desarrollar las alternativas 3 y 4: diferentes situaciones sobre las que recoger datos del aprendizaje, datos a recoger, criterios de valoración del aprendizaje y la ayuda, y proceso de toma de decisiones de cara a la acreditación (el Anexo 12.8. recoge este documento).

5.1. El asesor recuerda las tareas realizadas hasta ahora respecto al Problema II: el análisis de las dificultades observadas por los profesores, la valoración de alternativas para debatir, y la síntesis de aportaciones de los profesores sobre estas alternativas, que se presentan en el documento 5dct1. El asesor presenta el documento 5dct2. y propone debatir y decidir cuál de las situaciones de enseñanza-aprendizaje que propone el documento sería más idónea para recoger datos para evaluar el aprendizaje. Invita a un profesor a hablar sobre una de ellas.

5.2. Intercambio de opiniones entre el profesor y el asesor sobre la posibilidad y la manera de observar lo que los alumnos aprenden cuando tienen una ayuda y cuando no la tienen. Posteriormente, diversos profesores intervienen sobre los diferentes tipos y grados de aprendizaje que se puede observar en una actividad con ayuda.

5.3. Comentario de una experiencia por parte de un profesor sobre la percepción de los alumnos de las calificaciones de una actividad en que se les ha ayudado. Introducción por parte del asesor, ligada al comentario anterior, de los criterios de valoración del aprendizaje y la ayuda, y del proceso de toma de decisiones de cara a la acreditación, que presenta el documento 5dct2.

5.4. Intercambio de opiniones entre una profesora y el asesor para la concreción de los criterios de valoración y calificación según el grado de ejecución y tipo de ayuda proporcionada a los alumnos.

5.5. Intercambio de opiniones, a partir de la propuesta de un profesor, en relación con cómo concretar el proceso de recogida de datos (frecuencia, formalización...).

5.6. El asesor recuerda que se había propuesto observar la diferencia entre evaluar una misma tarea individual y en grupo. Se produce un intercambio entre el asesor y un profesor sobre la incidencia en el aprendizaje de los diferentes tipos de ayudas.

5.7. El asesor plantea, a partir del documento 5dct2, que queda por decidir el valor en la calificación final de crédito de los ejercicios con ayuda respecto a los otros ejercicios. Se producen diferentes intervenciones de los profesores sobre qué valor deberían tener los ejercicios con ayuda en relación con los controles. Observando que se acaba el tiempo de la sesión, el asesor propone un criterio amplio: que los controles sean el 50% de la calificación y que el valor de cada una de las otras situaciones lo establezca en principio cada profesor. También plantea que, una vez analizada la concreción del criterio efectivamente desarrollada por cada profesor, se podrá concretar más.

5.8. El asesor recuerda el tipo de instrumento de recogida de las evaluaciones que se ha acordado y solicita confirmación por los otros participantes. Se propone y se acepta hacer seguimientos informales de los acuerdos por si es necesaria alguna ayuda durante el desarrollo del crédito. Se acuerda que el asesor informe de manera individual de los acuerdos a un profesor que no ha estado en la sesión.

Sesión 6 Sesiones Individuales Post-Asesoramiento

6.4°1. Sesión Individual Post-Asesoramiento Profesor 4°

Entrevista con el profesor de 4° a partir del guión de entrevista semiestructurada sobre el programa evaluativo y decisiones acreditativas del crédito post asesoramiento. Respecto a los contenidos de mejora del problema 1, y a la pregunta de qué cambios ha introducido en la evaluación, el profesor se refiere a la evaluación y calificación de las actividades con ayuda, y sitúa los cambios en el programa de evaluación, indicando de qué alumnos, cuándo y cómo ha recogido datos. El asesor pregunta sobre cómo se organiza y qué tipo de calificación se realiza de la actividad con ayuda, y el profesor explicita los criterios aplicándolos a un alumno. El asesor formula algunas preguntas para aclarar sobre cuántos alumnos se realizaba la observación en cada sesión y cómo se los distribuía. Se valora si los tres grados de calificación de ayuda y ejecución recogían todos los grados de ayuda y de ejecución que los alumnos realizaban. A preguntas del asesor sobre las hojas de anotación, el profesor explica como se recogía al final de clase las calificaciones de lo que había observado en los alumnos. Atendiendo a las preguntas del asesor el profesor valora la posibilidad de generalizar y ampliar la mejora, se analizan las posibilidades de una actividad única, de actividades en diferentes momentos del crédito, y de acotar a determinados alumnos las observaciones; se analiza igualmente la similitud con otras medidas de evaluación que realiza ya el profesor.

6.4°2. Sesión Individual Post-Asesoramiento Profesor 4°

Entrevista con el profesor de 4° a partir del guión de entrevista semiestructurada sobre el programa evaluativo y decisiones acreditativas del crédito post asesoramiento. Respecto a los contenidos de mejora, la entrevista proporciona los siguientes datos:

- El asesor pregunta sobre los cambios en la evaluación de los diferentes tipos de contenidos y el profesor indica qué tipos de contenidos de actitudes ha evaluado.

- El asesor pregunta sobre la evaluación de actividades con ayuda y el profesor informa de las evaluaciones que ha realizado de la resolución de una tarea por parte de una alumna después de darle ayuda; asesor y profesor valoran si la recogida de

información en dos momentos del crédito aportó información sobre el aprendizaje de alumna, y en qué sentido fue útil para la evaluación.

- El profesor informa de las dificultades para observar en una misma sesión a todos los alumnos.

- El profesor propone algunas modificaciones en el uso de la pauta de evaluación a lo largo de diferentes sesiones, y se concreta una modificación del proceso de recogida de datos para el siguiente crédito, acotando la recogida a unos cuantos alumnos y en diferentes sesiones.

- El profesor informa de que ha limitado los criterios de evaluación de las actividades con ayuda al nivel de éxito del alumno en la resolución de la tarea, sin haber tenido presente el grado de ayuda.

- El profesor valora la utilidad de algunos indicadores de evaluación de los contenidos actitudinales elegidos y las dificultades de comprensión de otros.

6.2º1. Sesión Individual Post-Asesoramiento Profesor 2º.

Entrevista con el profesor de 2º a partir del guión de entrevista semiestructurada sobre el programa evaluativo y decisiones acreditativas del crédito post asesoramiento. Respecto al Problema I, el asesor pregunta al profesor qué aspectos ha incorporado más a la práctica evaluativa, y el profesor detalla los diferentes contenidos de la evaluación de las actitudes que ha tenido más presentes. El asesor pide información sobre cuántas observaciones ha recogido de cada alumno, y se analizan posibles modificaciones respecto a los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje en que habría que recoger las observaciones. El asesor pide información sobre las dificultades observadas y el profesor reafirma las ya manifestadas: que se han de realizar observaciones de muchos alumnos y el hecho de hacerlo en una única sesión; e informa de cómo piensa introducir modificaciones el próximo curso. El asesor le pregunta sobre el uso que ha hecho de los contenidos de actitud acordados, los indicadores y el proceso de decisión de acreditación. El profesor señala que ha evaluado según esos contenidos y que los indicadores le han servido para poder explicar a los alumnos el porqué de una calificación; también señala que el proceso de acreditación le ha servido para ponderar mejor los diferentes contenidos actitudinales y sentirse más seguro de la decisión. El asesor le pregunta sobre el uso que ha hecho de los indicadores de observación de un

contenido (dossieres) para realizar un informe a los alumnos sobre el dossier. El profesor señala que le han servido para sistematizar la devolución de la evaluación del dossier que realizaba a los alumnos, y detalla el proceso de elaboración de los informes a los alumnos a partir de las categorías de observación; también señala su propuesta de ampliar ese tipo de práctica al resto de profesores del departamento.

6. 2º. Sesión Individual Post-Asesoramiento Profesor 2º.

El asesor pregunta al profesor sobre la evaluación del asesoramiento respecto al Problema I. y le pide al profesor que explique una afirmación realizada anteriormente respecto a que el asesoramiento ha servido para incrementar la coherencia de la evaluación. El profesor señala que la pauta de observación que se ha elaborado ha servido para poder recoger muchas informaciones que antes observaba pero no tenía en cuenta, y que el instrumento creado permite tenerlas en cuenta en las decisiones de evaluación y acreditación. Además, señala que el hecho de que todos los profesores del departamento hayan elaborado juntos la pauta ha servido para unificar los criterios de valoración, lo cual es positivo.

Sesión de evaluación final del proceso de asesoramiento

7.1. El asesor plantea cuestiones referidas a los factores que, de acuerdo con los profesores, han facilitado o dificultado la introducción de las mejoras acordadas en relación con los dos problemas tratados en el asesoramiento: la evaluación de actitudes y su repercusión en la acreditación, por un lado, y la evaluación de las actividades que se desarrollan con ayuda de los compañeros y del profesor, y su repercusión en la acreditación, por otro. Los profesores intervienen señalando y comentando qué mejoras se han podido incorporar a la práctica y cuáles no. Se intercambian opiniones sobre las adaptaciones que alguno de ellos ha hecho con respecto a los acuerdos generales alcanzados sobre cómo incorporar las mejoras. Se realizan algunos comentarios sobre las variables que han incidido en que no se hayan podido incorporar algunos acuerdos. Se apuntan algunos aspectos de otros componentes de las prácticas evaluativas, relacionados con las mejoras, en los que habría que introducir mejoras.

VII.2.2. Anàlisi de la mejora de las prácticas evaluativas y las decisiones acreditativas objeto de asesoramiento

VII.2.2.1. Identificación de las dimensiones e indicadores de las prácticas evaluativas acordados como contenidos del asesoramiento

El proceso de identificación de los contenidos de asesoramiento nos permite diferenciar dos problemas de asesoramiento Uno, referido a la evaluación de actitudes, esfuerzo y participación, y el segundo, más centrado en la evaluación de actividades con ayuda y su incidencia en aprendizaje. Para cada uno de ellos, a su vez, se pueden distinguir una serie de contenidos de asesoramiento.

Siguiendo los criterios y proceso que señala el apartado de metodología para la identificación de contenidos de asesoramiento (cfr. VI.2.1.), se recoge a continuación la selección de las intervenciones del asesor y los profesores en la primera sesión del asesoramiento que muestran estos dos problemas y su caracterización ⁴.

Selección de intervenciones de los profesores sobre el Problema I :

P-2º) (...) I després hi ha una altre vessant que és, si els crios, si normalment estan treballant agrupats i col·laborant amb nosaltres, jo aquesta activitat no la sabria avaluar, no sabria diferenciar qui és qui aporta i què és el que sap cadascú. Potser al millor en el que m'estic enganyant és en la manera d'ensenyar ... *por que cal això m'està passant diàriament *

P-4º) No, o si tinguessis la possibilitat de tenir a un grup o dos que pudieras ver lo que hacen cada uno, si tens tot el grup (classe) no pots veure en tot moment lo que fan los grups. Entonces sabrías qué aporta cada uno.

Selección de intervenciones de los profesores sobre el Problema II:

P-3º-4º) Jo penso que sí , que l'esforç es medeix de dues maneres, en els deures i segon a classe si es dediquen a treballar o a distreure's ... que si que son coses subjectives però algun indici sempre tens. A mi d'entrada si algú em preguntés diria aquestes dues coses.

P-2º) Per avaluar el esforç hi ha una part d'això que es subjectiva perquè es el parer nostre que es el "crec que ", a vegades es subjectiu però fonamentat en coses que estàs veient, que les recull o no però les tens

AS) Al millor del que hauriem de parlar es dels "indicis que hi ha" i enriquir-nos més "d'indicis" per avaluar aquest esforç

P-2º) Recollir-los no? el treball de classe no?.

P-4º) Si formulen preguntes, si participen o no participen

AS) Doncs això es un tema que podem parlar

P-2º) Hauriem de fer una pauta d'observació

P-3º-4º) Que avalués el esforç

⁴ En todas las Selecciones P3º-4º), P-2º) y P-4º) son profesores de 3º y 4º , de 2º y de 4º de E.S.O y AS) es el asesor.

AS) Una pauta d'observació que sigui factible de fer ... si es molt feixuga que no ens permet
 P-2º) Me la imagino com en un full amb una llista en la qual tu fessis una creueta mentre estan treballant els crios.. Perquè si no, no
 AS) Alguna cosa així
 P-2º) Que permeti continuar treballant a nivell de classe
 P-3º-4º) Que sigui molt similar a passar llista
 P-2º) Hauríem de pensar quines coses
 AS) Això es el tema
 P-2º) No se si algo tan senzill com tot això, que no els observaràs de tots els crios ni tots els dies però al llarg del tema, del bloc de continguts que avaluaràs, del crèdit, assegurar que tens tres o quatre observacions i assegurar que això passarà així.

Selección de intervenciones del asesor de 1ª delimitación de los problemas I y II:

AS) Faig ara una síntesi, crec que surten dos problemes amb subproblemes. De tota manera dir que el proper dia quan entrem a treballar-los si ens surt algun aspecte més i vosaltres veieu algun aspecte més me ho dieu. Jo crec que surten com dos grans problemes. Per un cantó com, com els alumnes van construir l'aprenentatge amb les diferents ajudes que els anem donant de la resta dels companys o dels materials, com això lo tenim en compte a la hora de prendre una nota d'avaluació d'aquell bloc de continguts
 Estem d'acord? (Semblen mostrar acord)
 Això seria un bloc. Com el que nosaltres observem que el alumne fa amb diferents grau d'ajuda el tenim en compte a la hora de prendre una nota d'avaluació, i com es fa el pes respecte a una prova on hauria més o menys ajudes. Vale. I el segon tema que plantegem es com avaluar l'esforç, i concretament aspectes com els deures, la participació en classe, com intervé, etc., que ens podrien donar indicis d'això. I diem si això estigues sistematitzat en alguna mena de pauta d'observació que fos de fàcil recollida pot ser ens ajudaria

Selección de intervenciones del asesor de 2ª delimitación de los problemas I y II:

AS) La primera cosa que farem serà explicar una mica el sentit del paper que us he donat per avui i els documents, després hem de posar-nos una mica d'acord en els temes a tractar al voltant del primer problema que tractarem avui i potser decidir algunes coses avui i algunes coses la propera sessió perquè la meva idea era la següent. De tot el que va sortir el altre dia vam acordar dos grans problemes: per un cantó el relacionat amb l'avaluació de l'actitud i de la participació i tot això, i per altre el problema que era plantejar les condicions en que es donen les activitats d'avaluació apareguin també ... al contrari ... les condicions que es donen en les activitats d'ensenyament es donin també en les activitats d'avaluació.

Atendiendo a los contenidos genéricos que se proponen tratar en cada uno de los problemas, a partir de ahora nos referiremos a ellos con la siguiente denominación:

- Problema I: "Evaluación de actitudes, esfuerzo y participación"
- Problema II: "Evaluación de actividades con ayuda y su incidencia en aprendizaje".

A continuación, presentaremos la caracterización de cada uno de estos problemas a partir de la concreción de los contenidos de asesoramiento y de la identificación de las dimensiones e indicadores de las prácticas evaluativas implicados en cada uno. Los

criterios y proceso que seguimos están detallados en el apartado correspondiente de la metodología de análisis del asesoramiento, en el capítulo anterior, (cfr. VI.2.1.1).

Para cada uno de los problemas se realiza una selección de las intervenciones del asesor y los profesores en el proceso de asesoramiento en que aparecen los elementos de los programas evaluativos y de las decisiones acreditativas sobre los que se considera que habría que incidir en el proceso de asesoramiento. En cada caso, se presenta, posteriormente a la transcripción de las intervenciones, una tabla en la que se sintetiza la interpretación de las mismas desde el punto de vista indicado. En la primera columna de la tabla (*Contexto*) se sitúa el sentido y el contexto de las intervenciones. En la segunda columna (*Contenidos de asesoramiento*), se realiza una primera definición del contenido de asesoramiento; el número que acompaña esta definición inicial remite a las intervenciones de la transcripción que se refieren a ese contenido. En la tercera columna (*Dimensiones*) se indican las dimensiones de la pauta de análisis de los programas evaluativos que consideramos que están más implicadas en el contenido de asesoramiento en cuestión -si aparecen implicados diferentes aspectos de una dimensión a lo largo del proceso, se añade un segundo dígito para distinguirlos (así, 2.1. indica un primer aspecto de la dimensión 2, y 2.2. un segundo aspecto de la dimensión 2)-. Justo antes de cada fragmento de transcripción se indica el segmento del asesoramiento en que se encuentra.

PROBLEMA I: “EVALUACIÓN DE ACTITUDES, ESFUERZO Y PARTICIPACIÓN”

Intervenciones segmento 1.10

(1) P-3^o-4^o) En la gent molt llesta o molt limitada està molt clar això. Si una persona és molt llesta però que no s'esforça i que té una mala actitud a classe i al cap de 5 minuts, quan té la feina feta es dedica a empipar els companys, es pot baixar la nota, o que no estudia i podria treure un 10 i treu un

P-2^o) un set

P-3^o-4^o) o un 6.

P-3^o-4^o) com pot tenir un sis si jo se perfectament i ell també ho sap, sobretot que pot treure un 10. ...

(2) AL) Aquí hi ha una dificultat nostra, és difícil portar un control de tots, lo que es més fàcil es portar-ho d'aquells que destaquen més o per dalt o per baix... els casos que et xoquen més

P-2^o) Això es degut o no..., tens nen a la classe que te capta, quan està atent a la classe ho capta i te unes intervencions molt brillants, que resol problemes complicadets però, resulta que el tipo es un bandarra o no ho es tant, però es queda en el 6 o en 7 perquè no te pressions ni estímuls,* pel que sigui o motivacions*

<i>Contexto</i>	<i>Contenidos de asesoramiento</i>	<i>Dimensiones implicadas</i>
Intervenciones de los participantes para la concreción del problema de asesoramiento con apoyo del asesor	-Incidencia de calificaciones de diferentes capacidades / actitudes en acreditación. (1)	1. - 2.1
	-Incidencia de capacidades de equilibrio personal e inserción social en acreditación. (2)	1. - 2.1

Intervenciones del segmento 1.11:

(1) P-3º-4º) Jo penso que sí, que l'esforç es medeix de dues maneres en els deures i segons a classe si es dediquen a treballar o a distreure's ... que si que son coses subjectives però algun indici sempre tens. A mi d'entrada si algú em preguntés diria aquestes dues coses.

(2) AS) Al millor del que hauríem de parlar es dels "indicis que hi ha" i enriquir-nos més "d'indicis" per avaluar aquest esforç

P-2º) Recollir-los, no? el treball de classe no?

P-4º) Si formulen preguntes, si participen o no participen

(3) A) Doncs això es un tema que podem parlar

P-2º) Hauríem de fer una pauta d'observació que avalués l'esforç

A) Una pauta d'observació que sigui factible de fer ... si es molt feixuga que no ens permet...

P-2º) Me la imagino com en un full amb una llista en la qual tu fessis una creueta mentre estan treballant els crios. Perquè si no no

A) Alguna cosa així

P-2º) Que permeti continuar treballant a nivell de classe

P-3º-4º) Que sigui molt similar a passar llista

P-2º) Hauríem de pensar quines coses

A) Això es el tema

(4) P-2º) No sé si algo tan senzill com tot això, que no els observaràs de tots els crios ni tots els dies però al llarg del tema. del bloc de continguts que avaluaràs, del crèdit, assegurar que tens tres o quatre observacions i assegurar que això passarà així

<i>Contexto</i>	<i>Contenidos de asesoramiento</i>	<i>Dimensiones implicadas</i>
Intervenciones de participantes para concreción del (problema) y contenido de asesoramiento.	- Modalidades/tipos de tareas de evaluación de actitud (1)	1. - 2.2 - 10
	-Indicadores/criterios de evaluación de actitudes (2)	1. - 2.2 - 10
	- Instrumentos de recogida de información (pautas) y metodología de recogida de información del aprendizaje (3)	17
	- Criterios de recogida de información del aprendizaje (4)	8

Intervenciones del segmento 1.12:

(1) A: I el segon tema que plantegem es com avaluar l'esforç, i concretament aspectes com els deures, la participació en classe, com intervén, etc. que ens podrien donar indicis d'això. I diem si això estigues sistematitzat en alguna mena de pauta d'observació que fos de fàcil recollida pot ser ens ajudaria.

<i>Contexto</i>	<i>Contenidos de asesoramiento</i>	<i>Dimensiones implicadas</i>
Delimitación por el asesor de los dos problemas centrales de asesoramiento y de los contenidos de mejora en ellos incluidos	-Evaluación de tareas/actividades con ayuda de materiales y compañeros.	1
	-Evaluación y acreditación de diferentes de ayudas individuales.	10
	-Indicadores para la acreditación de actitudes en actividades de participación en grupo e actividades .	2.2
	- Instrumentos de recogida y seguimiento evaluación actitudes.	17.1

Intervenciones del segmento 2.2:

(1) Llavors en aquestes aportacions hi ha aspectes referits a cinc coses: hi ha un conjunt d'aspectes que estan relacionats amb el pes o el paper que ha de jugar l'avaluació del comportament, de l'actitud, de la participació ...i la nota de credit,

(2) ...llavors en aquestes aportacions hi ha aspectes referits a cinc coses: ... el segon aspecte es quines coses s'haurien de valorar en aquesta actitud, o sigui que per un cantó surt el tema de l'esforç, per altre cantó surten aspectes com quan es parla de certs companys que empipen a altres quan es fan les feines, més endavant surt el tema d'alumnes que formulen preguntes ...

(3) Bueno després hi ha altres temes que es van mostrar com a conflictius, problemàtics, que hauriem de parlar també que es com ens organitzem per a que realment puguem portar un control de tots i al final, em sembla que era el M., el que deia i una pauta que sigui factible de poder fer-se, de poder fer-se a la classe per que sinó no no ens en sortirem

(4) I després hi ha altre tema que seria en quines situacions esa actitud de l'observació de l'esforç es faria

(5) Hi ha dues coses que, em sembla que va dir la C. en un moment determinat, que són per un cantó el tema dels deures i si a classe treballen o es distrauen o no. Podem definir-ho més no? Si son en situacions que està explicant el professor, si son en situacions de treball individual, si son els deures, si es el dossier si quines coses son.

<i>Contexto</i>	<i>Contenidos de asesoramiento</i>	<i>Dimensiones implicadas</i>
- Asesor propone concreción de los contenidos de asesoramiento.	- Evaluación de diferentes capacidades/ diferentes contenidos y acreditación (1) - Tipos de contenidos de actitudes a evaluar (2) - Instrumentos para el seguimiento del aprendizaje (3) - Tipos de tareas y momentos de la evaluación de las actitudes.(4) - Modalidades de organización sociales en que se evaluaría. (5)	1. - 2.1 2.2 17 8 10

En síntesis se puede considerar que las dimensiones e indicadores sobre las que se puede esperar que incida el proceso de asesoramiento, en este Problema I, serían las siguientes:

Dimensión 1. Contemplan de manera equilibrada los diferentes tipos de capacidades.

Dimensión 2. Contemplan de manera equilibrada los diferentes tipos de contenidos.

Dimensión 8. Contemplan informaciones sobre situaciones/actividades de evaluación en diferentes momentos del proceso de aprendizaje

Dimensión 10. Contemplan informaciones sobre situaciones/actividades con tareas con diferentes tipos de organización social de los alumnos

Dimensión 17. Contemplan segmentos de corrección y calificación y se tienen en cuenta informaciones relativas a ellos en la acreditación.

PROBLEMA II: “EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES CON AYUDA Y SU INCIDENCIA EN APRENDIZAJE”.

Siguiendo los mismos criterios y proceso que en el Problema I, los resultados del análisis para el segundo problema de asesoramiento son los siguientes:

Intervenciones del segmento 1.4:

A) Ho va dir per sota, però jo ho vaig ... ampliar ...el problema és que l'avaluació, algun dels objectius que té és detectar els problemes d'aprenentatge que hi ha, per tal de reprendre'ls en un altre moment.

<i>Contexto</i>	<i>Contenidos de asesoramiento</i>	<i>Dimensiones implicadas</i>
Asesor expone dificultades expresadas en entrevistas individuales e indica la necesidad de priorizar	-Evaluación de la evolución de las dificultades de aprendizaje	6

Intervenciones del segmento 1.5:

P-2º) I perquè. Així seria l'activitat tal i com jo la tinc pensada . És que han d'arribar fins aquí, ((es refereix a fer-ho sense material el que abans feien amb material)) alguns es podrien sortir si tinguessin les tires, no?, el que no sé és si sabrien dir el perquè amb les tires.(1) Això es un problema que jo tinc, el lligar una mica més la manera d'ensenyar amb la manera d'avaluació.

I després hi ha una altre vessant que és, si els crios, si normalment estan treballant agrupats i col·laborant amb nosaltres (2), jo aquesta activitat no la sabia avaluar, no sabia diferenciar qui és qui aporta i què és el que sap cadascú. (3) Potser al millor en el que m'estic enganyant és en la manera d'ensenyar ... *por que cal això m'està passant diàriament *

<i>Contexto</i>	<i>Contenidos de asesoramiento</i>	<i>Dimensiones implicadas</i>
Asesor intenta ayudar a acotar las dificultades debidas a la discrepancia actividades de aprendizaje y evaluación	- Informaciones sobre dificultades en el progreso del aprendizaje de los alumnos (1)	6
	- Informaciones sobre tareas que realiza con el profesores. (2)	13
	- Informaciones sobre tareas que realiza con ayuda de los compañeros (3),	13 -10

Intervenciones del Segmento 1.6

P-4º) No o si tuvieras la posibilidad de tener a un grupo o dos que pudieras ver lo que hacen cada uno, si tienes todo el grupo (clase) no puedes ver en todo momento lo que hacen los grupos. Entonces sabrías qué aporta cada uno (1)

...

P-4º)*... y sabes qué participación tiene cada uno* el que pasa es claro que tienes que hacerlo en dos grupos y a lo mejor en ese tiempo que tú no has podido observar hay alguien en clase que ha participado y tú no lo ves. (2)

...

P-2º) Els separo, estan sentats en grup i quan vaig a fer l'avaluació, a fer la prova escrita, que és l'avaluació, per a mi prova escrita és l'avaluació -bé, també podríem parlar del que vaig recollint diàriament, o quan puc- però els separo, els poso separats, mirant cap a la pissarra cosa que trenca tota l'estructura de classe ordinària

P-3º-4º) Jo suposo que la qüestió és , a veure, el pes que la nota del control te en la nota final,

P-2º) Això es, lo de la nota del control (3)

<i>Contexto</i>	<i>Contenidos de asesoramiento</i>	<i>Dimensiones implicadas</i>
Intercambio de opiniones entre profesores sobre los problemas fundamentales en la evaluación de una actividad grupal	- Evaluación de lo que realiza con ayuda de los compañeros y lo que realiza solo. (1)	10
	- Evaluación de las dificultades en el progreso del aprendizaje en la actividad en grupo (2)	6- 10
	- Incidencia de la evaluación de las actividades en grupo en la calificación (3)	10-17

Intervenciones del Segmento 1.7

P-3º-4º) Per a mi la qüestió es aquesta és a dir el treball en grup com es puntua, l'actitud com es puntua, el dossier com es puntua. I, no tant com es puntua, sinó quin pes té a la nota final, la prova ha de tenir un pes, però clar hi ha el resultat final, perquè el resultat final té una nota i és un resultat individual (1) però també està el procés, que també s'haurà de valorar i l'avanç i les possibilitats del nano (2)... No és el mateix un 6 per a un que s'ha esforçat moltíssim i en sabia molt poc , o per a un que s'ha estat rasant la panxa. No es el mateix a la hora de posar la nota (3)

...

P-2º) ...Com després totes les observacions que faig ... havia un problema que per a mi era clau, no se si recordes, .. aquesta activitat procuraré de tenir com les han fet tots ...cada dia apunto coses ... fins i tot de bastants crios i després quan arribo a elaborar la nota no se ben be com fer servir tanta informació que tinc allà, ... em passa a mi ((4)

A) Les coses primeres que dieu porten a un problema que és, apareixen en algun lloc (les busco en el llistat de dificultats) tant el treballar en grup, com els materials que tu els hi dones i que després en la hora de la prova retires ... es que en tot procés d'aprenentatge hi ha algunes coses que els nens no saben i que els hi donem ajudes personals i materials perquè les puguin aprendre, i al final les retirem per saber si sense les ajudes ho poden fer ...(5) jo crec que el problema és aquest, que s'avalua quan es tenen les ajudes i que s'avalua quan no es tenen, i quin pes pot tenir a la qualificació en la valoració del

aprenentatge el que fan els nens amb aquestes ajudes i el que fan sense.(6) Crec que es un tema que te aquestes dues vessants : l'ajuda d'altres nens, l'ajuda del material i la retira de l'ajuda.

<i>Contexto</i>	<i>Contenidos de asesoramiento</i>	<i>Dimensiones implicadas</i>
Intercambio de opiniones sobre evaluación del trabajo en grupo y nota final. Asesor reelabora las aportaciones del problema evaluación trabajo en grupo y calificación.	- Acreditación de la ejecución individual en el trabajo grupal, junto con otras tareas. (1).	10
	- Evaluación según la progresión y las posibilidades individuales (2)	6
	- Acreditación del progreso en las dificultades individuales. (3).	17
	- Acreditación de la ejecución individual en el trabajo grupal, junto con otras tareas. (4).	17
	- Evaluación de la evolución de las dificultades en el aprendizaje, en el trabajo en grupo.(5)	6
	- Incidencia en la acreditación de las actividades en grupo (6)	17

A partir de los datos anteriores, podemos considerar que las dimensiones e indicadores sobre las que es centraría el asesoramiento en este Problema II serían las siguientes:

Dimensión 6. Contemplan informaciones respecto a las dificultades el progreso en el aprendizaje de los alumnos desde su punto de partida.

Dimensión 10. Contemplan informaciones sobre situaciones/actividades de evaluación con diferentes tipos de organización social de los alumnos.

Dimensión 13. Contemplan informaciones sobre situaciones /actividades con tareas que tienen diferentes modalidades de realización y ejecución.

Dimensión 17. Contemplan segmentos de corrección/calificación y se tienen en cuenta informaciones relativas a ellas en la acreditación.

VII.2.2.2. Análisis de la mejora de las dimensiones e indicadores de las prácticas evaluativas y acreditativas objeto de asesoramiento.

A continuación analizamos las mejoras que se producen después del asesoramiento en la práctica de los dos profesores para cada una de las dimensiones (y aspectos) implicadas en cada uno de los problemas, tanto para el programa evaluativo como para las decisiones acreditativas. Siguiendo el proceso y criterios señalados en el capítulo VI (cfr. VI.2.1.2), para cada dimensión se valora qué indicadores están presentes tanto en el crédito pre-asesoramiento como en el crédito post-asesoramiento, y se toma una decisión respecto al grado de presencia de la dimensión. Esta decisión se basa en los criterios de valoración de presencia de las dimensiones e indicadores en un programa evaluativo también presentados en el capítulo VI (cfr. VI.1.2.)

PROBLEMA I : “EVALUACIÓN DE ACTITUDES, ESFUERZO, PARTICIPACIÓN”.

Profesor 4º ESO

Detallamos a continuación las valoraciones de las mejoras en las distintas dimensiones para este problema y profesor. La síntesis de estos resultados se presenta en la Tabla VII.3.

Dimensión 1. Contemplan de manera equilibrada los diferentes tipos de capacidades.

En el programa evaluativo pre-asesoramiento se contemplan tres tipos de capacidades: cognitivo-lingüísticas, de equilibrio personal, y de actuación e inserción social, mientras que en el post-asesoramiento se añade una más: la relativa a las capacidades de relación interpersonal, al valorar la colaboración con los compañeros en la realización de actividades, en las situaciones de “comportamiento-participación”. En las decisiones acreditativas pre-asesoramiento, sólo las cognitivo-lingüísticas tienen una repercusión alta en la acreditación, mientras las otras dos tienen una repercusión baja; en las decisiones acreditativas post-asesoramiento, tanto las dos capacidades que ya se evaluaban, como la que se añade, tienen una repercusión baja en la acreditación. Se observa por tanto una mejora en la presencia de la dimensión, al pasar de evaluar tres capacidades (Presencia Parcial) a evaluar cuatro (Presencia Total).

Dimensión 2. Contemplan de manera equilibrada los diferentes tipos de contenidos.

En el programa evaluativo pre-asesoramiento se evalúan en el conjunto de programa los tres tipos contenidos, pero ninguna situación los evalúa conjuntamente; por tanto, la dimensión tiene una Presencia Parcial. En el programa post-asesoramiento se evalúan los mismos tipos de contenidos, pero en la situación de participación y comportamiento, se evalúan más contenidos diferentes. En las decisiones acreditativas, la repercusión de los tres tipos de contenidos se mantiene en el crédito pre y post-asesoramiento, aunque la calificación referida a actitudes está fundamentada en más contenidos diferentes. Se produce por tanto una mejora en cuanto al incremento de un componente de un indicador de la dimensión: las informaciones referidas a la evaluación de las actitudes.

Dimensión 8. Contemplan informaciones sobre situaciones/actividades de evaluación en diferentes momentos del proceso de aprendizaje.

En el programa evaluativo pre-asesoramiento se observan actividades de evaluación sumativa en todas las situaciones, y de evaluación formativa en una situación. En el programa post-asesoramiento se observan los mismos tipos de evaluaciones en las mismas situaciones, si bien se recogen dos informaciones sobre cada actitud; por otro lado, y aunque la observación se realiza a mitad de crédito, no cumple las condiciones para poder hablar de una actividad de evaluación formativa. En las decisiones acreditativas la repercusión de los dos tipos de actividades de evaluación continúa siendo la misma. Al igual que en la dimensión anterior, por tanto, se observa una mejora en relación con un indicador -la cantidad de evaluaciones sumativas de la participación y comportamiento- pero ello no altera el grado de presencia de la dimensión.

Dimensión 10: Contemplan informaciones sobre situaciones/actividades con tareas con diferentes tipos de organización social de los alumnos.

En el programa evaluativo del crédito pre-asesoramiento encontramos que a lo largo de las cuatro situaciones se utilizan dos tipos de organización social, individual y

con todo el grupo. En el crédito post-asesoramiento se incorpora un nuevo tipo de organización social -individual del profesor con el alumno-, en la situación de comportamiento y participación. Por lo que se refiere a las Decisiones Acreditativas, en el pre-asesoramiento sólo tenían incidencia en la acreditación las situaciones realizadas individualmente por el alumno. En el post-asesoramiento, la situación que se incrementa no tiene repercusión en la acreditación. En esta dimensión, por tanto, se observa el incremento de un indicador en una situación, pero, pese a ello, la dimensión mantiene el mismo grado de presencia, es decir Presencia Anecdótica.

Dimensión 17. Contemplan segmentos de corrección y calificación y se tienen en cuenta informaciones relativas a ellos en la acreditación.

En el programa evaluativo pre-asesoramiento, no aparecen segmentos de corrección-calificación en el sentido definido por los indicadores de la dimensión. En el crédito post-asesoramiento, en las situaciones de comportamiento y participación aumentan los componentes de los indicadores y se avanza substancialmente en la elaboración de criterios formalizados de evaluación, pero, aunque ello se anuncia, no se comunica a los alumnos ni se analizan con ellos las calificaciones. Del mismo modo, en las decisiones acreditativas, en el crédito post-asesoramiento se elabora una calificación de actitudes a partir de valoraciones de cinco contenidos siguiendo un procedimiento acordado que no se realizaba en el pre-asesoramiento, pero al no constituirse segmentos de corrección como tales ello no afecta a la presencia de la dimensión.

Tabla VII.3. Mejoras Programas Evaluativos y Decisiones Acreditativas del Profesor de 4º en dimensiones relacionadas con el Problema I

DIMENSIONES	Pre-Asesoramiento						Post-Asesoramiento					
	S1	S2	S3	S4	PE	DA	S1	S2	S3	S4	PE	DA
1.	2	2	2,3	5	PP	PA	2	2	2,3	4,5	PT	PA
2.	1,2	1 2	2,3	3	PP	PA	1,2	1,2	2,3	3	PP	PA
8.	3	2,3	3	3	PA	NP	3	2,3	3	3	PA	NP
10.	1	1	1	4	PA	NP	1	1	1	2,4	PA	NP
17.	-	-	-	-	NP	NP	-	-	-	-	NP	NP

S1: Controles; S2: Ejercicios; S3: Dossier; S4: Participación- Comportamiento

PE: Programa Evaluativo; DA: Decisiones acreditativas

NP: No Presencia; PA: Presencia Anecdótica; PP: Presencia Parcial; PT: Presencia Total

Profesor 2º ESO

Realizamos a continuación el mismo recorrido para el caso del profesor de 2º de ESO. En la Tabla VII.4. se sintetizan estos resultados.

Dimensión 1. Contemplan de manera equilibrada los diferentes tipos de capacidades.

En el programa evaluativo del crédito pre-asesoramiento se evalúan, en el conjunto de las situaciones, los cuatro tipos de capacidades. En el crédito post-asesoramiento se evalúan los mismos tipos de capacidades, y se incrementan las capacidades de inserción social y equilibrio personal que se evalúan en las situaciones de ejercicios grupales y deberes. En las decisiones acreditativas las dos capacidades que tienen una alta repercusión la mantienen (cognitivas y relaciones interpersonales), y aumenta la incidencia en la acreditación de las capacidades de equilibrio personal. Con todo, al ser sólo un tipo de capacidades más, el aumento de la presencia del indicador no supone aumento de presencia de la dimensión.

Dimensión 2. Contemplan de manera equilibrada los diferentes tipos de contenidos.

En el programa evaluativo del crédito pre-asesoramiento, las situaciones en su conjunto contemplan los tres tipos de contenidos y dos de ellas (controles, y ejercicios grupales) contemplan dos tipos o más de contenidos. En el crédito post-asesoramiento se evalúan los tres tipos de contenidos en el conjunto de las situaciones, y se añade una situación de evaluación más: “dossieres” (que colocamos en la columna de S-3 junto a deberes) en la que se evalúan contenidos actitudinales. Respecto a las decisiones acreditativas, en el crédito pre-asesoramiento se observa que dos tipos de contenidos (procedimientos y actitudes) tienen una repercusión alta en la acreditación. En el crédito post-asesoramiento, y si bien aumentan las informaciones para la acreditación de los contenidos de actitudes, la repercusión de los contenidos de actitudes en la acreditación continúa siendo la misma.

Dimensión 8. Contemplan informaciones sobre situaciones/actividades de evaluación en diferentes momentos del proceso de aprendizaje.

En el programa evaluativo del crédito pre-asesoramiento, sólo una situación (ejercicios grupales) tiene dos tipos de evaluación (formativa y sumativa). En el crédito post-asesoramiento se recoge una observación a la mitad del crédito en situación de deberes (dossier), pero no puede atribuírsele carácter completamente formativo, ya que no genera ninguna modificación para otras situaciones de evaluación. El otro cambio es que se sistematiza la evaluación formativa de ejercicios. En las decisiones acreditativas, las evaluaciones sumativas tienen una repercusión alta y las evaluaciones formativas una repercusión baja en el crédito pre-asesoramiento, y ello se mantiene igual en el crédito post asesoramiento.

Dimensión 10. Contemplan informaciones sobre situaciones/actividades con tareas con diferentes tipos de organización social de los alumnos.

En el programa evaluativo pre-asesoramiento hay tres tipos de organización social (alumno solo, alumno individual con el profesor, alumno en pequeño grupo) en la situación de ejercicios grupales, y un tipo (alumno solo) en las otras dos situaciones. En crédito post-asesoramiento se evalúan más tareas individuales y más tareas en grupo en la situación de ejercicios grupales. En las decisiones acreditativas, los cambios no suponen más tipos de organización ni modifican la repercusión en la acreditación.

Dimensión 17. Contemplan segmentos de corrección y calificación y se tienen en cuenta informaciones relativas a ellos en la acreditación.

En el Programa Evaluativo del crédito pre-asesoramiento, en dos situaciones/actividades (ejercicios de grupo y deberes) se da un indicador (los alumnos y el profesor realizan una actividad conjunta de corrección), pero no hay participación de los alumnos, ni formalización de los criterios. En el crédito post-asesoramiento se mantiene la actividad conjunta y se formaliza la observación y la evaluación de los aprendizajes de dos situaciones: ejercicios en grupo y deberes, pero no se comunica a los alumnos. El cambio cumple sólo parcialmente las condiciones señaladas por uno de los

indicadores considerados para esta dimensión. Respecto a las decisiones acreditativas, en el pre-asesoramiento, y en la medida que ningún segmento de corrección/calificación, tiene los indicadores mínimos para ser considerado como tal, no se considera una repercusión en la acreditación. En el crédito post-asesoramiento se tiene en cuenta una valoración puntual en la mitad de crédito de cada uno de los contenidos, pero no alcanzan a considerarse un segmento de corrección como tal y por tanto a modificar la presencia de la dimensión.

Tabla VII.4. Mejoras Programas Evaluativos y Decisiones Acreditativas del Profesor de 2º en dimensiones relacionadas con el Problema I

DIMENSIONES	Pre-Asesoramiento					Post-Asesoramiento				
	S1	S2	S3	PE	DA	S1	S2	S3	PE	DA
1.	2	2543	3	PT	PP	2	2543	3	PT	PP
2.	12	123	3	PP	PP	12	123	3 3	PP	PP
8.	3	23	3	PA	PA	3	23	(2)3	PA	PA
10.	1	123	1	PP	PA	1	123	1	PP	PA
17.	-	1	1	NP	NP	-	1(3)	1(3)	NP	NP

S1: Control; S2: Ejercicio Grupal; S3: Deberes

PE: Programa Evaluativo; DA: Decisiones acreditativas

NP: No Presencia; PA: Presencia Anecdótica; PP: Presencia Parcial; PT: Presencia Total.

PROBLEMA II: "EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES CON AYUDA Y SU INCIDENCIA EN APRENDIZAJE"

Profesor 4º

Dimensión 6. Contempla informaciones respecto a las dificultades del progreso en el aprendizaje de los alumnos desde su punto de partida.

En el programa evaluativo del crédito pre-asesoramiento, las situaciones contemplan dos tipos de actuaciones de seguimiento de las dificultades y progresos (identificar errores, comunicar errores y seguir su incidencia) en tres situaciones; mientras que en el crédito post-asesoramiento en una situación (ejercicios) se observan tres tipos de actuaciones (identificación de dificultades individuales, se comunican las

dificultades y se introducen actuaciones correctivas y se observa incidencia). Respecto a las decisiones acreditativas, en el crédito pre-asesoramiento las dos actuaciones respecto a las dificultades de aprendizaje tienen una repercusión baja. En el crédito post-asesoramiento, y a pesar de la introducción de una actuación más, la repercusión en la acreditación sigue siendo baja. Se produce, por tanto, para el programa evaluativo, el incremento de un indicador en una situación, lo cual supone incremento de presencia de la dimensión, de Presencia Parcial en el pre-asesoramiento a Presencia Total en el post-asesoramiento. En lo que se refiere a las Decisiones Acreditativas, este tercer indicador tiene una repercusión baja, al igual que los otros dos; por tanto la dimensión mantiene una Presencia Anecdótica.

Dimensión 10. Contempla informaciones sobre situaciones/actividades de evaluación con diferentes tipos de organización social de los alumnos.

En el programa evaluativo del crédito pre-asesoramiento encontramos dos tipos de organización social en las situaciones de evaluación (tres situaciones con tareas individuales del alumno y una con tareas en gran grupo). En el programa del crédito post-asesoramiento se introduce un nuevo tipo de organización al realizar el alumno individualmente alguna tarea de los ejercicios con el profesor. Este cambio, sin embargo, no hace aumentar la presencia de la dimensión, que continua teniendo una Presencia Anecdótica. Respecto a las decisiones acreditativas, en el crédito pre-asesoramiento sólo tienen repercusión en la acreditación las situaciones individuales, mientras que en el post-asesoramiento tanto las tareas en gran grupo como las individuales con el profesor tienen repercusión en la acreditación, aunque ésta es baja.

Dimensión 13. Contemplan informaciones sobre tareas con diferentes modalidades de realización y ejecución.

En el programa evaluativo del crédito pre-asesoramiento se observan una modalidad de realización (sin ayuda) en las cuatro situaciones/actividades, y otra (con ayuda del material) en dos. En el programa del crédito post-asesoramiento, se introduce la ayuda del profesor en la realización de algunos ejercicios, con la cual una situación tiene tres indicadores. Respecto a las decisiones acreditativas, sólo una modalidad de

ejecución, las tareas sin ayuda, tienen una repercusión alta en la acreditación. Las tareas con la modalidad de ayuda de material tienen una repercusión baja en la acreditación, y en el crédito post-asesoramiento las situaciones con ayuda del profesor también tienen una repercusión baja en la acreditación. El aumento de un indicador en una situación no produce un mayor grado de mejora de la dimensión en el programa evaluativo, ya que, igual que en la dimensión anterior, es sólo una situación de cuatro la que incorpora el tercer tipo de indicador. Se mantiene por tanto la Presencia Anecdótica. Respecto a las decisiones acreditativas, se mantiene sólo una modalidad con una repercusión alta en la acreditación, igual que antes del asesoramiento, con lo que el grado de presencia de la dimensión, de nuevo, no varía.

Dimensión 17. Contemplan segmentos de corrección/calificación y se tienen en cuenta informaciones relativas a ellas en la acreditación.

En el programa evaluativo del crédito pre-asesoramiento, ninguna situación tiene un segmento de corrección/calificación de acuerdo con los indicadores establecidos. En el programa del crédito post-asesoramiento, en los ejercicios se recogen informaciones sobre una actividad conjunta de corrección de ejercicios realizada una vez durante el crédito. Se recoge la valoración de la actividad, el tipo de ayuda conjunta y el grado de ejecución a partir de la formación de criterios de evaluación, pero ello no se comunica a los alumnos. Esto supone que en la situación de ejercicios podemos encontrar un indicador de segmento de corrección/calificación. Por lo que se refiere a las decisiones acreditativas, en el crédito pre-asesoramiento no se reconocen segmentos de corrección/calificación y por tanto éstos no tienen repercusión. En la acreditación se tienen en cuenta informaciones sobre actividades conjuntas, pero no se puede considerar que tenga una repercusión clara en la acreditación: se utiliza para reafirmar o no otras valoraciones, pero no se aplican criterios claros de su repercusión en la acreditación. De acuerdo con todo ello, se observa, en el programa evaluativo, el incremento de un indicador (realizar una actividad conjunta de corrección) y de componentes de otro (formalización de la corrección) pero ello no es suficiente para considerar que hay un cambio de presencia de la dimensión en el programa evaluativo; de manera similar, tampoco se produce cambio en el caso las decisiones acreditativas.

Tabla VII.5. Mejoras Programas Evaluativos y Decisiones Acreditativas del Profesor de 4º en dimensiones relacionadas con el Problema II

DIMENSIONES	Pre-Asesoramiento						Post-Asesoramiento					
	S1	S2	S3	S4	PE	DA	S1	S2	S3	S4	PE	DA
6.	12	12	12	1	PP	PA	12	123	12	1	PT	PA
10.	1	1	1	4	PA	NP	1	1	1,2	4	PA	NP
13.	1	14	14	1	PA	NP	1	124	14	14	PA	NP
17.	-	-	-	-	NP	NP	-	1(3)	-	-	NP	NP

S1: Controles; S2: Ejercicios; S3: Dossier; S4: Participación- Comportamiento

PE: Programa Evaluativo; DA: Decisiones acreditativas

NP: No Presencia; PA: Presencia Anecdótica; PP: Presencia Parcial; PT: Presencia Total

Profesor 2º

En la Entrevista sobre el Crédito Común Realizado Post Asesoramiento del Profesor de 2º de ESO explicita que no se ha introducido ninguna de las mejoras acordadas en el proceso de asesoramiento respecto a la evaluación de actividades con ayuda.

SÍNTESIS DE LAS MEJORAS OBSERVADAS EN LOS PROBLEMAS I - II

Las mejoras detectadas después del asesoramiento, tanto en los programas evaluativos como en las decisiones acreditativas asociadas a ellos de los dos profesores considerados pueden agruparse en tres tipos:

- Un primer tipo de mejoras supone el incremento de indicadores que dan lugar a cambios en la presencia de la dimensión en los Programa Evaluativos. Es el caso, por ejemplo, en el Problema I, del Profesor de 4º en la dimensión 1.

- Un segundo tipo de mejoras se da cuando, aunque hay aumento de indicadores, no hay cambio en el grado de presencia. Es el caso, por ejemplo, en el mismo profesor, de la dimensión 10.

- El tercer tipo de mejoras lo encontramos en aquellas situaciones en que se observa una mejora en la presencia de algún componente de los indicadores, pero sin

llegar a tener suficiente entidad como para poder valorar que hay un indicador más. Por ejemplo, en el mismo Problema I y el mismo profesor, para la dimensión 8.

De acuerdo con esta agrupación, las mejoras identificadas pueden sintetizarse como sigue:

En el Problema I, se produce mejora en la presencia de una dimensión (dimensión 1 en el profesor de 4°); se observa mejora en la presencia de un indicador en una dimensión (dimensión 10 en el Profesor de 4°); y se observa mejora en la presencia de algún componente de cuatro indicadores (en la dimensión 17 en el profesor de 4°, y en la dimensión 2, 8 y 17 en el profesor de 2°).

En el Problema II, y siempre en el caso del profesor de 4°, se produce mejora en la presencia de una dimensión (dimensión 1), e incrementos de un indicador en las otras tres dimensiones (10, 13 y 17); además, en la dimensión 17 se produce una mejora con la presencia de componentes de un indicador.

La comparación de la presencia de las dimensiones relacionadas con el problema II entre los dos profesores nos proporciona un último resultado relevante para este epígrafe (Tabla VII.6.). Al realizar esta comparación, observamos que:

- en la Dimensión 6 (*contemplan informaciones respecto a las dificultades del progreso en el aprendizaje de los alumnos desde su punto de partida*), en el Profesor de 4° encontramos, en el programa evaluativo y en las decisiones acreditativas, respectivamente, una Presencia Parcial y una Presencia Anecdótica, mientras que en el profesor de 2° encontramos una Presencia Total y una Presencia Anecdótica;

- en la Dimensión 10 (*contemplan informaciones sobre situaciones/actividades de evaluación con diferentes tipos de organización social de los alumnos*), encontramos en el profesor de 4° una Presencia Anecdótica y No Presencia, mientras que en el profesor de 2° encontramos una Presencia Parcial y una Presencia Anecdótica;

- en la Dimensión 13 (*contemplan informaciones sobre tareas con diferentes modalidades de realización y ejecución*), los valores son de Presencia Anecdótica y No Presencia en el profesor de 4º, y de Presencia Total y Presencia Anecdótica en el de 2º;

- por último, en la Dimensión 17 (*contemplan segmentos de corrección/calificación y se tienen en cuenta informaciones relativas a ellas en la acreditación*) los programas evaluativos de los dos profesores muestran No Presencia, tanto en el conjunto de programa evaluativo, como en las Decisiones Acreditativas; sin embargo, mientras que en el profesor de 4º no se encuentra ningún indicador en ninguna situación, en el profesor de 2º encontramos en dos situaciones un indicador relacionado con la presencia del tipo de segmentos considerados en la dimensión.

De acuerdo con todo ello, es posible afirmar que, en el programa evaluativo pre-asesoramiento del profesor que no lleva a la práctica las mejoras acordadas respecto al Problema II, las dimensiones relevantes al problema mostraban un mayor grado de presencia que en el del profesor que sí las lleva a la práctica. En otros términos, el profesor que no lleva a la práctica, para este Problema, los cambios acordados durante el asesoramiento es el que mostraba, antes del mismo, una mayor coherencia teórica en su programa evaluativo para las dimensiones relacionadas con el Problema.

Tabla VII.6. Dimensiones del Programa Evaluativo y Decisiones Acreditativas Pre-asesoramiento relacionadas con el Problema II en los dos profesores analizados

DIMENSIONES	Profesor 4º - Pre-asesoramiento						Profesor 2º - Pre-asesoramiento					
	S1	S2	S3	S4	PE	DA	S1	S2	S3	PE	DA	
6.	12	12	12	1	PP	PA	12	123	12	PT	PA	
10.	1	1	1	4	PA	NP	1	123	1	PP	PA	
13.	1	14	14	1	PA	NP	1	1234	14	PT	PA	
17.	-	-	-	-	NP	NP	-	1	1	NP	NP	

Profesor 4º: S1: Controles; S2: Ejercicios; S3: Dossier; S4: Participación- Comportamiento

Profesor 2º: S1: Control; S2: Ejercicio Grupal; S3: Deberes

PE: Programa Evaluativo; DA: Decisiones acreditativas

NP: No Presencia; PA: Presencia Anecdótica; PP: Presencia Parcial; PT: Presencia Total

VII.2.2.3. Análisis de los contenidos de mejora definidos a partir de los contenidos de asesoramiento

El primer punto de referencia para definir los contenidos de mejora son los contenidos de asesoramiento que hemos identificado en VII.2.2.1.

Para concretar los contenidos de mejora, los criterios de análisis de la mejora después del asesoramiento, y los criterios de valoración de la mejora de cada uno de los contenidos en los programas evaluativos y las decisiones acreditativas, nos apoyamos en las aportaciones de Miras y Mauri (1996), Coll y Martín (1996) y Onrubia, Fillat, Martínez y Udina (2004) que analizamos en el capítulo III al tratar los referentes psicopedagógicos para la evaluación y acreditación escolar desde la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje.

A partir de estas aportaciones, y de acuerdo con los criterios señalados en el capítulo VI (cfr. VI.2.1.3), presentaremos, para cada uno de los Problemas objeto del asesoramiento, los siguientes procesos:

- a. Identificación de los contenidos de mejora y establecimiento, para cada uno de ellos, de los criterios de valoración de la mejora del programa evaluativo y las decisiones acreditativas.
- b. Análisis comparativo de las informaciones más relevantes en el programa evaluativo y en las decisiones acreditativas de los créditos pre-asesoramiento y los créditos post-asesoramiento, para cada uno de los profesores y contenidos de mejora.
- c. Valoración, para cada profesor, del grado de mejora de cada uno de los contenidos de mejora –presencia en el crédito post-asesoramiento vs. presencia en el crédito pre-asesoramiento-.

PROBLEMA I: “EVALUACIÓN DE ACTITUDES, ESFUERZO, PARTICIPACIÓN”

a. Contenidos de Mejora y Criterios de Mejora

En la Tabla VII.7. se definen los contenidos de mejora en función de los contenidos de asesoramiento que se han identificado anteriormente (VII.2.2.1), y se establecen, para cada uno de ellos, los criterios de valoración de la mejora en el programa evaluativo y las decisiones acreditativas del crédito post-asesoramiento.

Tabla VII.7. Contenidos de Mejora y Criterios de Mejora del Problema I

DIMENSION 1. Contemplan de manera equilibrada los diferentes tipos de capacidades	
<i>Contenido de Mejora 1.1.</i> Evaluación equilibrada de capacidades motores, cognitivas, lingüísticas, de inserción social, de equilibrio personal, de relación con los otros y de inserción social.	
<i>Criterios de mejora Programa Evaluativo</i>	<i>Criterios de mejora Decisiones Acreditativas</i>
Se evalúan mas tipos diferentes de capacidades	Hay más tipos diferentes de capacidades que tienen repercusión en la acreditación.
DIMENSIÓN 2. Contemplan de manera equilibrada los diferentes tipos de contenidos.	
<i>Contenido de Mejora 2.1</i> Evaluación equilibrada de los tres tipos de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales	
<i>Criterios de mejora Programa Evaluativo</i>	<i>Criterios de mejora Decisiones Acreditativas</i>
Se equilibran más los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se evalúan.	Se equilibra más la repercusión en la acreditación de los tres tipos contenidos.
<i>Contenido de Mejora 2.2</i> Evaluación diversificada de los contenidos de actitudes, valores y normas	
<i>Criterios de mejora Programa Evaluativo</i>	<i>Criterios de mejora Decisiones Acreditativas</i>
Se evalúan más tipos de contenidos diferentes de actitudes valores y normas.	Hay más tipos diferentes de contenidos de actitudes, valores y normas que tienen repercusión en la acreditación.
DIMENSIÓN 8. Contemplan informaciones sobre situaciones/actividades de evaluación en diferentes momentos del proceso de aprendizaje	
<i>Contenido de Mejora 8.1</i> Se evalúa un mismo contenido en más momentos diferentes del proceso de aprendizaje	
<i>Criterios de mejora Programa Evaluativo</i>	<i>Criterios de mejora Decisiones Acreditativas</i>
Se evalúan los contenidos de actitudes en más momentos del proceso de aprendizaje.	Hay evaluaciones de más momentos del proceso de aprendizaje que tienen repercusión en la acreditación.

DIMENSIÓN 10-Contemplan informaciones sobre situaciones/ actividades con tareas con diferentes tipos de organización social de los alumnos	
<i>Contenido de Mejora 10.1</i> Se evalúa un mismo contenido con tareas de más tipos de organización social diferentes	
<i>Criterios de mejora Programa Evaluativo</i>	<i>Criterios de mejora Decisiones Acreditativas</i>
Se evalúan los contenidos de actitudes con tareas de más tipos de organización social diferentes.	Hay tareas de más tipos de organización social diferentes que tienen repercusión en la acreditación
DIMENSIÓN 17 Contemplan segmentos de corrección y calificación y se tienen en cuenta informaciones relativas a ellos en la acreditación	
<i>Contenido de Mejora 17.1</i> Se utilizan instrumentos de registro del aprendizaje de las actitudes más formalizados	
<i>Criterios de mejora Programa Evaluativo</i>	<i>Criterios de mejora Decisiones Acreditativas</i>
Se recogen más informaciones formalizadas de los aprendizajes, en los grados y en los momentos de la ejecución de los alumnos	Se tienen en cuenta más informaciones atendiendo a los indicadores, al grado y los momentos de ejecución, y tienen más repercusión en la acreditación
<i>Contenido de Mejora 17.2</i> Se establecen criterios de valoración de los diferentes tipos de contenidos y de los diferentes contenidos actitudinales de los alumnos	
<i>Criterios de mejora Programa Evaluativo</i>	<i>Criterios de mejora Decisiones Acreditativas</i>
Se establecen más criterios de valoración de cada contenido, de los contenidos de actitudes en conjunto y de los contenidos de actitudes respecto a los otros contenidos.	Hay más criterios de valoración de los aprendizajes de las actitudes que tienen repercusión la acreditación

b. Análisis de los contenidos de mejora en los programas pre y post asesoramiento

En las Tablas VII.8. y VII.9. se presenta el análisis comparativo de la presencia de los contenidos de mejora en los programas evaluativos y las decisiones acreditativas del crédito pre-asesoramiento y post-asesoramiento. La Tabla VII.8. corresponde al análisis realizado en el caso del profesor de 4º y la Tabla VII.9. al caso del profesor de 2º.

Tabla VII.8. Análisis de los contenidos de mejora del Profesor de 4° en el Problema I en los programas de los créditos comunes pre-asesoramiento y pos-asesoramiento

<i>Contenido de Mejora 1.1. Evaluación equilibrada de capacidades motrices, cognitivas, lingüísticas, de inserción social, de equilibrio personal, de relación con los otros y de inserción social</i>		
	<i>Programa Evaluativo</i>	<i>Decisiones Acreditativas</i>
<i>CC Pre-Ase.</i>	Se tienen en cuenta capacidades de tipo cognitivo-lingüístico, de equilibrio personal y de inserción social.	Tienen una alta repercusión capacidades cognitivas y baja repercusión los otros dos tipos de capacidades.
<i>CC Post-Ase.</i>	Se tienen en cuenta capacidades cognitivas, de equilibrio personal, de relación interpersonal y de inserción social.	Tienen una alta repercusión las capacidades cognitivas y una baja repercusión los otros tres tipos de capacidades.
<i>Contenido de Mejora 2.1 Evaluación equilibrada de los tres tipos de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales</i>		
	<i>Programa Evaluativo</i>	<i>Decisiones Acreditativas</i>
<i>CC Pre-Ase.</i>	Se evalúan dos contenidos actitudinales (participar y respetar normas) mientras que se valoran un número muy superior de conceptos y procedimientos en diferentes tareas de cada una de las tres pruebas.	Tiene repercusión alta en la acreditación los contenidos procedimentales, y baja los conceptuales y actitudinales. Tanto los conceptuales como los procedimentales están presentes en tres situaciones con repercusión en la acreditación, pero sólo una tiene una repercusión alta.
<i>CC Post-Ase.</i>	Se evalúan cuatro contenidos actitudinales y se mantienen los mismos de conceptos y procedimientos.	Tienen repercusión alta en la acreditación los contenidos procedimentales, y baja los conceptuales y actitudinales. Se incrementan a cuatro los contenidos actitudinales con incidencia en la acreditación.
<i>Contenido de Mejora 2.2 Evaluación diversificada de los contenidos de actitudes, valores y normas</i>		
	<i>Programa Evaluativo</i>	<i>Decisiones Acreditativas</i>
<i>CC Pre-Ase.</i>	Se recogen impresiones sobre dos contenidos de actitudes: participación y comportamiento	Las impresiones de participación y comportamiento tienen una repercusión baja: matizar los indicadores de conceptos y procedimientos
<i>CC Post-Ase.</i>	Se recogen informaciones sobre cinco actitudes: participación, interés en la tarea, trabajo autónomo, colaboración con compañeros y respecto a las normas de clase.	Los indicadores de las cinco actitudes tienen una repercusión baja en la acreditación.
<i>Contenido de Mejora 8.1 Se evalúa un mismo contenido en más momentos diferentes del proceso de aprendizaje</i>		

VII. Resultados

	<i>Programa Evaluativo</i>	<i>Decisiones Acreditativas</i>
<i>CC Pre-Ase.</i>	Se evalúa la actitud al final del crédito.	De la actitud se realiza una calificación conjunta de todo el crédito que tiene una repercusión baja en la acreditación.
<i>CC Post-Ase.</i>	Se recogen dos informaciones sobre cada actitud y se elabora una nota final del crédito.	Hay indicadores de dos momentos del proceso del crédito y una calificación conjunta que tiene repercusión baja en acreditación.
<i>Contenido de Mejora 10.1</i> <i>Se evalúa un mismo contenido con tareas de más tipos de organización social diferentes</i>		
	<i>Programa Evaluativo</i>	<i>Decisiones Acreditativas</i>
<i>CC Pre-Ase.</i>	Se evalúan actitudes en tareas en gran grupo.	Las informaciones de todas las tareas de organización social diferentes tienen la misma repercusión en la acreditación .
<i>CC Post-Ase.</i>	Se evalúan actitudes en tareas en gran grupo, individual en clase y fuera (trabajo y deberes).	Las informaciones de las tareas de tipo individual, incorporadas en el CC Post Asesoramiento, tienen la misma repercusión en la acreditación que las que se realizan en gran grupo.
<i>Contenido de Mejora 17.1</i> <i>Se utilizan instrumentos de registro del aprendizaje de las actitudes más formalizados</i>		
	<i>Programa Evaluativo</i>	<i>Decisiones Acreditativas</i>
<i>CC Pre-Ase.</i>	Se realiza una valoración global de participación y comportamiento al final del crédito.	Se tiene en cuenta una valoración global de final de crédito que no cumple ninguno de los indicadores para considerarse segmento de corrección
<i>CC Post-Ase.</i>	Se recogen a lo largo del crédito observaciones de cinco contenidos de aprendizaje de actitudes, siguiendo una escala con dos grados, en dos momentos.	Se tienen en cuenta diez valoraciones que no alcanzan una formalización para ser reconocidas como segmento de corrección al no ser presentadas a los alumnos.
<i>Contenido de Mejora 17.2</i> <i>Se establecen criterios de valoración de los aprendizajes en contenidos actitudinales de los alumnos</i>		
	<i>Programa Evaluativo</i>	<i>Decisiones Acreditativas</i>
<i>CC Pre-Ase.</i>	Se hace una valoración en conjunto de todos los contenidos. La valoración de los contenidos de actitudes sirve para compensar las calificaciones de conceptos y procedimientos.	Hay una calificación de conjunto que no tiene una formalización de elaboración, por tanto no tiene carácter de segmento de corrección.
<i>CC Post-Ase.</i>	Se hace una valoración de cada uno de los cinco contenidos actitudinales, se realiza una valoración global de los éstos, y se realiza una valoración de los tres tipos de contenidos a partir de un valor dado a los contenidos actitudinales.	Se elabora una calificación de actitudes a partir de valoraciones de cinco contenidos siguiendo un procedimiento acordado

Tabla VII.9. Análisis de los contenidos de mejora del Profesor de 2º en el Problema I en los programas de los créditos comunes pre y post asesoramiento.

<i>Contenido de Mejora 1.1. Evaluación equilibrada de capacidades motores, cognitivas, lingüísticas, inserción social, de equilibrio personal, de relación con los otros y de inserción social</i>		
	<i>Programa Evaluativo</i>	<i>Decisiones Acreditativas</i>
<i>CC Pre-Ase.</i>	Se tiene en cuenta capacidades de tipo cognitivo, de equilibrio personal, de relación interpersonal y de inserción social.	Tienen una alta repercusión las capacidades cognitivas y de inserción social, y baja repercusión los otros dos tipos de capacidades.
<i>CC Post-Ase.</i>	Se tiene en cuenta capacidades de tipo cognitivo, de equilibrio personal, de relación interpersonal y de inserción social.	Tienen una alta repercusión las capacidades cognitivas, de inserción social y de equilibrio personal.
<i>Contenido de Mejora 2.1 Evaluación equilibrada de los tres tipos de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales</i>		
	<i>Programa Evaluativo</i>	<i>Decisiones Acreditativas</i>
<i>CC Pre-Ase.</i>	Se evalúan al menos dos bloques de contenidos conceptuales y procedimentales diferentes en cada una de las tres pruebas, y tres contenidos actitudinales en el total del crédito.	Tienen repercusión alta en la acreditación los contenidos conceptuales y procedimentales, y baja los actitudinales. Tanto los contenidos conceptuales como procedimentales inciden en la acreditación de al menos dos bloques diferentes; los actitudinales nada más de uno.
<i>CC Post-Ase.</i>	Se evalúan los mismos contenidos conceptuales y procedimientos, y se crea una situación nueva de evaluación (dossiers) con contenido actitudinal. En total se aumentan de tres a ocho contenidos actitudinales en el total del crédito.	Tienen repercusión alta en la acreditación los contenidos conceptuales y procedimentales. Aunque se crea una situación y se incrementan a ocho los contenidos actitudinales, se mantiene una baja incidencia en la acreditación.
<i>Contenido de Mejora 2.2 Evaluación diversificada de los contenidos de actitudes, valores y normas</i>		
	<i>Programa Evaluativo</i>	<i>Decisiones Acreditativas</i>
<i>CC Pre-Ase.</i>	Se recogen impresiones de dos o tres contenidos de actitudes en un único bloque: interés en la tarea.	Las actitudes tienen una repercusión baja: matizar la nota de conceptos y procedimientos
<i>CC Post-Ase.</i>	Se recogen informaciones sobre siete actitudes: participación, interés en la tarea, trabajo autónomo, responsabilidad, colaboración con compañeros, respecto a las normas de clase y respecto al material.	Aunque dos situaciones de evaluación se utilizan para evaluar fundamentalmente contenidos actitudinales, las valoraciones de las cinco actitudes tienen una repercusión baja en la acreditación.
<i>Contenido de Mejora 8.1 Se evalúa un mismo contenido en más momentos diferentes del proceso de aprendizaje</i>		
	<i>Programa Evaluativo</i>	<i>Decisiones Acreditativas</i>
<i>CC Pre-Ase.</i>	Se realizan evaluaciones finales en las tres situaciones del crédito y formativa en una (ejercicios grupales)	Hay una calificación conjunta de la evaluación formativa que tiene una repercusión baja en la acreditación.

VII. Resultados

<i>CC Post-Ase.</i>	Se recoge una observación a la mitad del crédito en situación deberes (dossier) que no tiene carácter formativo, y se sistematiza la evaluación formativa de ejercicios.	Hay más indicadores de la evaluación formativa, que tienen igualmente repercusión baja en acreditación.
<i>Contenido de Mejora 10.1</i> <i>Se evalúa un mismo contenido con tareas de más tipos de organización social diferentes</i>		
	<i>Programa Evaluativo</i>	<i>Decisiones Acreditativas</i>
<i>CC Pre-Ase.</i>	Se evalúan actitudes en tareas del profesor con el alumno, individuales, gran grupo.	Las informaciones de todas las tareas de organización social diferentes tienen la misma repercusión en la acreditación.
<i>CC Post-Ase.</i>	Se evalúan más tareas individuales y más tareas en gran grupo.	Las informaciones no suponen un tipo nuevo de tarea y tienen la misma repercusión en la acreditación.
<i>Contenido de Mejora 17.1</i> <i>Se utilizan instrumentos de registro del aprendizaje de las actitudes más formalizados</i>		
	<i>Programa Evaluativo</i>	<i>Decisiones Acreditativas</i>
<i>CC Pre-Ase.</i>	Se realizan evaluaciones conjuntas de deberes y ejercicios de grupo, pero no hay formalización de los criterios.	Ningún segmento de corrección/calificación tiene los indicadores mínimos para ser considerado como tal.
<i>CC Post-Ase.</i>	Se recogen la observación de siete contenidos de aprendizaje de actitudes, siguiendo una escala de cuatro grados de evaluación,	Se tiene en cuenta una valoración puntual en la mitad de crédito de cada uno de los contenidos, pero no alcanza a considerarse un indicador de segmento de corrección.
<i>Contenido de Mejora 17.2</i> <i>Se establecen criterios de valoración de los aprendizajes en contenidos actitudinales de los alumnos</i>		
	<i>Programa Evaluativo</i>	<i>Decisiones Acreditativas</i>
<i>CC Pre-Ase.</i>	Se hace una valoración de uno de los contenidos. La valoración de los contenidos de actitudes sirve para incrementar o disminuir las calificaciones de conceptos y procedimientos.	Hay una calificación puntual de algún contenido, que tiene una repercusión baja en la acreditación, pero que no se puede considerar segmentos de corrección.
<i>CC Post-Ase.</i>	Se hace una valoración de cada uno de los siete contenidos. Se realiza una valoración global de los contenidos actitudinales, y se realiza una valoración de los 3 tipos de contenidos a partir de un valor dado de los contenidos actitudinales.	Se elabora una calificación de actitudes a partir de valoraciones de ocho contenidos siguiendo un procedimiento acordado, pero no alcanzan a considerarse un indicador de segmento de corrección.

c. Valoración de las mejoras en los programas evaluativos y las decisiones acreditativas post asesoramiento.

La valoración de las mejoras que presentamos continuación es el resultado de aplicar los criterios que exponíamos en el capítulo VI de la metodología de análisis respecto a la presencia de cada uno de los contenidos de mejora (cfr. VI.2.1.3.) sobre los datos que acabamos de describir. Como en el epígrafe anterior, se realiza primero sobre el crédito del profesor de 4º y después sobre el crédito del profesor de 2º. La Tabla VII.10. sintetiza todas las valoraciones que se argumentan a continuación.

Profesor 4º

Contenido de Mejora 1.1.

Programa Evaluativo

En el crédito post-asesoramiento se evalúa un tipo de capacidades que no se evaluaba en el crédito pre-asesoramiento –las capacidades de relación interpersonal-, en tanto que se evalúa la colaboración entre alumnos. Se puede considerar que un aspecto tiene una mejora, y que hay, por tanto, de acuerdo con los criterios de valoración establecidos al efecto, una Mejora de la práctica evaluativa.

Decisiones Acreditativas

Un nuevo tipo de capacidades –las de de relación interpersonal- tiene repercusión en la acreditación, aunque es una repercusión baja. Ello , de acuerdo con los criterios de valoración establecidos al efecto, supone una Mejora en este aspecto.

Contenido de Mejora 2.1.

Programa Evaluativo

Los contenidos evaluados de conceptos y procedimientos se mantienen iguales, pero se incrementan de dos a cinco los contenidos de actitudes, lo que supone un mayor

equilibrio entre los tres tipos de contenidos que se evalúan. Se produce una mejora en uno de los componentes y por tanto, de acuerdo con los criterios de valoración establecidos al efecto, podemos hablar de una Mejora en el programa evaluativo para esta categoría.

Decisiones Acreditativas

Tienen repercusión en la acreditación un número mayor de contenidos de actitudes, si bien la repercusión en la acreditación es igual que la que tenían los contenidos anteriores –baja-. Ello supone, de acuerdo con los criterios de valoración establecidos al efecto, una Mejora en las decisiones acreditativas.

Contenido de Mejora 2.2.

Programa Evaluativo

Se evalúan tres contenidos actitudinales diferentes, a parte de los dos del crédito pre-asesoramiento: el interés en realizar actividades de clase, la autonomía personal en actividades fuera de clase, y la colaboración con los compañeros. Se produce una mejora de más de dos componentes al pasar de dos a cinco contenidos, con lo que podemos hablar, de acuerdo con los criterios de valoración establecidos al efecto, de una Mejora Significativa del programa evaluativo.

Decisiones Acreditativas

Tienen repercusión en la acreditación de las actitudes un número mayor de contenidos diferentes de actitudes, si bien la repercusión en la acreditación es igual que la que tenían los contenidos anteriores –baja-. Por tanto, se puede identificar, de acuerdo con los criterios de valoración establecidos al efecto, una Mejora en las decisiones acreditativas.

Contenido de Mejora 8.1.

Programa Evaluativo

Se tiene una evaluación final en el crédito pre-asesoramiento, y dos evaluaciones de dos momentos del aprendizaje y una evaluación final en el crédito post-asesoramiento. Se produce un incremento de al menos dos componentes (se recoge en dos momentos del crédito), por lo que podemos hablar, de acuerdo con los criterios de valoración establecidos al efecto, de Mejora Significativa.

Decisiones Acreditativas

En el crédito post-asesoramiento, las dos calificaciones de cinco actitudes en dos momentos diferentes, que dan lugar a una evaluación final, tienen una repercusión baja en la acreditación. Por tanto podemos considerar, de acuerdo con los criterios de valoración establecidos al efecto, que únicamente hay una Mejora en las decisiones acreditativas.

Contenido de Mejora 10.1.

Programa Evaluativo

En el crédito pre-asesoramiento se evalúan las actitudes en tareas con dos tipos de organización social, mientras que en el crédito post-asesoramiento se evalúan en más tareas de uno de los tipos de organización social (individual) y se añade otro tipo de organización social (en pequeño grupo). Se produce un incremento de un componente , y por lo tanto podemos considerar, de acuerdo con los criterios de valoración establecidos al efecto, que se produce una Mejora del programa evaluativo para este contenido de mejora.

Decisiones Acreditativas

La información de tareas de diferente organización social tiene una repercusión baja en la acreditación en el crédito pre-asesoramiento. El crédito post-asesoramiento recoge informaciones de un nuevo tipo de tareas (realización individual), pero mantiene una repercusión baja en la acreditación. Por tanto podemos considerar, de acuerdo con los criterios de valoración establecidos al efecto, que se produce una Mejora en las decisiones acreditativas.

Contenido de Mejora 17.1.

Programa Evaluativo

En el crédito pre-asesoramiento se realiza una única valoración global sobre dos contenidos de carácter general, mientras que en el crédito post-asesoramiento se concretan cinco contenidos de actitudes a observar, y de cada uno de ellos se establece un gradiente y se realizan dos valoraciones a lo largo del crédito. Por lo tanto, podemos considerar que hay una mejora en tres componentes del contenido, lo que supone, de acuerdo con los criterios de valoración establecidos al efecto, una Mejora Muy Significativa.

Decisiones Acreditativas

Las diez valoraciones en crédito post-asesoramiento suponen una mejora en dos componentes de las decisiones acreditativas -la cantidad de informaciones; y la formalización de la recogida de la información y de la decisión de la calificación, pero el resultado de esta calificación tiene una repercusión baja en la acreditación, igual que en el crédito pre-asesoramiento. Por lo tanto podemos hablar, de acuerdo con los criterios de valoración establecidos al efecto, de Mejora para este contenido.

Contenido de Mejora 17.2.

Programa Evaluativo

En el crédito pre-asesoramiento y en el crédito post-asesoramiento se realiza una valoración de conjunto de las actitudes. En el crédito post-asesoramiento se realiza una además una valoración del aprendizaje de cada contenido actitudinal. En el crédito pre-asesoramiento, la valoración de actitudes compensa la de los otros contenidos, mientras que en el crédito post-asesoramiento la valoración de actitudes tiene un valor preestablecido respecto a otros contenidos. En la medida que dos componentes del

contenido tienen una mejora podemos hablar de una Mejora Significativa en este contenido.

Decisiones Acreditativas

En el crédito pre-asesoramiento la calificación de actitudes se concreta para completar la calificación de los dos contenidos. En el crédito post-asesoramiento tiene una calificación propia. Además, en el crédito post-asesoramiento hay unos criterios y un proceso de elaboración de calificación. Por tanto se producen mejoras en dos componentes. En las dos, con todo, hay una repercusión baja en la acreditación, por lo tanto se puede considerar que hay una Mejora en esta categoría.

Profesor 2º

Contenido de Mejora 1.1.

Programa Evaluativo

Se evalúan los mismos tipos de capacidades –los cuatro tipos considerados en el análisis- en el crédito pre-asesoramiento y en el crédito post-asesoramiento. Por tanto, este componente No tiene una Mejora.

Decisiones Acreditativas

Las capacidades cognitivas y de inserción social mantienen una repercusión alta en acreditación, pero las de equilibrio personal pasan a tener una mayor repercusión en el crédito post-asesoramiento, al introducir la evaluación del dossier y de si el alumno lleva al día los ejercicios. Se puede considerar que un componente tiene una mejora. Por tanto, de acuerdo con los criterios de valoración establecidos al efecto, podemos hablar de Mejora en este contenido.

Contenido de Mejora 2.1.

Programa Evaluativo

Los contenidos evaluados de carácter conceptual y procedimental no varían en el crédito post-asesoramiento. Sí que se incrementan, de tres a siete los contenidos actitudinales evaluados, lo que supone un mayor equilibrio entre los tres tipos de contenidos que se evalúan. Se produce así una mejora en uno de los componentes, por lo que este contenido de mejora muestra en el programa evaluativo, de acuerdo con los criterios de valoración establecidos al efecto, una Mejora.

Decisiones Acreditativas

Tienen repercusión en la acreditación un número mayor de contenidos actitudinales, si bien la repercusión en la acreditación es igual que la que tenían los contenidos anteriores –baja-. Por tanto se puede hablar, de acuerdo con los criterios de valoración establecidos al efecto, de Mejora en las decisiones acreditativas para este contenido de mejora.

Contenido de Mejora 2.2.

Programa Evaluativo

En el crédito post-asesoramiento, se evalúan nuevos contenidos de actitudes en tres bloques de contenido diferentes, además de los ya considerados en el crédito pre-asesoramiento. Los contenidos nuevos se refieren a: presentación cuidadosa de los trabajos, precisión del lenguaje, interés en la ordenación y actualización de los materiales. Por ello, y de acuerdo con los criterios de valoración establecidos al efecto, podemos identificar una Mejora Significativa del programa evaluativo en este contenido de mejora.

Decisiones Acreditativas

Un mayor número de contenidos actitudinales tiene repercusión en la acreditación de las actitudes, pero la repercusión de éstas en conjunto en la acreditación no cambia. Por tanto, y de acuerdo con los criterios de valoración establecidos al efecto, se puede hablar de Mejora en las decisiones acreditativas.

*Contenido de Mejora 8.1.**Programa Evaluativo*

En el crédito pre-asesoramiento hay evaluaciones sumativas y una evaluación formativa. En el crédito post-asesoramiento hay una evaluación más sobre el proceso de aprendizaje, aunque no es formativa, y se mantienen las que ya se realizaban. Se produce un incremento de un componente (se recoge otra información sobre el desarrollo de una situación, aunque no se pueda considerar formativa) por lo que podemos hablar, de acuerdo con los criterios de valoración establecidos al efecto, de una Mejora.

Decisiones Acreditativas

Las evaluaciones formativas en el crédito post asesoramiento tienen, como en el pre-asesoramiento, una repercusión baja en la acreditación. En el crédito post-asesoramiento hay también una única calificación formalizada, aunque sea de un momento concreto, y esta tiene una repercusión baja en la acreditación, por lo que No se produce Mejora, de acuerdo con los criterios de valoración establecidos al efecto, en este contenido.

*Contenido de Mejora 10.1.**Programa Evaluativo*

En el crédito pre-asesoramiento se evalúan las actitudes en tareas de tres tipos de organización social. En el crédito post asesoramiento se evalúan en más tareas de los tres tipos de organización social (alumno solo, alumno individual con el profesor, alumno en pequeño grupo), pero no se añaden nuevos tipos de organización social. Por tanto, y de acuerdo con los criterios de valoración establecidos al efecto, podemos considerar que No se produce Mejora.

Decisiones Acreditativas

En el crédito post-asesoramiento se recogen informaciones de los mismos tipos de organización social que en el crédito pre-asesoramiento y tienen la misma repercusión

-baja- en la acreditación. Por lo tanto, y de acuerdo con los criterios de valoración establecidos al efecto, No se produce Mejora en este caso.

Contenido de Mejora 17.1.

Programa Evaluativo

En el crédito pre-asesoramiento se realiza una valoración global de la actitud, pero tiene un carácter general y no hay criterios para la calificación de cada contenido ni de la actitud global en el crédito. En el crédito post-asesoramiento se concretan siete contenidos de actitudes a observar, y de cada uno de los ellos se establece un gradiente y se realiza una valoración a lo largo del crédito. Por lo tanto, podemos considerar que hay una mejora en dos componentes del contenido, lo que supone, de acuerdo con los criterios de valoración establecidos al efecto, una Mejora Significativa.

Decisiones Acreditativas

Las valoraciones que se introducen en el crédito post-asesoramiento suponen una mejora en un componente -la cantidad de informaciones- para las decisiones acreditativas. Sin embargo, el resultado de esta calificación tiene una repercusión baja en la acreditación, igual que en el crédito pre-asesoramiento. Por lo tanto, y de acuerdo con los criterios de valoración establecidos al efecto, podemos valorar la existencia de una Mejora en este contenido.

Contenido de Mejora 17.2.

Programa Evaluativo

En el crédito pre-asesoramiento se realiza la valoración de un contenido actitudinal. En el crédito post-asesoramiento se realiza una valoración de siete contenidos de actitudes, y una valoración global posterior del aprendizaje de los contenidos de actitudes. En el crédito pre-asesoramiento la valoración de actitudes compensa la de los otros contenidos, mientras que en el crédito post-asesoramiento la valoración de las actitudes tienen un valor preestablecido respecto a otros contenidos. En la medida que tres componentes del contenido tienen una mejora podemos, de acuerdo

con los criterios de valoración establecidos al efecto, identificar una Mejora Muy Significativa en este contenido de mejora.

Decisiones Acreditativas

En el crédito pre-asesoramiento no hay una calificación de actitudes. En el crédito post-asesoramiento tienen una calificación propia. Además, en el crédito post-asesoramiento hay unos criterios y un proceso explícitos de elaboración de la calificación. Por tanto, se producen mejoras en dos componentes; sin embargo, se mantiene una repercusión baja en la acreditación. Por ello, y de acuerdo con los criterios de valoración establecidos al efecto, identificamos una Mejora en este aspecto para este contenido de mejora.

En la Tabla VII.10. sintetizamos las valoraciones que acabamos de realizar para los dos profesores analizados.

Tabla VII.10. Valoración de presencia de los contenidos de mejora del Problema I en los créditos post asesoramiento

<i>Contenido de Mejora</i>	<i>Mejoras Programa Evaluativo.</i>		<i>Mejoras Decisiones Acreditativas.</i>	
	<i>Prof. 4º</i>	<i>Prof. 2º</i>	<i>Prof. 4º</i>	<i>Prof. 2º</i>
1.1. Evaluación equilibrada de capacidades	M	NM	M	M
2.1. Evaluación equilibrada de los tres tipos de contenidos	M	M	M	M
2.2. Evaluación diversificada de los contenidos de actitudes, valores y normas.	MS	MS	M	M
8.1. Evalúa un mismo contenido en más momentos diferentes del proceso de aprendizaje.	MS	M	M	NM
10.1. Se evalúa un mismo contenido con tareas de más tipos de organización social diferentes	M	NM	M	NM
17.1. Se utilizan instrumentos de registro del aprendizaje de las actitudes más formalizados.	MMS	MS	M	M
17.2 Se establecen criterios de valoración de los aprendizajes en contenidos actitudinales de los alumnos.	MS	MMS	M	M

PROBLEMA II: “EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES CON AYUDA Y SU INCIDENCIA EN APRENDIZAJE”

La valoración de la presencia de los contenidos de mejora del Problema II seguirá el mismo proceso y criterios que en el Problema I. En primer lugar, se identifican los contenidos de mejora y se establecen los criterios de valoración (Tabla VII.11.); a continuación, se presenta el análisis comparativo entre el crédito pre-asesoramiento y post-asesoramiento del profesor de 4º -el único que introdujo las mejoras para este Problema, como se ha indicado- (Tabla VII.12.); finalmente, se realiza una valoración del incremento de la presencia de los contenidos de mejora en el crédito post asesoramiento (Tabla VII.13.).

a. Contenidos de Mejora y Criterios de Mejora

Tabla VII.11. Contenidos de Mejora y Criterios de Mejora del Problema II

<i>Contenido de Mejora 6.1.</i> Evaluación de las dificultades de aprendizaje en más tareas o situaciones diferentes o con más indicadores	
<i>Criterios de mejora Programa Evaluativo</i>	<i>Criterios de mejora Decisiones Acreditativas</i>
Se evalúan las dificultades de aprendizaje en más situaciones con tareas diferentes o se identifican más dificultades, se comunican más dificultades o se introducen más actuaciones correctivas.	Hay situaciones con tareas con diferentes dificultades o grados de aprendizaje, o en que se han comunicado las dificultades o en las que se han introducido actuaciones correctivas, que tienen más repercusión en la acreditación.
<i>Contenido de Mejora 10.1.</i> Evaluación de un mismo contenido con tareas de más tipos de organización social diferentes.	
<i>Criterios de mejora Programa Evaluativo</i>	<i>Criterios de mejora Decisiones Acreditativas</i>
Se realizan actividades con tareas de un tipo de organización social diferente o del tipo de organización social minoritario.	Hay actividades con tareas de tipos de organización social diferentes que tienen repercusión en la acreditación.
<i>Contenido de Mejora 13.1.</i> Evaluación de un mismo contenido con tareas de más modalidades de realización y ejecución diferentes.	
<i>Criterios de mejora Programa Evaluativo</i>	<i>Criterios de mejora Decisiones Acreditativas</i>
Se realizan actividades con tareas con más modalidades de realización y ejecución diferentes o de la modalidad de organización minoritaria.	Hay actividades con tareas con más modalidades de realización y ejecución diferentes que tienen repercusión en la acreditación.
<i>Contenido de Mejora 17.1.</i> Se utilizan instrumentos de registro del aprendizaje más formalizados	

<i>Criterios de mejora Programa Evaluativo</i>	<i>Criterios de mejora Decisiones Acreditativas</i>
Se recogen más informaciones formalizadas de los aprendizajes, de los grados de aprendizaje y de los momentos de ejecución de los alumnos.	Se tienen en cuenta más informaciones atendiendo a los indicadores, y al grado y momentos de ejecución, que tienen más repercusión en la acreditación.
<i>Contenido de Mejora 17.2.</i> Se establecen criterios de valoración de los grado de aprendizaje de los alumnos	
<i>Criterios de mejora Programa Evaluativo</i>	<i>Criterios de mejora Decisiones Acreditativas</i>
Se establecen más criterios de valoración del grado de aprendizaje de cada actividad, de relación con otras actividades con ayuda y sin ayuda, y de la incidencia en la acreditación.	Hay más criterios de valoración de las actividades y de su repercusión la acreditación.

b. Análisis de los contenidos de mejora en los programas pre y post asesoramiento

Tabla VII.12 Análisis de los contenidos de mejora del Profesor de 4º en el Problema II en los programas de los créditos comunes pre- y post-asesoramiento.

<i>Contenido de Mejora 6.1</i>		
<i>Evaluación de las dificultades de aprendizaje en más tareas o situaciones diferentes o con más indicadores</i>		
	<i>Programa Evaluativo</i>	<i>Decisiones Acreditativas</i>
<i>CC Pre-Ase.</i>	Se observan dificultades del grupo, no se comunican dificultades, no se introducen actuaciones correctivas individuales sistemáticas.	Se incorporan a la acreditación de manera no sistemática.
<i>CC Post-Ase.</i>	Se observan dificultades individuales en una situación de dos tareas . Se comunican las dificultades. Se introducen actuaciones correctivas y se observa su incidencia.	Se realiza una anotación de la ejecución según dificultad pero tiene una repercusión baja en acreditación .
<i>Contenido de Mejora 10.1</i>		
<i>Evaluación de un mismo contenido con tareas de más tipos de organización social diferentes</i>		
	<i>Programa Evaluativo</i>	<i>Decisiones Acreditativas</i>
<i>CC Pre-Ase.</i>	El alumno realiza solo tres de las situaciones/actividades, y una en gran grupo con ayuda del profesor en la pizarra.	Sólo tienen repercusión las situaciones/actividades que realiza solo.
<i>CC Post-Ase.</i>	El alumno realiza los ejercicios solo y individualmente con el profesor al menos en una actividad.	Sólo tienen repercusión las actividades que realiza solo.
<i>Contenido de Mejora 13.1</i>		
<i>Evaluación de un mismo contenido con tareas de más modalidades de realización y ejecución diferentes</i>		
	<i>Programa Evaluativo</i>	<i>Decisiones Acreditativas</i>
<i>CC Pre-</i>	Se realizan los ejercicios y el dossier sin ayuda o con ayuda de materiales.	No se tiene en cuenta en la acreditación los tipos de ayuda.

VII. Resultados

<i>Ase.</i>		
<i>CC Post-Ase.</i>	Se realiza ejercicios sin ayuda, con ayuda de materiales y con ayuda del profesor.	Se tiene en cuenta la ejecución y el grado de ayuda.
<i>Contenido de Mejora 17.1</i> <i>Se utilizan instrumentos de registro del aprendizaje más formalizados</i>		
	<i>Programa Evaluativo</i>	<i>Decisiones Acreditativas</i>
<i>CC Pre-Ase.</i>	Se recoge información sobre dificultades generales en los ejercicios, pero no conjuntamente con los alumnos ni de manera formalizada.	No hay actividad conjunta para incorporar en la acreditación.
<i>CC Post-Ase.</i>	Se recogen informaciones sobre una actividad conjunta de corrección de ejercicios una vez durante el crédito.	Se tienen en cuenta en la acreditación informaciones sobre actividades conjuntas aunque no se puede considerar repercusión en la acreditación.
<i>Contenido de Mejora 17.2</i> <i>Se establecen criterios de valoración de los grados de aprendizaje de los alumnos</i>		
	<i>Programa Evaluativo</i>	<i>Decisiones Acreditativas</i>
<i>CC Pre-Ase.</i>	Se establecen valoraciones del grado de aprendizaje en actividades individuales sin ayuda.	Se acreditan actividades de corrección y calificación individuales del profesor.
<i>CC Post-Ase.</i>	Se recoge la valoración de actividad y tipo de ayuda conjunta y grado de ejecución a partir de criterios de evaluación formalizados, pero que no se comunican a los alumnos.	Se utiliza para reafirmar o no otras valoraciones, pero no se aplican criterios para la repercusión en acreditación

c. Valoración de las mejoras en los programas evaluativos y las decisiones acreditativas post asesoramiento

Profesor 4º

Contenido de Mejora 6.1.

Programa Evaluativo

Se contemplan algunos indicadores de la evaluación de las dificultades en el crédito post-asesoramiento, que no aparecen en crédito pre-asesoramiento. Se evalúan individualmente en todos los alumnos las dificultades para resolver algunas tareas, y se observa si la introducción de ayudas por el profesor mejora la ejecución del alumno. Se puede considerar que dos componentes tienen mejora, y por tanto, de acuerdo con los

criterios de análisis establecidos, que se produce una Mejora Significativa de la práctica evaluativa en este contenido de mejora y para el conjunto del programa evaluativo.

Decisiones Acreditativas

Se tiene en cuenta en la acreditación la ejecución de los ejercicios con el grado de ayuda que ha necesitado, si bien la repercusión en la acreditación es baja. Se puede considerar, por tanto, de acuerdo con los criterios de análisis establecidos, que se produce una Mejora de la práctica evaluativa en este contenido de mejora y para las decisiones acreditativas.

Contenido de Mejora 10.1.

Programa Evaluativo

En el crédito post-asesoramiento se realiza una actividad individualmente el alumno con el profesor, que no se realiza en el pre-asesoramiento. Uno de los componentes tiene mejora, con lo que podemos considerar, de acuerdo con los criterios de análisis establecidos, que hay una Mejora en esta dimensión del programa evaluativo.

Decisiones Acreditativas

En la acreditación del crédito pre-asesoramiento y post-asesoramiento se incorporan a la acreditación actividades que realiza sólo el alumno. Aunque se realiza una actividad individual del alumno con el profesor, no se incorpora a la acreditación la ejecución en esta actividad, sino la que realiza posteriormente el alumno solo. Por tanto No se incorpora la Mejora en la acreditación.

Contenido de Mejora 13.1.

Programa Evaluativo

En el crédito post-asesoramiento se realizan, igual que en crédito pre-asesoramiento, ejercicios sin ayuda y con ayuda de los compañeros, y se añade a ellas la

realización de ejercicios con ayuda del profesor. La presencia de un componente más del contenido de mejora supone, de acuerdo con los criterios establecidos, una Mejora del programa evaluativo para este contenido.

Decisiones Acreditativas

En la acreditación del crédito pre-asesoramiento se incorporan únicamente a la acreditación los ejercicios que se realizan sin ayuda. En el crédito post-asesoramiento se incorporan además los que se realizan después de la ayuda del profesor, pero tienen baja repercusión en la acreditación. Se puede considerar, por tanto, de acuerdo con los criterios establecidos, que hay una Mejora a este respecto.

Contenido de Mejora 17.1.

Programa Evaluativo

En el crédito post-asesoramiento se incorporan dos aspectos de mayor formalización en el registro de los aprendizajes: se registra una actividad que se realiza con ayuda (en este caso del profesor), y se registra el grado de ejecución y el grado de ayuda que ha proporcionado el profesor. Hay dos componentes del contenido que tienen una mayor presencia, y por tanto podemos identificar, de acuerdo con los criterios, que se da en este caso una Mejora Significativa.

Decisiones Acreditativas

En la acreditación del crédito pre-asesoramiento se incorporan a la acreditación valoraciones del aprendizaje no formalizadas, y valoraciones de ejecución sin tener en cuenta grados. En el crédito post-asesoramiento se tienen en cuenta en la acreditación más informaciones formalizadas y más informaciones sobre el grado de la ejecución y el grado de ayuda, pero tienen una baja repercusión en la acreditación. Ello supone, de acuerdo con los criterios, una Mejora para este aspecto y contenido.

Contenido de Mejora 17.2.

Programa Evaluativo

En el crédito post-asesoramiento se incorpora un componente de la valoración del grado de aprendizaje que no aparecía en crédito pre-asesoramiento. La incorporación de este componente se traduce, de acuerdo con los criterios correspondientes, en una Mejora en este contenido.

Decisiones Acreditativas

En la acreditación del crédito pre-asesoramiento no hay una incorporación de las valoraciones del grado de aprendizaje a la acreditación: sólo se añaden para reafirmar o no el valor de otras actividades del aprendizaje. En el crédito post asesoramiento no se tiene en cuenta la valoración de actividades con ayuda. Parece que no se incorpora con un valor propio a las decisiones de acreditación, con lo que no hay ni incorporación ni repercusión alguna en la acreditación. Por tanto, No se produce Mejora en este aspecto.

Tabla VII.13. Valoración de presencia de los contenidos de mejora del Problema II en los créditos post asesoramiento.

<i>Contenido de Mejora</i>	<i>Mejoras Programa Evaluativo.</i>	<i>Mejoras Decisiones Acreditativas.</i>
	Profesor 4º	Profesor 4º
6.1. Evaluación de las dificultades de aprendizaje en más tareas o situaciones diferentes o con más indicadores.	MS	M
10.1. Se evalúa un mismo contenido con tareas de más tipos de organización social diferentes.	M	NM
13.1. Evaluación un mismo contenido con tareas de más modalidades de realización y ejecución diferentes.	M	M
17.1. Se utilizan instrumentos de registro del aprendizaje más formalizados.	MS	M
17.2. Se establecen criterios de valoración de los grados de aprendizaje de los alumnos.	M	NM

VII.2.2.4. La mejora de las dimensiones e indicadores de los programas evaluativos y decisiones acreditativas y de los contenidos de mejora

Los resultados del análisis de la mejora de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas tras el asesoramiento, que acabamos de presentar, muestran algunas diferencias importantes en función de si el análisis se realiza atendiendo únicamente a las dimensiones de las prácticas evaluativas derivadas del modelo teórico de la concepción constructivista (VII.2.1.2) o atendiendo a los contenidos de mejora derivados de los contenidos de asesoramiento acordados con los profesores (VII.2.1.3).

En primer lugar, cuando el análisis se realiza desde los contenidos de mejora, se amplían los referentes desde los que analizar las mejoras, ya que encontramos contenidos que remiten a aspectos sustancialmente diferentes de una misma dimensión. Así por ejemplo, en el Problema I, para la dimensión 1, la dimensión 2 y la dimensión 17, se identifican dos contenidos de mejora. Algo parecido sucede, aunque en menor grado, en el Problema II.

En segundo lugar, el análisis en términos de contenidos de mejora pone de manifiesto más aspectos de la mejora, al tomar como referente aquellos aspectos concretos de la práctica evaluativa de los profesores que se concretan en los contenidos de asesoramiento. Así, y en el Problema I, el análisis realizado atendiendo únicamente a las dimensiones sólo muestra mejora en una dimensión, mientras que el análisis realizado atendiendo a los contenidos de mejora muestra mejoras significativas en cinco de los siete contenidos de mejora en el caso del Profesor de 4º, y en cuatro en el caso del profesor de 2º. Algo similar, aunque en menor grado, ocurre en el Problema II con el profesor de 4º.

El hecho de que la información sobre las mejoras que nos permite el análisis realizado atendiendo a los contenidos de mejora es mayor, nuestro referente para el análisis de los procesos de asesoramiento, y su relación con las mejoras de las prácticas evaluativas y acreditativas, que presentaremos en el resto del presente capítulo serán los contenidos de mejora. Esta decisión es también coherente con la importancia que determinados autores a los que hemos aludido en el marco teórico de nuestra

investigación (Solé, 1997; Marrodán y Oliván, 1996; Schön, 1998; Bolívar, 1999; Sánchez, 2000) dan a la toma en consideración de las dificultades expresadas por los profesores –precisamente el elemento a partir del cual se han establecido e identificado en nuestro trabajo los contenidos de asesoramiento y los contenidos de mejora- en el desarrollo de los procesos de asesoramiento.

VII.2.3 Análisis de los segmentos del asesoramiento

VII.2.3.1. Segmentos de asesoramiento definidos a partir de los contenidos de mejora

Las Tablas VII.14. y VII.15. recogen los segmentos de asesoramiento identificados a lo largo del mismo (y que, como se recordará, se han presentado en VII.2.1.), y describen y analizan globalmente sus características de acuerdo con los niveles de análisis que hemos establecido para el proceso de asesoramiento. La identificación de los segmentos se ha realizado de acuerdo con los criterios expuestos en el capítulo VI (cfr.VI.2.2.).

Más en concreto, la Tabla VII.14. recoge los segmentos de asesoramiento referidos al Problema I (a partir de ahora P-I), y la Tabla VII.15., los segmentos referidos al Problema II (a partir de ahora P-II). La identificación de los dos problemas de asesoramiento, como se recordará, se ha presentado en este mismo capítulo (cfr.VII.2.2.3.). Se presentan de manera separada los segmentos de asesoramiento referidos al P-I y al P-II por razones formales y de facilidad de lectura de las Tablas. Debido a la extensión de las Tablas, su contenido se presenta repartido en diferentes páginas.

Cada columna de estas Tablas corresponde a un segmento de asesoramiento, y describe sus características. La primera fila de cada Tabla identifica los segmentos en orden cronológico, tal y como se han ido produciendo a lo largo de las sesiones. Los segmentos se numeran, como ya señalamos en la descripción del asesoramiento, con un primer dígito que indica la sesión en que se encuentra el segmento, y un segundo dígito que indica el orden dentro de la sesión. Así, por ejemplo el segmento 1.7. es el séptimo segmento de la primera sesión.

Los datos que hay en la columna de cada segmento describen las características de ese segmento, para los diversos aspectos y niveles de análisis representados por las restantes filas.

La segunda fila recoge la “estructura” y la “extensión de la participación del asesor” en el segmento. La “estructura” hace referencia a qué participante ha tenido una intervención mayoritaria en el segmento. Se han considerado, a este respecto, tres categorías : “intervenciones mayoritariamente del asesor” (MA), cuando todas o casi todas las intervenciones en el segmento las realiza el asesor; “intervenciones equilibradas” (E), cuando el total de intervenciones del asesor y de los profesores está equilibrado; “intervenciones mayoritarias de los profesores” (MP), cuando todas o casi todas las intervenciones del segmento están realizadas por los profesores. Respecto a la “extensión de la participación del asesor”, se consideran 3 categorías: “intervenciones cortas” (C), cuando mayoritariamente el asesor hace intervenciones que implican una única proposición; “intervenciones medias” (M), cuando implican dos o tres proposiciones; e intervenciones largas (L), cuando implican más de tres proposiciones. Estas categorías se han establecido a título estrictamente descriptivo de los segmentos, y no se han utilizado posteriormente con valor analítico.

Cada una de las filas restantes recoge uno de los cuatro niveles de análisis del proceso de asesoramiento: a) contenidos de mejora; b) fases y procedimientos básicos de asesoramiento; c) tareas de construcción de la colaboración y de construcción del contenido de mejora; y d) recursos discursivos del asesor.

En la tercera fila, se recogen los contenidos de mejora del asesoramiento, indicando el grado de mejora alcanzado por cada uno después del asesoramiento según el análisis que hemos presentado en el apartado anterior (VII.2.2.). Para cada segmento se usa el código “X” si el contenido de mejora de la fila es el contenido principal, y el código “/” si el contenido es un contenido secundario. La mayoría de los segmentos se inician con un cambio en el contenido principal de que tratan las intervenciones de los participantes, pero en algunos casos el inicio se produce por un cambio en los contenidos secundarios. Así por ejemplo, en el P-I,

(Tabla VII.14.), el contenido principal del segmento 1.9. el contenido 1.1, y en el segmento 1.10. pasa a ser el 17.1; en cambio, los segmento 2.2. y 2.3. tienen como contenido principal los contenidos 2.2. y 17.1, pero en el 2.3 se dejan de tratar los contenidos secundarios 8.1. y 10.1.. Para facilitar la lectura e interpretación de las Tablas, la codificación de los contenidos de mejora se presenta de nuevo en la Tabla VII.16., que sirve de leyenda para este aspecto de las Tablas VII.14. y VII.15.

En las restantes filas, se identifica la presencia de las distintas fases y procedimientos básicos de asesoramiento, tareas de construcción de la colaboración y de construcción del contenido de mejora, y recursos discursivos del asesor, de acuerdo con las categorías presentadas al respecto en el marco teórico del trabajo (cfr. III.2.4) y en la metodología de análisis de los procesos de asesoramiento (cfr. VI.2.). Así, en la fila “Procedimientos Básicos de asesoramiento” se codifica el procedimiento básico de asesoramiento que, de acuerdo con las características señaladas en el marco teórico, puede identificarse como presente en el segmento, y en la fila “Fases” se señala la fase de asesoramiento a la que pertenece el segmento, atendiendo al procedimiento básico que se haya identificado. Igualmente, en las filas “Tareas de Construcción de la Colaboración” y “Tareas de Construcción de la Mejora” se codifica, para cada segmento, el tipo de tareas que, de acuerdo con las características señaladas en el marco teórico, se lleva a cabo en el segmento. Finalmente, y de modo similar, las columnas que aparecen a partir de la indicación Recursos Discursivos del Asesor recogen los recursos discursivos que se identifican en cada una de las intervenciones del asesor a lo largo de todo el segmento. En los segmentos que corresponden con entrevistas individuales (0.4°, 0.2°, 6.2° y 6.4°), el código “---” sirve para señalar el final de un conjunto de intercambios entre asesor y profesor en que se trata uno o más de los contenidos de asesoramiento, de tal manera que el conjunto de estos intercambios dentro de cada entrevista se considera un segmento de asesoramiento, según los criterios que hemos indicado en el capítulo VI (cfr.VI.2.2.). La numeración en cursiva y sombreada que acompaña a la primera intervención de este conjunto de intercambios, corresponde a los contenidos de asesoramiento de que tratan. Para facilitar la lectura e interpretación de estas filas,

los distintos códigos utilizados para los diversos aspectos se presentan de nuevo en la Tabla VII.17., que sirve de leyenda para estas filas de las Tablas VII.14. y VII.15.

Tabla VII. 14. Segmentos de asesoramiento del Problema I con categorías de los diferentes niveles de análisis del asesoramiento.

Segmento	0.1	0.2	0.3	0.4		0.4°1	0.4°2	0.2°1	0-2°2
Participación						EM	EM	EM	EM
Contenidos de Mejora P-I									
1.1 M NM									
2.1 M M						X			
2.2 MS MS						X	X	/	/
8.1 MS M									
10.1 M NM									
17.1 MMS MS								/	
17.2 MS MMS						X	X	X	/
Fases	1	1	1	1		1	1	1	1
Procedimiento Básico de Asesoramiento	1.1	1.1	1.2	1.2		1.1	1.1	1.1	1.1
Tareas de construcción de la colaboración	3	3	1	1		2	2	2	2
Tareas de construcción de la mejora	1 (2)	2	2 (1)	2		1	1	1 (3)	1 (3)
Recursos Discursivos del Asesor						1-3 2.1 17.2 3 5 3 3 3 ----- 1 2.1 17.2 3 5 3 ----- 1-3 2.2 3 7 ----- 3 2.2 ----- 3 2.2 5-3 3 5 5 6 3	1 2.2 17.2 3 3 3 ----- 3 17.2 2.2. 3 ----- 1-3 17.1 17.2 3	3 2.2. 5 5-6 ----- 1-3 17.2 3 3 6 ----- 1-3 17.1 17.2	1-3 2.2 17.2 -----

VII. Resultados

(continuación Tabla VII.14.)

<i>Segmento</i>	<i>1dct 1</i>	<i>1.1.</i>	<i>1.2</i>	<i>1.3</i>		<i>1.7</i>	<i>1.8</i>	<i>1.9</i>	<i>1.10</i>	<i>1.11</i>
<i>Participación</i>		MA L	MA L	EC		EL	MP C	MP C	MP C	MA L
<i>Contenidos de Mejora</i>										
1.1 M NM						/		X		
2.1 M M										
2.2 MS MS	X		/	/		/	/		/	X
8.1 MS M									/	
10.1 M NM	X									
17.1 MMS MS	X		X	/		X			X	X
17.2 MS MMS	X		X	/		X		/		
<i>Fases</i>	1	1	1	1		1	1	1	1	1
<i>Procedimiento Básico de Asesoramiento</i>	1.1	1.2	1.3 1.1	1.3		1.3	1.3	1.3	1.3	1.3
<i>Tareas de construcción de la colaboración</i>	2/1	1	2	4		5	4	4	5	1
<i>Tareas de construcción de la mejora</i>	1 (2)	2	1 (2)	1(2)		2	3	3 (1)	2 (4)	2 (4)
<i>Recursos Discursivos del Asesor</i>		2	1	4 4 4 4 6		7	1 1-3 5 2 2	3 5 6	2-5 7 5 4 5 5 8	8 2 2

(continuación Tabla VII.14.)

<i>Segmento</i>	<i>2dct2</i>	<i>2.1</i>	<i>2.2</i>	<i>2.3</i>	<i>2.4</i>	<i>2.5</i>	<i>2.6</i>	<i>2.7</i>	<i>2.8</i>
<i>Participación</i>		MA L	MA L	MA L	MA L	EC	EL	EL	MA L
<i>Contenidos de Mejora</i>									
1.1 M NM									
2.1 M M			/	/	/			X	
2.2 MS MS	X		X	X	/	X	X	/	
8.1 MS M			/		/			X	/
10.1 M NM			/						
17.1 MMS MS	X		X	X	/		X	X	/
17.2 MS MMS	X		/	/	/			X	X
<i>Fases</i>	1	1	1	2	1	2	2	2	2
<i>Procedimiento Básico de Asesoramiento</i>	1.3	1.3	1.4	2.2	1.4	2.3	2.1	2.1	2.3
<i>Tareas de construcción de la colaboración</i>	1	1	3	3	4	5	2	4	1
<i>Tareas de construcción de la mejora</i>	2	2	2	3 (4)	2 (4)	3 (4)	3	3	2
<i>Recursos Discursivos del Asesor</i>		2	8-1	3 4 4	2	3 4 4 2 3 5	3 4 7	8-1 6-7 6 3 5 6	2 2 7

VII. Resultados

(continuación Tabla VII.14.)

Segmento	3Dct1	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	3.8	3.9
<i>Participación</i>		MA L	E M	E C	E C	E C	E C	E M	E C	MA L
<i>Contenidos de Mejora</i>										
1.1 M NM						X				
2.1 M M					X					
2.2 MS MS	X	/	/		X	X	X			
8.1 MS M	X	/							X	
10.1 M NM										
17.1 MMS MS	X	X	X	X	/			X	/	
17.2 MS MMS		/								X
<i>Fases</i>	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
<i>Procedimiento Básico de Asesoramiento</i>	3.1	3.1	3.1	3.2	3.2	3.2	3.2	3.3	3.3	3.2
<i>Tareas de construcción de la colaboración</i>	3/2	3	4	5	4	4	5	5	5	1
<i>Tareas de construcción de la mejora</i>	4	2 (4)	4 (2)	4	3	3	4	4	4	2
<i>Recursos Discursivos del Asesor</i>		2-1	4	3	5	1	1	3-1	1	8-1
			4	5	4	7	4	4	4	2
			4	5	3	6	4	5	5	
			5	4	4	2	4	5	5	
			5-4	5	8	8	8	5	4	
			5	4	1	5	4	5	4	
			5	8	4	8	3	4	3	
			6	8	8	6	3	4	4	
			4		4	6	1	5	3	
			4		7	5	4	8-3	4	
			4		4	4	4		4	
			2		5	8	8		4	
					4	5	1		5	
						6	3		5	
						5	5			
						4	8			
						4	3			
						4	4			
						7	4			
						7	3			
						6-8	4			
						8	4			
							6-7			
							3			
							6			
							3			
							4			
							8-3			

(continuación Tabla VII.14)

<i>Segmento</i>	<i>4Dct1</i>	<i>4.1</i>	<i>4.2</i>	<i>4.3</i>	<i>4.4</i>		<i>6-4º1</i>	<i>6-2º1</i>	<i>6-2º12</i>	<i>7.1</i>
<i>Participación</i>		MPC	EC	MP M	EC		EC	EC	EC	EC
<i>Contenidos de Mejora</i>										
1.1 M NM										
2.1 M M								/		X
2.2 MS MS	/	X					X	X	/	/
8.1 MS M	/		/	/			X	X		
10.1 M NM										
17.1 MMS MS	/		X				X	/	/	
17.2 MS MMS	X			X	X		/	X		
<i>Fases</i>	3	3	3	3	3		4	4	4	4
<i>Procedimiento Básico de Asesoramiento</i>	3.3	3.2	3.4	3.1	3.2		4.1	4.1	4.2	4.2
<i>Tareas de construcción de la colaboración</i>	3/2	5	5	5	5		2	2	2	4
<i>Tareas de construcción de la mejora</i>	4	4	4	4	4		3 (5)	3 (5)	3	3 (5)
<i>Recursos Discursivos Asesor</i>		1-3 1-3 5 8 5 8	1 4 4 4 4 4 2 7 7 8 5 5 8	1 3 5 5 5 3 3 5 5 3 4 4 4	4 4 4 4 5 5 5 4 5 3 4 4 5 5 5 5 8		3 2.2 17.1 17.2 5 3 3 1 4 3 3 1 4 3 3 3 3 3 3 3 4 4 3 3 5 5 5 5 4 4 3 5 5 5 6 8.1 2.2 4 3 4 4 2 ---	1-3 2.2 2.1 ---	4-3 2.2 17.1 6 3 3	6-7 6 4 6

VII. Resultados

Tabla VII. 15. Segmentos de asesoramiento del Problema II con categorías de los diferentes niveles de análisis del asesoramiento.

Segmento	0.1	0.2	0.3	0.4	0.4 ^o 1	0.2 ^o 1	0. 2 ^o 2	1det1	1.4	1.5	1.6	1.7
<i>Participación</i>					EC	EC	EC		MAL	MPC	MPC	EL
<i>Contenidos de Mejora</i>												
6.1 MS M					/			X	X		X	/
10.1 M NM						/	X			/	X	X
13.1 M M						/	/	/		X		/
17.1 MS M						X	X	/			/	X
17.2 M NM						/		/			X	/
<i>Fases</i>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<i>Procedimiento Básico de Asesoramiento</i>	1.1	1.1	1.2	1.2	1.1	1.1	1.1	1.1	1.3	1.3	1.3	1.3
<i>Tareas de construcción de la colaboración</i>	3	3	1	1	2	2	2	2/1	2/1	5	5	5
<i>Tareas de construcción de la mejora</i>	1(2)	2	2(1)	2	1	1	1	1(2)	3	3	3	2
<i>Recursos Discursivos del Asesor</i>					1-3 6 3 7	3 17.1 3 5 3 --- 6 10.1 13.1 3 4 5 5 --- 1-3 17.1 17.2 5-6	1-3 17.1 --- 1-3 10.1 17.1 3 3 3 --- 1-6 10.1 13.1 4 2		1 6 4 1 4 2	3 3	3	8

(continuación Tabla VII.15.)

<i>Segmento</i>	<i>4 dct2</i>	<i>4.5</i>	<i>4.6</i>	<i>4dct3</i>	<i>4.7</i>	<i>4.8</i>
<i>Participación</i>		MA L	E M		MA L	MA L
<i>Contenidos de Mejora</i>						
6.1 MS M	/	/	X	/	X	
10.1 M NM		X	X	X	/	
13.1 M M	X	X	/	/	X	
17.1 MS M	X	X	/	X	X	
17.2 M NM	/			/	/	
<i>Fases</i>	1	1	1	1	1	2
<i>Procedimiento Básico de Asesoramiento</i>	1.1	1.3	1.3	1.4	1.4	2.2
<i>Tareas de construcción de la colaboración</i>	2	3	2	3	1	1
<i>Tareas de construcción de la mejora</i>	1	1 (3)	3	3 (2)	2	2
<i>Recursos Discursivos del Asesor</i>		1-2	1-2		1-2	2
			5		3	4
			3		3	2
			3		2	
			3		2	
			5			
			6			
			5			
			6			

VII. Resultados

(continuación Tabla VII.15.)

Segmento	5dct1	5dct2	5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6	5.7	5.8	6-4°2	7.1
Participación			MA L	EM	EM	M	EC	EC	EC	EL	EM	EM
Contenidos de Mejora												
6.1 MS M		X	X	X	X							/
10.1 M NM	/		/					/				
13.1 M M	/	X	/	/							X	/
17.1 MS M	X	X	X		/		X	X		X	X	/
17.2 M NM	/	X			/	X			X		X	
Fases	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4
Procedimiento Básico de Asesoramiento	2.1	3.3	3.1	3.1	3.1	3.2	3.3	3.1	3.2	3.4	4.1	4.2
Tareas de construcción de la colaboración	3	3	4	4	5	4	4	5	1	3	2	4
Tareas de construcción de la mejora	2	4(2)	2	3	3(4)	4	3	4(3)	4	4	3(5)	3(5)
Recursos Discursivos del Asesor			1	6-7 6-7 6 4 6	1 3 4 5-4 5-6 6	4 8	4 4 8 8	1 4 4 6 3	1-3 3 3 5 8 8 8-3 8 8	1 2 5 5 5 5	3 17.1 4 5 3 3 4 --- 3 13.1 17.1 3 3 --- 1-3 17.2 7 4 3 3 --- 6-1 17.1 4 4 4 --- 3 17.1 13.1 4 5 7 7 4 6 4 7 2	3 5 3

Tabla VII.16. *Contenidos de Mejora del Problema I y Problema II.*

<i>Contenidos de Mejora Problema I</i>
1.1 Evaluación equilibrada de capacidades.
2.1 Evaluación equilibrada de los tres tipos de contenidos.
2.2 Evaluación diversificada de los contenidos de actitudes, valores y normas.
8.1 Evalúa un mismo contenido en más momentos diferentes del proceso de aprendizaje.
10.1 Se evalúa un mismo contenido con tareas de más tipos de organización social diferentes.
17.1 Se utilizan instrumentos de registro del aprendizaje de las actitudes más formalizados.
17.2 Se establecen criterios de valoración de los aprendizajes en contenidos actitudinales de los alumnos.

<i>Contenidos de Mejora Problema II</i>
6.1 Evaluación de las dificultades de aprendizaje en más tareas o situaciones diferentes o con más indicadores.
10.1 Se evalúa un mismo contenido con tareas de más tipos de organización social diferentes.
13.1 Evaluación un mismo contenido con tareas de más modalidades de realización y ejecución diferentes.
17.1 Se utilizan instrumentos de registro del aprendizaje más formalizados.
17.2 Se establecen criterios de valoración de los grado de aprendizaje de los alumnos.

Tabla VII.17. Categorías de los niveles de análisis del proceso de asesoramiento.

<i>1. FASES Y PROCEDIMIENTOS BÁSICOS DE ASESORAMIENTO.</i>
<i>Fase 1. Análisis y negociación de la demanda y definición conjunta de los objetivos y proceso de asesoramiento.</i>
<p>1.1. Promoción y orientación para la formulación de la demanda como proceso de colaboración.</p> <p>1.2. Negociación y delimitación del rol del asesor y participantes en el proceso de asesoramiento.</p> <p>1.3. Definición y concreción del problema / contenido de asesoramiento.</p> <p>1.4. Delimitación de los componentes de la práctica evaluativa objeto de análisis y mejora .</p>
<i>Fase 2. Registro y análisis de las prácticas educativas y formulación de propuestas de mejora.</i>
<p>2.1. Recogida y análisis de la práctica educativa respecto a los contenidos de asesoramiento.</p> <p>2.2. Análisis de documentos, informes y experiencias sobre las necesidades educativas objeto de asesoramiento.</p> <p>2.3. Elaboración de hipótesis respecto a posibles innovaciones en los planos más significativos de las prácticas educativas.</p>
<i>Fase 3. El diseño de las mejoras de las prácticas evaluativas.</i>
<p>3.1. Delimitación de cada una de las propuestas de mejora.</p> <p>3.2. Análisis conjunto de los cambios a introducir para cada una de las propuestas de mejora .</p> <p>3.3. Selección y elaboración de los materiales e instrumentos de los cambios a introducir.</p> <p>3.4. Acuerdos del proceso de introducción y evaluación de las mejoras a introducir.</p>
<i>Fase 4. Colaboración en el desarrollo, seguimiento y evaluación de los cambios en las prácticas evaluativas.</i>
<p>4.1. Colaboración ,seguimiento y evaluación de los cambios en las práctica evaluativas.</p> <p>4.2. Evaluación del proceso de asesoramiento.</p>
<i>2. TAREAS</i>
<i>2.1 Tareas de construcción de la colaboración</i>
<p>1. Tareas de acuerdo de las actividades y tareas asesoramiento.</p> <p>2. Tareas de recogida, presentación y síntesis de propuestas de los profesores .</p> <p>3. Tareas de presentación y análisis de propuestas por el asesor.</p> <p>4. Tareas de elaboración de acuerdos generales sobre introducción de las mejoras.</p> <p>5. Tareas de análisis de dificultades y concreciones para introducción de mejoras.</p>
<i>2.2 Tareas de construcción del contenido</i>
<p>1. Tareas de identificación de situación previa .</p> <p>2. Tareas de formulación del problema y los contenidos de asesoramiento.</p> <p>3. Tareas de reflexión sobre la propia práctica.</p> <p>4. Tareas de definición y concreción de mejoras.</p> <p>5. Tareas de síntesis y resituación de las mejoras.</p>
<i>3. RECURSOS DISCURSIVOS DEL ASESOR</i>
<p>1. Presenta un problema o subproblema nuevo</p> <p>2. Señala una tarea a realizar</p> <p>3. Pregunta, pide opinión, solicita información, aclaración.</p> <p>4. Aporta información complementaria</p> <p>5. Acepta, confirmar, repite para confirmar</p> <p>6. Relaciona, justifica, argumenta con una actividad de enseñanza-aprendizaje</p> <p>7. Conceptualiza, reelabora, argumenta con un concepto</p> <p>8. Formula una síntesis o propone una conclusión</p>

VII. 2.3.2. Distribución de los segmentos a lo largo del asesoramiento

En síntesis, la Tabla VII.14. nos muestra que el asesoramiento del P-I se ha desarrollado a lo largo de cuatro segmentos en la sesión 0 –comunes a los dos problemas-; cuatro segmentos de relación individual asesor-profesor; un segmento de documento y ocho segmentos más en la sesión 1 (los segmentos 1.4 a 1.7 corresponden al tratamiento del P-II); un segmento de documento y 8 segmentos más en la sesión 2; un segmento de documento y nueve segmentos en la sesión 3; un segmento de documento y cuatro segmentos en la sesión 4; tres segmentos individuales después de la sesión 6; y un segmento en la sesión 7 -de evaluación-.

Por lo que se refiere al P-II, y como se muestra en la Tabla VII.15., se ha desarrollado a lo largo de cuatro segmentos en la sesión 0 –comunes a los dos problemas-; cuatro segmentos de relación individual asesor-profesor; cuatro segmentos de la sesión 1 -1.4. a 1.7., como señalábamos-, dos segmentos de documentos y cuatro segmentos de la sesión 4; dos segmentos de documentos y ocho segmentos de la sesión 5; un segmento individual de la sesión 6; y un segmento de la sesión 7 -de evaluación-.

Estos datos parecen indicar que utilizar como criterio los cambios en los contenidos de mejora que se tratan a lo largo del asesoramiento y como criterios complementarios los cambios en los otros niveles de análisis del proceso de asesoramiento propuestos, nos permite una delimitación de segmentos de un proceso de asesoramiento que pueden ser considerados como unidades básicas para el análisis del proceso de asesoramiento. Por otra parte, y tal y como muestran las Tablas VII.14. y VII.15., y analizaremos a continuación, se puede identificar en cada uno de los segmentos una categoría de cada uno de los niveles de análisis, lo que nos permitirá valorar la relación entre la presencia de esa categoría y los contenidos de mejora en que se observa alguna mejora en el proceso de asesoramiento.

VII.2.4. Análisis de las fases y los procedimientos básicos de asesoramiento y la relación con la mejora de las prácticas evaluativas

VII.2.4.1. Procedimientos Básicos de Asesoramiento de los segmentos.

Las filas correspondientes de las Tablas VII.14. y VII.15. nos muestran los procedimientos básicos de asesoramiento que se han identificado en cada uno de los segmentos del proceso de asesoramiento para el Problema I y para el Problema II. A continuación analizamos, con algo más de detalle, dónde se ubican y cómo se distribuyen a lo largo del asesoramiento algunos de los segmentos en que se desarrollan cada uno de los procedimientos básicos de asesoramiento. Analizamos los segmentos más relevantes de cada procedimiento para cada uno de los problemas. Los criterios que fundamentan el análisis que de cada uno de ellos realizamos a continuación, se han expuesto al describir los distintos procedimientos, en el marco teórico en el capítulo III (cfr. III.2.4.2.), y al presentar los criterios metodológicos para su identificación, en el capítulo dedicado a la metodología de nuestra investigación (cfr. VI.2.4.).

.La Tabla VII.18. que presentamos al final del análisis realiza una síntesis del número de segmentos identificados en que se desarrollan cada uno de los procedimientos básicos.

Los procedimientos básicos de “promoción y orientación para la formulación de la demanda como proceso de colaboración” (1.1.) se identifican en siete segmentos para el P-I y en cinco para el P-II. Algunos de ellos son segmentos donde se tratan a la vez ambos problemas. Es el caso de los segmentos 0.1. y .0.2., donde las intervenciones del asesor plantean la posibilidad de recoger las dificultades que los profesores encuentran para concretar los criterios y procedimientos de evaluación como punto de partida para el proceso de asesoramiento, y enmarca ese planteamiento en el proceso de trabajo que, a ese respecto, se está llevando a cabo en el IES. En cuanto a los segmentos individuales 0.4°.1., 0.4°.2., 0.2°.1., y 0.2°.2., el asesor pregunta en ellos a cada uno de los dos profesores implicados sobre las dificultades que tienen en relación con sus programas evaluativos y con las decisiones de acreditación del crédito, tanto en general como para cada una las diferentes situaciones/actividades de evaluación del crédito.

Los procedimientos básicos de “negociación y delimitación del rol del asesor y los participantes en el proceso de asesoramiento” (1.2.), se identifican, en el P-I, en tres segmentos, y en el P-II en cuatro. Igual que en el caso anterior, los dos segmentos en que se identifican estos procedimientos en la sesión 0 son comunes a los dos problemas. En el segmento 0.3., el asesor señala su función durante el asesoramiento y el tipo de tareas que llevará a cabo en las entrevistas individuales; en el 0.4., aclara con los profesores qué tipo de datos deberán proporcionar, como y cuando y que elaboración realizará el asesor.

Los procedimientos básicos de “definición y concreción del problema/ contenido de asesoramiento” (1.3.), son los que, dentro de la Fase 1, aparecen en más segmentos: nueve segmentos en el P-I y en seis segmentos en el P-II. Un ejemplo de este tipo de procedimientos lo encontramos, en el P-I, en el segmento 1.9., que incluye un conjunto de aportaciones de diferentes participantes respecto a cómo se manifiestan diferentes actitudes en clase y cómo se evalúan, con intervenciones del asesor para solicitar aclaraciones de algunos aspectos. Un ejemplo en el P-II lo encontramos en el segmento 1.6, donde el asesor realiza una síntesis de las aportaciones de sesiones anteriores y, a partir de la propuesta de un profesor sobre cómo evaluar las actividades con ayuda, solicita una ampliación que desemboca en un intercambio entre los profesores sobre lo que habría que trabajar en el asesoramiento.

Los procedimientos básicos de “delimitación de los componentes de la práctica evaluativa objeto de análisis y mejora” (1.4.) aparecen en dos segmentos en el P-I y otros dos segmentos en el P-II. En el P-I son dos segmentos en que las intervenciones son realizadas mayoritariamente por el asesor; en el primero, para sintetizar los aspectos de la evaluación de actitudes que se habían señalado en la sesión anterior como contenido de asesoramiento, y en el segundo para plantear una propuesta de cómo concretarlas en el cuestionario a contestar por los profesores entre sesión y sesión. En el P-II, uno de los segmentos corresponde a un documento en el que el asesor presenta cuatro vías diferentes para definir las mejoras a realizar respecto a la evaluación de actividades observando la incidencia de la ayuda del profesor y los compañeros, y el

otro es un segmento en el que el asesor hace una propuesta de cómo cada profesor, a partir de su práctica, podría formular sus propuestas.

Los procedimientos básicos de “recogida y análisis de la práctica educativa respecto a los contenidos de asesoramiento” (2.1.), tienen, como en el caso de los procedimientos 1.4., una presencia limitada en el tratamiento de los dos problemas: aparecen en dos segmentos del P-I y en un segmento del P-II. En el P-I, el primer segmento es un intercambio entre el asesor y un profesor, en el que se discute, a partir de la exposición de la práctica de evaluación del profesor en una situación como la que se plantea en el contenido de asesoramiento, cómo esta práctica se podría mejorar; el segundo es un intercambio entre profesores a partir de la exposición por parte de un profesor de sus criterios de evaluación. En el P-II, el segmento es el documento en que se recogen las propuestas de los profesores sobre cuál de las vías para concretar las mejoras en la evaluación de actividades con ayuda les parece más idónea.

Los procedimientos básicos de “análisis de documentos, informes y experiencias sobre las necesidades educativas objeto de asesoramiento” (2.2.), aparecen en un único segmento en cada uno de los problemas. En el P-I el asesor presenta diversos documentos de normativas y de experiencias, los relaciona con los aspectos del problema a tratar expuestos en una sesión anterior, e invita a los profesores a intervenir. En el P-II el asesor presenta dos materiales: uno de criterios sobre la actividad en grupo, y otro, en forma de rejilla de evaluación, para ayudar a concretar las actividades de evaluación con ayuda.

Los procedimientos básicos de “elaboración de hipótesis respecto a posibles innovaciones en los planos más significativos de las prácticas educativas” (2.3.), se identifican sólo en el P-I, en dos segmentos. En el primero, a partir de una propuesta de un profesor, una profesora comienza a proponer contenidos de evaluación de las actitudes que cree que habría que concretar, y el asesor va pidiendo aclaraciones y concreciones. En el segundo, el asesor sintetiza algunas de las aportaciones de la sesión y pone en relación los contenidos que se han empezado a señalar con una propuesta de criterios de graduación de cómo recogerlos a clase y utilizarlos para la acreditación que después habrán de concretar los profesores.

Los procedimientos básicos de “delimitación de cada una de las propuestas de mejora” (3.1.) se desarrollan en cuatro segmentos tanto en el Problema I como en el Problema II. Un ejemplo para el P-I es el segmento 3.2., formado por una serie de intercambios donde el asesor responde a las matizaciones, comentarios y valoraciones de los profesores respecto a dos propuestas para concretar la mejora formulada por el asesor a partir de las aportaciones de los profesores en sesiones anteriores. Un ejemplo para el P-II es el segmento 5.3, formado por una serie de intercambios a partir de una de las propuestas presentadas por los profesores que un profesor contrasta con su práctica, en que se va comentado si esta experiencia podría ser útil para concretar la mejora.

Los procedimientos básicos de “análisis conjunto de los cambios a introducir para cada una de las propuestas de mejora” (3.2.) se encuentran en siete segmentos en el P-I y en dos segmentos en el P-II. Para el problema I, por ejemplo, en el segmento 3.5., y después de haber acordado evaluar algunos contenidos actitudinales, se concretan los cuatro grados de aprendizaje a evaluar en cuanto al hábito de elaboración del dossier. Para el P-II, por ejemplo, en el segmento 5.7., y después de haber decidido recoger en la calificación la evaluación de algunas actividades con ayuda, se analiza el valor que se dará a las calificaciones de los ejercicios con ayuda en la acreditación final.

Los procedimientos básicos de “selección y elaboración de los materiales e instrumentos de los cambios a introducir” (3.3.), aparecen en tres segmentos en el P-I y dos en el P-II. En el problema I, por ejemplo, el segmento 3.7. se inicia con una intervención del asesor en que pregunta en qué parte de la rejilla se recogerían los criterios de los cuatro niveles de ejecución del objetivo, y se producen diferentes intervenciones de los profesores para concretarlos. En el P-II, por ejemplo, en el segmento 5.5., se plantea una pregunta de un profesor referida a la cantidad de observaciones con ayuda a realizar, se lleva a cabo un intercambio de opiniones entre profesores, y el asesor reconduce la discusión a las dos alternativas de criterios de recogida que formula en el documento previo a la sesión.

Los procedimientos básicos de “acuerdos del proceso de introducción y evaluación de las mejoras a introducir” (3.4.), sólo aparecen en un segmento en el P-I y

en otro en el P-II. En el P-I es un segmento en que se delimitan criterios sobre lo que habría que recoger en cada apartado de la rejilla de observación acordada, y la cantidad de observaciones de actitudes que habría que realizar a lo largo del crédito. En el P-II es un segmento con una intervención del asesor donde se concluye que se realizará una rejilla para recoger las actividades de evaluación con ayuda y que cada profesor la adaptará según sus necesidades.

Los procedimientos básicos de “colaboración, seguimiento y evaluación de los cambios en las prácticas evaluativas” (4.1.), también tienen una presencia escasa: en el P-I están en dos segmentos y en el P-II en uno. En ambos casos, los segmentos son las entrevistas individuales con cada uno de los profesores para analizar qué aspectos de los contenidos de mejora han introducido en su práctica evaluativa.

Los procedimientos básicos de “evaluación del proceso de asesoramiento” (4.2.) se desarrollan en una sesión en que los profesores dan su opinión sobre el proceso de asesoramiento a partir de las preguntas del asesor. Se refieren tanto al P-I como al P-II.

La Tabla VII.18. muestra que, tanto en el proceso de asesoramiento del P-I como en el del P-II, se pueden identificar todos los procedimientos básicos de asesoramiento que señalábamos como referentes en el marco teórico, con la única excepción de los procedimientos 2.1. en el P-II. También muestra diferencias muy notables en la cantidad de segmentos en que se desarrollan unos procedimientos y otros. Así, mientras algunos procedimientos -como el 1.1., el 1.3. y el 3.2.- tienen desarrollo en un número importante de segmentos, otros procedimientos -como el 2.2. y 3.4.- tienen una presencia reducida.

La comparación de la presencia de los procedimientos en el tratamiento de un problema y otro nos muestra que algunos procedimientos básicos tienen una presencia diferente en cada uno de ellos y proporcional a la amplitud al tratamiento hecho de uno y otro problema, -por ejemplo el 1.1. y el 1.3.-, mientras que otros segmentos - por ejemplo el 3.1.- tienen una presencia absoluta similar en ambos problemas pese a la diferente amplitud en el tratamiento de uno y otro. En otros, aún, se observa una disminución mucho más notable a la proporcionalmente esperable, -por ejemplo el 3.2.-.

Finalmente, se observa que hay un procedimiento (2.3.) que tiene alguna presencia en el P-I y que ya no alcanza a estar presente en el P-II.

Tabla VII.18. Número de segmentos de asesoramiento en que se desarrolla los distintos Procedimientos Básicos de Asesoramiento

	<i>P-I</i>	<i>P-II</i>
<i>Fase 1. Análisis y negociación de la demanda y definición conjunta de los objetivos y proceso de asesoramiento</i>		
1.1. Promoción y orientación para la formulación de la demanda como proceso de colaboración	7	7
1.2. Negociación y delimitación del rol del asesor y participantes en el proceso de asesoramiento	3	2
1.3. Definición y concreción del problema / contenido de asesoramiento	9	6
1.4. Delimitación de los componentes de la práctica evaluativa objeto de análisis y mejora	2	2
<i>Fase 2 Registro y análisis de las prácticas educativas y formulación de propuestas de mejora</i>		
2.1. Recogida y análisis de la práctica educativa respecto a los contenidos de asesoramiento	2	1
2.2. Análisis de documentos, informes y experiencias sobre las necesidades educativas objeto de asesoramiento	1	1
2.3. Elaboración de hipótesis respecto a posibles innovaciones en los planos más significativos de las prácticas educativas	2	-
<i>Fase 3. El diseño de las mejoras de las prácticas evaluativas</i>		
3.1. Delimitación de cada una de las propuestas de mejora	4	4
3.2. Análisis conjunto de los cambios a introducir para cada una de las propuestas de mejora	7	2
3.3. Selección y elaboración de los materiales e instrumentos de los cambios a introducir	3	2
3.4. Acuerdos del proceso de introducción y evaluación de las mejoras a introducir	1	1
<i>Fase 4. Colaboración en el desarrollo, seguimiento y evaluación de los cambios en las prácticas evaluativas</i>		
4.1. Colaboración, seguimiento y evaluación de los cambios en las práctica evaluativas	2	1
4.2. Evaluación del proceso de asesoramiento	2	1

VII.2.4.2. Fases en el proceso de asesoramiento

La aplicación a los datos recogidos en las Tablas VII.14., VII.15. y VII.18. de los criterios para la valoración del grado de presencia de las Fases señalados en la presentación de nuestro modelo de análisis del proceso de asesoramiento (cfr. VI 2.3.) nos permiten identificar y valorar el grado de presencia de cada una de las Fases del asesoramiento en el caso que nos ocupa. Presentamos a continuación los resultados de esta valoración, abordando de manera sucesiva cada uno de los problemas tratados en el asesoramiento.

Para el Problema I los datos respecto a cada fase serian los siguientes:

- En relación con la Fase 1 (“análisis y negociación de la demanda y definición conjunta de los objetivos y proceso de asesoramiento”), todos los procedimientos básicos de la fase tienen presencia en al menos dos segmentos. Por ello, y de acuerdo con los criterios de valoración adoptados al respecto, podemos considerar que esta fase tiene una Presencia Significativa en el asesoramiento.

- En relación con la Fase 2 (“registro y análisis de las prácticas educativas y formulación de propuestas de mejora”), los procedimientos 2.1. y 2.3. se desarrollan en dos segmentos cada uno, mientras que el análisis de documentos lo hace en un segmento. Por tanto, y en la medida en que todos los procedimientos básicos están presentes en al menos un segmento, pero uno de ellos sólo en uno, consideramos, de acuerdo con los criterios de valoración adoptados al respecto, que la Fase 2 tiene Presencia en el proceso de asesoramiento.

- En relación con la Fase 3 (“diseño de las mejoras de las prácticas evaluativas”), los procedimientos 3.1., 3.2. y 3.3. se desarrollan en más de dos segmentos, mientras que el 3.4. lo hace en un segmento. Siguiendo los criterios de valoración establecidos, ello supone que esta Fase tiene una Presencia Significativa en el asesoramiento.

- Finalmente, y en relación con la Fase 4 (“colaboración en el desarrollo, seguimiento y evaluación de los cambios en las prácticas evaluativas”), los dos procedimientos (4.1. y 4.2.) están presentes en un número de segmentos suficiente como para considerar, de acuerdo con los criterios establecidos, que la Fase tiene Presencia en el asesoramiento.

Para el Problema II, los resultados son los siguientes:

- En relación con la Fase 1 (“análisis y negociación de la demanda y definición conjunta de los objetivos y proceso de asesoramiento”), los procedimientos 1.2. y 1.4. tienen una presencia ajustada a lo que se considera suficiente, mientras que los otros dos procedimientos (1.1. y 1.3.) tienen una presencia muy elevada. De acuerdo con los criterios establecidos, ello supone que la Fase en su conjunto tiene una Presencia Significativa en el asesoramiento.

- En relación con la Fase 2 (“registro y análisis de las prácticas educativas y formulación de propuestas de mejora”), los procedimientos 2.1. y 2.2. tienen una presencia mínima, mientras que el 2.3. no aparece. Ello supone, de acuerdo con los criterios establecidos, que la Fase como tal No alcanza a tener Presencia en el proceso de asesoramiento.

- En relación con la Fase 3 (“diseño de las mejoras de las prácticas evaluativas”), encontramos dos procedimientos (3.2. y 3.3.) con una presencia mínima suficiente; otro (3.1.) con una presencia muy elevada (3.1) la delimitación de las propuestas; y un último (3.4.) que no alcanza a tener una presencia suficiente. De acuerdo con ello, y en función de los criterios establecidos, la Fase se considera Presente en el asesoramiento.

- Finalmente, y en relación con la Fase 4 (“colaboración en el desarrollo, seguimiento y evaluación de los cambios en las prácticas evaluativas”), ninguno de los dos procedimientos alcanza más allá de una presencia anecdótica en un segmento. Por tanto, y de acuerdo con los criterios establecidos, la Fase No alcanza a tener Presencia en el proceso de asesoramiento.

La Tabla VII.19. sintetiza los resultados que acabamos de detallar.

Tabla VII.19. Presencia de las fases del proceso de asesoramiento en el Problema I y II

	<i>P-I</i>	<i>P-II</i>
Fase 1. Análisis y negociación de la demanda y definición conjunta de los objetivos y proceso de asesoramiento	PS	PS
Fase 2 Registro y análisis de las prácticas educativas y formulación de propuestas de mejora	P	NP
Fase 3. El diseño de las mejoras de las prácticas evaluativas	PS	P
Fase 4. Colaboración en el desarrollo, seguimiento y evaluación de los cambios en las prácticas evaluativas	P	NP

PS: Presencia Significativa. P: Presencia. NP: No Presencia

VII.2.4.3. Procedimientos básicos de asesoramiento y contenidos de mejora

Los criterios que señala la metodología de análisis para valorar la presencia de contenidos de mejora en el desarrollo de los procedimientos básicos de asesoramiento (cfr. VI 2.3) y los datos que recogen las Tablas VII.14. y VII.15. respecto a la manera en que esos contenidos aparecen en cada uno de los segmentos del asesoramiento nos permiten realizar un análisis de la relación entre procedimientos básicos de asesoramiento y contenidos de mejora. Presentamos a continuación los resultados del análisis a este respecto, para cada uno de los problemas de asesoramiento.

Empezando por el Problema I, la Tabla VII.20. resume, para cada tipo de procedimientos básicos de asesoramiento, el número de segmentos de asesoramiento en los que se ha trabajado cada uno de los contenidos de mejora considerados. El número de segmentos en que el contenido en cuestión ha sido contenido principal del segmento se indica en cifras ordinarias; la frecuencia para el caso de que el contenido haya sido un contenido secundario se indica entre paréntesis. Así por ejemplo, la fila correspondiente al contenido de mejora 1.1., nos indica que éste ha sido contenido principal en un segmento correspondiente a los procedimientos básicos de asesoramiento 1.3. y en otro correspondiente a los procedimientos 3.2., y contenido secundario también en un segmento, de nuevo correspondiente a los procedimientos básicos 1.3.

Tabla VII.20. Número de segmentos de asesoramiento en los que se ha trabajado cada uno de los contenidos de mejora y procedimientos básicos de asesoramiento en el Problema I.

Procedimientos Básicos de Asesoramiento	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	4.2	Total
	7	3	9	2	2	1	2	4	7	3	1	2	2	45
Contenidos de Mejora														
1.1 M NM			1 (1)						1					2 (1)
2.1 M M	1			(2)	1	(1)			1			(1)	1	4 (4)
2.2 MS MS	3 (2)	*	2 (5)	1(1)	1(1)	1	1	1(2)	4	(1)		2	(2)	16(14)
8.1 MS M			(1)	(2)	1		(1)	1(2)		1(1)	(1)	2		5 (8)
10.1 M NM	1			(1)										1(1)
17.1 MMS MS	1 (1)	*	5	1 (1)	2	1	(1)	4	1(1)	1(2)	1	1(1)	(1)	18 (8)
17.2 MS MMS	4 (1)		3 (2)	(2)	1	(1)	1	(1)	2	1		1(1)		13 (8)

La lectura de la Tabla nos permite constatar entre otros, los resultados siguientes:

- Los procedimientos básicos de promoción y orientación para la formulación de la demanda” (1.1.) se han desarrollado especialmente para los contenidos 17.2. (establecer criterios de valoración de los aprendizajes en contenidos actitudinales de los alumnos) y 2.2. (evaluación diversificada de los contenidos de actitudes, valores y normas), y en un número algo inferior en segmentos para el contenido 17.1. (utilizar instrumentos de registro del aprendizaje de las actitudes más formalizados).

- En los segmentos en que se desarrollan los procedimientos básicos de “negociación y delimitación del rol del asesor y participantes en el proceso de asesoramiento” (1.2.), no se trata ningún contenido de mejora en concreto. Sí encontramos, en cambio, que las intervenciones toman como referencia el problema de asesoramiento. La propia naturaleza de este tipo de procedimientos explica, probablemente, este resultado.

- Los procedimientos básicos de “definición y concreción del problema / contenido de asesoramiento” (1.3.), se han desarrollado especialmente para el contenido 17.1., para el 17.2, y para el 2.2, por este orden.

- Los segmentos en que se desarrollan los procedimientos de “delimitación de los componentes de la práctica evaluativa objeto de análisis y mejora” (1.4.), trabajan

dos contenidos de mejora como contenido principal: los contenidos 2.2. y 17.1.; el contenido 17.2 aparece en los dos segmentos como contenido secundario.

- Los procedimientos básicos de “recogida y análisis de la práctica educativa respecto a los contenidos de asesoramiento” (2.1.) se han desarrollado especialmente en los contenidos 17.1. y, 2.2; el contenido 17.2. tiene una presencia ligeramente inferior.

- Respecto a los procedimientos de “análisis de documentos, informes y experiencias” (2.2.), se desarrollan prioritariamente para los contenidos 17.1. y 2.2., con el contenido 17.2 como secundario.

- Los procedimientos de “elaboración de hipótesis respecto a posibles innovaciones” (2.3.), se desarrollan prioritariamente para los contenidos 17.2. y 2.2., con el contenido 17.1. como secundario.

- En los segmentos en que se desarrolla los procedimientos básicos de “delimitación de las propuestas de mejora” (3.1.), el contenido de mejora más presente es el 17.1.; los siguientes en importancia numérica, aun que con una diferencia importante, son los contenidos 2.2. y 8.1. El contenido 17.2. está presente como contenido secundario.

- Los procedimientos de “análisis conjunto de las mejoras a introducir” (3.2.), se desarrollan en segmentos donde los contenidos de mejora mayoritarios son el contenido 2.2. y 17.2. El contenido 17.1. muestra la misma presencia, si bien en uno de los segmentos aparece como contenido secundario.

- Los segmentos que desarrollan los procedimientos 3.3. tienen como contenidos principales únicamente los contenidos 17.1., 17.2. y 8.1., y como secundarios el 2.2.

- Solo hay un segmento que desarrolla los procedimientos 3.4., y tiene como contenido principal el 17.1.

- Los procedimientos de “colaboración, seguimiento y evaluación de los cambios en las prácticas evaluativas” (4.1.) se desarrollan en dos segmentos, que tienen el

contenido 2.2. como mayoritario y en los que aparecen también como contenidos principales los contenidos 17.1. y 17.2.

- Finalmente, en los procedimientos básicos de “evaluación del proceso de asesoramiento” (4.2.), los contenidos de mejora 2.2. y 17.1. están presentes como contenidos secundarios.

En síntesis, encontramos que en cinco de los trece procedimientos básicos de asesoramiento el contenido de mejora con mayor presencia ha sido el 17.1.; en dos ha sido el contenidos 2.2.; y en uno el contenido 17.2. En otros dos procedimientos los contenidos 2.2. y 17.1. comparten el mayor grado de presencia, y en un procedimiento lo comparten los contenidos 2.2. y 17.2.

Si atendemos a los procedimientos básicos de asesoramiento que están más presentes en el conjunto de segmentos en que se trata cada uno de los contenidos de mejora que alcanzan una mayor mejora, la Tabla VII.20. nos muestra que:

- Para el contenido de mejora 2.2. (evaluación diversificada de los contenidos de actitudes, valores y normas), los dos procedimientos básicos en los que es el contenido más presente son el 3.2. y el 4.1.; también tiene una presencia muy relevante, aunque no sea el mayoritario en 1.1.

- Para el contenido 17.1. (utilizar instrumentos de registro del aprendizaje de las actitudes más formalizados), los dos procedimientos en los que el contenido está más presente son el 1.3., y el 3.1., seguidos de 2.1.

- Para el contenido 17.2. (establecer criterios de valoración de los aprendizajes en contenidos actitudinales de los alumnos), los procedimientos básicos en los que el contenido está más presente son el 1.1. y el 1.3.; es también importante en 3.2.

La Tabla VII.21. muestra el mismo tipo de resultados que la Tabla VII.20., pero en este caso para el Problema-II de asesoramiento. Como hemos realizado para el problema anterior, recogemos a continuación algunos de los datos más destacados que nos ofrece la lectura de la Tabla:

- Los procedimientos básicos de “promoción y orientación de la demanda” (1.1.) muestran una presencia bastante similar para los distintos contenidos de mejora, siendo el contenido 17.1. el que muestra una mayor presencia.

- Los procedimientos básicos de “negociación y delimitación del rol del asesor y participantes” (1.2.), igual que en el problema I, no muestran, en los segmentos en los que se llevan a cabo, ningún contenido de mejora. De nuevo, interpretamos que ello es debido a la propia naturaleza de este tipo de procedimientos.

- Los procedimientos básicos de “definición y concreción del problema / contenido de asesoramiento” (1.3.) se han desarrollado mayoritariamente en segmentos que tienen como contenidos de mejora los contenidos 10.1. y 6.1. –si bien el 6.1. es contenido principal en menos segmentos.

- Los procedimientos básicos de “delimitación de los componentes de la práctica evaluativa objeto de análisis y mejora” (1.4.), se han desarrollado mayoritariamente en segmentos con el contenido de mejora 17.1, que es el único que aparece como contenido principal en los dos segmentos donde se desarrollan estos procedimientos básicos.

- Los procedimientos básicos de “recogida y análisis de la práctica educativa” (2.1.), igual que en el caso anterior, sólo tienen como contenido principal de los segmentos en que se han desarrollado el contenido 17.1.

- Los procedimientos básicos de “análisis de documentos, informes y experiencias” (2.3.) se han desarrollado en un segmento donde no se identifican contenidos de mejora. Como ya se ha señalado anteriormente, los procedimientos básicos 2.3 no se han desarrollado en ningún segmento para este problema.

- Los procedimientos básicos de “delimitación de las propuestas de mejora” (3.1.), tienen como contenidos de mejora mayoritarios los contenidos 6.1 y 17.1.

- Los procedimientos básicos de “análisis conjunto de las mejoras a introducir” (3.2.) sólo se han desarrollado en segmentos con los contenidos de mejora 17.2.

- Los procedimientos básicos relacionados con los “instrumentos de los cambios a introducir” (3.3.) se han desarrollado en segmentos donde el contenido de mejora más frecuente, aunque con escasa diferencia, es el 17.1.

- Los procedimientos básicos relacionados con “acuerdos del proceso de introducción y evaluación” se han desarrollado en un único segmento que tiene como contenido de mejora el 17.1.

- Los procedimientos básicos de “colaboración, seguimiento y evaluación de los cambios” (4.1.) se han desarrollado en un segmento donde son contenidos de mejora con igual presencia los contenidos 17.1., 17.2. y 13.1.

- Los procedimientos básicos de “evaluación del proceso de asesoramiento” (4.2.) se han desarrollado en un segmento donde todos los contenidos de mejora tienen un carácter secundario.

Tabla VII.21. Número de segmentos de asesoramiento en los que se ha trabajado cada uno de los contenidos de mejora y procedimientos básicos de asesoramiento en el Problema II

<i>Procedimientos Básicos de Asesoramiento</i>	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	4.2	<i>Total</i>
	7	2	6	2	1	1		4	2	2	1	1	1	30
<i>Contenidos de Mejora</i>														
6.1 MS M	1(2)		3(2)	1(1)				3		1			(1)	9(6)
10.1 M NM	1(1)		4(1)	1(1)	(1)			(2)						6(6)
13.1 M M	1(3)		2(2)	1(1)	(1)			(2)		1		1	(1)	6(10)
17.1 MS M	3(1)		2(2)	2	1			2(1)		2	1	1	(1)	14(5)
17.2M NM	(3)		1(2)	(2)	(1)			(1)	2	1		1		5(9)

En síntesis, de los trece procedimientos básicos de asesoramiento, se han desarrollado para este problema, en mayor o menor medida, diez, aunque en uno de ellos no se observa ningún contenido de mejora. En seis de ellos el contenido con más presencia ha sido el 17.1. –y en dos casos más, igualado con otros contenidos-, y en uno

de ellos el contenido con más presencia es el 6.1. –y en un caso más, igualado con otro contenido-;

Si analizamos la Tabla VII.21. teniendo en cuenta los procedimientos básicos de asesoramiento más presentes en el conjunto de segmentos en que se tratan los contenidos de mejora que alcanzan una mayor mejora, los resultados más destacables son los siguientes:

- Para el contenido 6.1., los procedimientos básicos que han estado más presentes han sido, en primer lugar, los procedimientos 3.1. y, aunque con una relevancia compartida con otros contenidos de mejora, los procedimientos 1.3.

- Por lo que se refiere a los contenidos 17.1., los procedimientos que se han desarrollado en más segmentos de este contenido han sido el 1.1. y el 3.1.; y, en igualdad con otros contenidos, el 1.3.

La interpretación detallada del conjunto de resultados que acabamos de exponer en relación con las hipótesis que guían la investigación se presentará en el capítulo VIII (cfr. VIII.1.). Baste señalar, en este momento, que los diversos resultados presentados apuntan con claridad una relación consistente, para los dos problemas de asesoramiento analizados, entre procedimientos de asesoramiento desarrollados para los distintos contenidos de mejora y grado de mejora de la práctica evaluativa de los profesores, en el sentido de que los contenidos de mejora que alcanzan una mayor mejora son precisamente los que están presentes en todos los procedimientos básicos de asesoramiento, mientras que los contenidos que muestran una mejora menor o no muestran mejora son los que muestran una presencia globalmente menor y más irregular a lo largo de los distintos procedimientos básicos de asesoramiento.

VII.2.4.4. Fases del asesoramiento y contenidos de mejora

Las Tablas VII.22. y VII.23. sintetizan, para el P-I y el P-II respectivamente, los datos de la presencia de los diversos contenidos de mejora en las distintas fases del proceso de asesoramiento. Estos resultados nos permiten identificar, para cada fase y

para el conjunto del proceso de asesoramiento, qué contenidos de mejora han sido los más presentes, así como valorar la presencia en las diferentes fases y en el conjunto del asesoramiento de los contenidos que han presentado una mayor mejora frente a la de aquellos contenidos que han presentado una mejora menor o no que no han presentado mejora.

Tabla VII.22. Número de segmentos de asesoramiento de cada fase en los que se ha trabajado cada uno de los contenidos de mejora para el Problema I

<i>Fase del Asesoramiento</i>	<i>Fase 1</i>	<i>Fase 2</i>	<i>Fase 3</i>	<i>Fase 4</i>	<i>Total</i>
<i>Total Segmentos por Fase</i>	20	5	15	3	43
<i>Contenidos de Mejora</i>					
1.1 M NM	1 (1)		1		2 (1)
2.1 M M	1 (2)	1(1)	1	1(1)	4 (4)
2.2 MS MS	6 (8)	3 (1)	5(3)	2 (2)	16 (14)
8.1 MS M	(3)	1(1)	2(4)	2	5 (8)
10.1 M NM	1(1)	(1)			1 (2)
17.1 MMS MS	7(2)	3 (1)	7(3)	1(2)	18 (8)
17.2 MS MMS	7 (5)	2 (1)	3(1)	1(1)	13 (8)

Por lo que se refiere al Problema I, la Tabla VII.22. nos muestra como resultados más destacables los siguientes:

- En la Fase 1, los segmentos con contenidos de mejora 17.2. y 2.2. son los que tienen más presencia, si bien el contenido 17.2. es contenido principal en más segmentos. Los segmentos con contenido 17.1 son los siguientes en importancia numérica.

- En la Fase 2, los segmentos con contenidos 2.2. y 17.1. son los mayoritarios, exactamente con la misma presencia. Los siguientes en importancia numérica son los segmentos con el contenidos 17.2., si bien la diferencia con otros contenidos es muy reducida; ello se relaciona, probablemente y en parte, con el hecho de que el número de segmentos de la Fase es también más reducido que en los otros casos.

- En la Fase 3, los segmentos con contenidos 17.1. y 2.2. son, por este orden, los que tienen mayor presencia, seguidos de los contenidos 17.2 y 8.1.

- En la Fase 4, el número de segmentos total de la fase es, como en la Fase 2, mucho más bajo, y las diferencias entre contenidos son muy escasas, siendo el contenido 2.2. el que muestra una mayor presencia.

- Como dato adicional, señalar que, mientras que los contenidos 2.2. y 17.1. aparecen de manera esencialmente equilibrada entre las distintas fases (teniendo en cuenta el total de segmentos para cada fase), el contenido 17.2. parece mostrar una menor presencia relativa en las dos últimas Fases.

Por lo que se refiere al Problema II, la Tabla VII.23. nos muestra como datos más destacables los siguientes:

- En la Fase 1, los contenidos de mejora que están presentes en un mayor número de segmentos son los contenidos 17.1., 13.1. y 6.1., pero los contenidos 17.1. son contenidos principales en un mayor número de segmentos.

- En la Fase 2, el contenido 17.1. es el único que aparece como contenido principal en un segmento.

- En la Fase 3, es el contenido de mejora 17.1. el que aparece en más segmentos, y a la vez el que es contenido principal en más segmentos. A continuación, es el contenido 6.1. el que es contenido principal en más segmentos, si bien su presencia total es similar a la de los contenidos 13.1. y 17.2.

- En la Fase 4, los contenidos más presentes son el 13.1. y el 17.1., pero el reducido número de segmentos de la Fase hace más difícil la valoración de las diferencias.

Tabla VII.23. Número de segmentos de asesoramiento de cada fase en los que se ha trabajado cada uno de los contenidos de mejora para el Problema II

<i>Fase de Asesoramiento</i>	<i>Fase 1</i>	<i>Fase 2</i>	<i>Fase 3</i>	<i>Fase 4</i>	<i>Total</i>
<i>Episodios/Segmentos</i>	15	2	9	2	
<i>Contenidos de Mejora</i>					
6.1 MS M	5(5)		4	(1)	9(6)
10.1 M NM	6(3)	(1)	(2)		6(6)
13.1 M M	4(6)	(1)	1(2)	1(1)	6(10)
17.1 MS M	7(3)	1	5(1)	1(1)	14(5)
17.2 M NM	1(7)	(1)	3(1)	1	5 (9)

De modo similar a lo que señalábamos para los procedimientos de asesoramiento, la interpretación detallada del conjunto de resultados que acabamos de exponer en relación con las hipótesis que guían la investigación se presentará en el capítulo VIII (cfr. VIII.1.). Como en el caso anterior, nos limitaremos a señalar en este momento que los diversos resultados presentados apuntan con claridad una relación consistente, para los dos problemas de asesoramiento, entre presencia de los contenidos de mejora en las distintas fases del asesoramiento y grado de mejora de la práctica evaluativa de los profesores, en el sentido de que los contenidos de mejora que alcanzan una mayor mejora tras el asesoramiento son precisamente los que tienen una presencia mayor y más equilibrada en las distintas Fases del mismo.

VII.2.5. Análisis de las tareas de construcción de la colaboración y las tareas de construcción del contenido de mejora, y su relación con la mejora de las prácticas evaluativas

VII.2.5.1. Tareas de construcción de la colaboración en los segmentos y fases del asesoramiento

Las Tablas VII.14. y VII.15. muestran las tareas de construcción de la colaboración (tareas de colaboración a partir de ahora) que se han identificado en cada uno de los segmentos del proceso de asesoramiento para el Problema I y para el Problema II. Partiendo de los datos que en ellas se presentan, y con la ayuda de algunas tablas adicionales, presentaremos a continuación el análisis de estas tareas. Los criterios que fundamentan el análisis se han expuesto al describir las distintas tareas, en el marco teórico en el capítulo III (cfr. III.2.4.3.), y al presentar los criterios metodológicos para su identificación, en el capítulo dedicado a la metodología de nuestra investigación (cfr. VI.2.4.).

PROBLEMA I: “EVALUACIÓN DE ACTITUDES, ESFUERZO, Y PARTICIPACIÓN”

La Tabla VII.24. resume las tareas de colaboración que se desarrollan en cada segmento, por lo que se refiere a al P-I.

Tabla VII.24. Tareas de colaboración presentes en cada segmento del Problema I.

<i>FASE 1</i>																		
<i>Segmento</i>	0.1	0.2	0.3	0.4	0.4°1	0.4°2	0.2°1	0.2°2	1dct1	1.1.	1.2	1.3	1.7	1.8	1.9	1.10	1.11	
<i>Tareas de Colaboración</i>	3	3	1	1	2	2	2	2	2/1	1	2	4	5	4	4	5	1	

2dct1	2.1	2.2	2.4
1	1	3	4

<i>FASE 2</i>					
<i>Segmento</i>	2.3	2.5	2.6	2.7	2.8
<i>Tareas de Colaboración</i>	3	5	2	4	1

<i>FASE 3</i>															
<i>Segmento</i>	3dct1	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	3.8	3.9	4dct1	4.1	4.2	4.3	4.4
<i>Tareas de Colaboración</i>	3/2	3	4	5	4	4	5	5	5	1	3/2	5	5	5	5

<i>FASE 4</i>				
<i>Segmento</i>	6.4°1	6.2°1	6.2°2	7.1
<i>Tareas de Colaboración</i>	2	2	2	4

Como muestra la Tabla, las tareas de colaboración “elaborar acuerdos de las actividades y tareas de asesoramiento” (1.) aparecen en la Fase 1, en los segmentos 0.3, y 0.4, en el documento 1dct1, en los segmento 1.1. y 1.11., en el documento 2 y en el segmento 2.1. En la Fase 2, aparecen en el segmento 2.8. Y, en la Fase 3, en el segmento 3.9.

En la Fase 1, se consideran presentes estas tareas al presentar el proceso de cómo se recogerán los datos sobre el desarrollo del programa de evaluación de los profesores y sus dificultades (0.3) y la propuesta de un calendario de recogida concreto y del tipo de documentos a aportar (0.4.). Se continúa el desarrollo de la tarea al presentar, al inicio de la primera sesión, en el documento 1(1dct1), una propuesta de las sesiones de asesoramiento y contenidos que se prevé realizar. Al inicio de esta misma sesión (1.1.) se explicita que se proporcionarán guiones de reflexión previos a las sesiones y que se proporcionarán documentos de información sobre los contenidos de asesoramiento que se acuerden. Al final de la sesión (1.11), el asesor realiza una propuesta de las tareas a realizar para concretar las mejoras de los contenidos de asesoramiento acordados de cara a la próxima sesión. El documento de la sesión 2 (2dct2) presenta la estructura de la sesión con el orden de las tareas a desarrollar y los objetivos de las mismas, y al inicio de la sesión el asesor presenta el orden del día y una previsión de la distribución

de las actividades de análisis y concreción de las mejoras a lo largo de las sesiones siguientes.

En la Fase 2, al final del análisis de los documentos que se aportan respecto a los problemas, el asesor propone la estructura de la próxima sesión, las actividades previas de guía de la reflexión que se realizarán, la manera de proporcionarlas a los profesores, y las actividades a realizar sobre el guión para comenzar a concretar las mejoras (2.8).

En la Fase 3, otra vez al final de la sesión (3.9), y después de concretar los contenidos, los indicadores de observación y la pauta de observación de las actitudes, el asesor propone las tareas a realizar para la concreción del último contenido de mejora del problema I.

Los segmentos en los que se considera que se concretan las tareas de colaboración de “recogida., presentación y síntesis de las propuestas de los profesores” (2.), son los siguientes: en la Fase 1, 0.4°1, 0.4°2, 0.2°1 y 0.2°2.; en la Fase 2 el segmento 2.6.; en la Fase 3, los documentos 3dct1 y 4dct1; y, finalmente, en la Fase 4, los segmentos 6.4°1, 6.2°1 y 6.2°2.

En la Fase 1, se recogen las aportaciones de los profesores, antes del desarrollo del asesoramiento, respecto al desarrollo del programa evaluativo y las decisiones acreditativas, sus actividades y tareas, y las dificultades que encuentran y las propuestas para superarlas.

En la Fase 2, se van recogiendo algunas opiniones de los profesores respecto a las aportaciones del material, al mismo tiempo que se van señalando aspectos generales del problema de asesoramiento que podrían ayudar a resolver (segmento 2.6.).

En la Fase 3, los documentos 3dct1 y 4dct1 desarrollan la tarea en la medida en que, en la propuesta de pauta de observación que presenta el asesor, se incorporan las aportaciones realizadas por los profesores en las sesiones previas, razón por la cual consideramos se realiza a la vez la tarea 2 y 3.

En la Fase, 4 se recogen las aportaciones de los profesores de 4º y 2º sobre el tipo de mejoras que han introducido después del asesoramiento respecto a los contenidos de mejora, y a los aspectos que sería conveniente revisar. Además, en el profesor de 2º, en un segundo segmento, aunque muy corto, se valora la aportación del asesoramiento.

Las tareas de colaboración de “presentación y análisis de propuestas del asesor” (3), se desarrollan, en la Fase 1, en los segmentos 0.1. y 0.2.; en la Fase 2, en el segmento 2.3.; en la Fase 3, a través del documento 3dct1, del segmento 3.1 y del documento 4dct1.

En la Fase 1, se presenta la propuesta del asesor de un posible contenido de asesoramiento: las cuestiones relacionadas con la evaluación y acreditación que están tratando en el proceso de elaboración del PCC del centro (0.1.), y se propone como objetivo central del asesoramiento la mejora de las actividades de evaluación y las decisiones de acreditación del crédito común a partir de la recogida de las dificultades de los profesores al respecto (0.2.).

En la Fase 2, el asesor presenta una propuesta de materiales informativos relacionados con el P-I y señala algunas de las relaciones de ese material con el problema de asesoramiento.

En la Fase 3, el asesor describe en el 3dct1 dos propuestas de pautas de observación elaboradas a partir de aportaciones de la sesión 2, y presenta las dos pautas, la organización de los indicadores y los gradientes. Para el desarrollo de la sesión 4 el asesor presenta en un documento, 4dct1, una nueva versión de la pauta de observación a partir de las aportaciones de la sesión 3.

El desarrollo de las tareas de colaboración de “elaboración de acuerdos generales sobre introducción de mejoras” (4.) se puede observar en la Fase 1 en los segmentos 1.3., 1.8., 1.9. y 2.4.; en la Fase 2, en el segmento 2.7.; y en la Fase 3 en los segmentos 3.2., 3.4 y 3.5.; finalmente, en la Fase 4, en el segmento 7.1 .

En la Fase 1, se plantea, en un primer segmento (1.3.) una dificultad señalada por el asesor que, después de ser acotada y concretada, se acuerda como posible objeto de mejora; en dos segmentos posteriores (1.8 y 1.9), y a partir de diferentes intervenciones de los profesores y del asesor, se acuerdan diversos aspectos generales de mejora: la evaluación del esfuerzo, la evaluación de las actitudes, la incorporación de esta evaluación en los resultados de los créditos comunes y al final de etapa. Al final de la sesión 2 (2.4), el asesor realiza una intervención relacionando algunas informaciones de los materiales con estas dimensiones del problema para plantear algunos criterios generales de hacia dónde podrían apuntar las propuestas de mejora.

En la Fase 2, se continúa el desarrollo de la tarea entrando en criterios generales de algunos de los contenidos de mejora que se habían perfilado en las sesiones 1 y 2. A partir del comentario de los materiales, se apuntan algunos criterios generales sobre cómo concretar las diferentes actitudes para poder ser observadas y cómo incorporar los datos de la observación en la acreditación (2.7.).

En la Fase 3, en un primer segmento (3.2.) se debate y se llega a un primer acuerdo sobre los criterios generales de la concreción del gradiente de observación, y en dos segmentos posteriores (3.4. y 3.5.), se vuelven a establecer los criterios generales de los contenidos de aprendizaje a evaluar y los criterios de evaluación de las actitudes respecto a los otros tipos de contenidos.

En la Fase 4, en la evaluación del asesoramiento se apuntan algunos criterios generales de revisión de los acuerdos para poder desarrollar las mejoras en función de lo observado en el seguimiento, y se apuntan otros componentes de los procesos de aprendizaje y contenidos de aprendizaje que necesitarían mejoras.

Las tareas de colaboración de “análisis de dificultades y concreciones para introducción de mejoras” (5.) se observan en la Fase 1 en los segmentos 1.7. y 1.10.; en la Fase 2, en el segmento 2.5.; y en la Fase 3, en los segmentos 3.3., 3.6., 3.7., 3.8., 4.1., 4.2., 4.3. y 4.4.

En la Fase 1, en una aproximación a la práctica real, una profesora plantea una demanda referida a un contenido concreto de mejora, la integración de las aportaciones de diferentes observaciones en la decisión de la nota final del crédito (1.7); también, por parte de un profesor, se plantean las dificultades y conveniencia de desarrollar una propuesta de otra mejora concreta, el desarrollo de una pauta de observación sobre las actitudes (1.10.).

En la Fase 2, también se realiza una aproximación a una concreción al exponer una profesora un ejemplo de cómo se concretarían dos actitudes (2.5.).

En la Fase 3 es en la que se desarrolla mayoritariamente la tarea, con ocho segmentos que van analizando las dificultades de las mejoras y concretando cómo introducirlas: los gradientes de evaluación del aprendizaje de cada actitud, los indicadores de cada actitud concreta en diversas actividades (deberes, colaboración en el clima del aula, participación en la pizarra), el formato de la pauta de observación, el cuándo y como de las observaciones, y las calificaciones de las actitudes y su incorporación a la acreditación del crédito común.

La Tabla VII.25. nos muestra el número total de segmentos en que aparece cada tipo de tareas de colaboración a lo largo de cada Fase del asesoramiento. El número de segmentos en que la tarea aparece de manera secundaria se indica, cuando es el caso, entre paréntesis. La consideración combinada de los resultados de las Tablas VII.24. – que acabamos de comentar- y VII-25. nos permitirá, aplicando los criterios establecidos al respecto en el capítulo VI (cfr. VI.2.4.) valorar la presencia de cada tipo de estas tareas en cada Fase del proceso de asesoramiento.

Tabla VII.25. Presencia de las Tareas de Construcción de la Colaboración a lo largo de las Fases del asesoramiento - Problema I

<i>Tarea de Colaboración</i>	<i>Fase 1</i>	<i>Fase 2</i>	<i>Fase 3</i>	<i>Fase4</i>	<i>Total</i>
1. Acordar actividades y tareas de asesoramiento	5 (1)	1	1	0	7 (1)
2. Recoger, presentar, sintetizar propuestas individuales profesores	6	1	(2)	3	10 (3)
3. Presentar y analizar propuestas del asesor	3	1	3	0	7
4. Acordar aspectos generales de introducción de mejora	5	1	3	1	10
5. Analizar dificultades y concreciones para introducción de mejoras	2	1	8	0	11

Como se ve en la Tabla VII-25., las tareas de colaboración de tipo 1 están presentes en cinco segmentos en la Fase 1, en un segmento en la Fase 2, y en otro en la Fase 3. Se puede considerar que estas tareas tienen una presencia muy significativa en la Fase 1 y que mantienen su presencia en las fases 2 y 3, aunque en grado inferior. De acuerdo con ello, y con los criterios metodológicos establecidos al efecto, podemos establecer que esta tarea tiene Presencia en el conjunto del asesoramiento.

Las tareas de colaboración de tipo 2 están presentes en seis segmentos en la Fase 1, en un segmento en la Fase 2, en otros 2 en la Fase 3 -como tarea secundaria-, y en tres segmentos de la fase 4. Todo ello permite determinar, de acuerdo con los criterios metodológicos establecidos al respecto, que este tipo de tareas tienen una Presencia Muy Significativa en el conjunto del asesoramiento.

Las tareas de colaboración de tipo 3 están presentes en tres segmentos en la Fase 1, en un segmento en la Fase 2, y en tres segmentos en la Fase 3. Todo ello permite determinar, de acuerdo con los criterios metodológicos establecidos al respecto, que este tipo de tareas tiene Presencia en el conjunto del asesoramiento.

Las tareas de colaboración de tipo 4 están presentes en cinco segmentos en la Fase 1, en un segmento en la Fase 2, en tres segmentos en la Fase 3, y en uno en la Fase 4. La presencia en todas las fases y la presencia relevante en dos fases permite considerar, de acuerdo con los criterios metodológicos establecidos al respecto, que este tipo de tareas tiene Presencia Muy Significativa en el conjunto del asesoramiento.

Por último, las tareas de colaboración de tipo 5 están presentes en dos segmentos en la Fase 1, en un segmento en la Fase 2, y en ocho segmentos en la Fase 3. Esta presencia resulta, atendiendo a las circunstancias específicas de la fase 4 y de acuerdo con los criterios metodológicos establecidos al respecto, muy próxima a la Presencia Significativa.

PROBLEMA II: “EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES CON AYUDA Y SU INCIDENCIA EN APRENDIZAJE”

La Tabla VII-26. muestra las tareas de construcción de la colaboración que se desarrollan en cada segmento, por lo que se refiere al P-II.

Tabla VII.26. Tareas de colaboración presentes en cada segmento del Problema II

<i>Fase 1</i>																		
<i>Segmento</i>	0.1	0.2	0.3	0.4	0.4°1	0.2°1	0.2°2	1dct1	1.4	1.5	1.6	1.7	4dct2	4.5	4.6	4dct3	4.7	
<i>Tareas de colaboración</i>	3	3	1	1	2	2	2	2/1	2/1	5	5	5	2	3	2	3	1	

<i>Fase 2</i>		
<i>Segmento</i>	4.8	5dct1
<i>Tareas de colaboración</i>	1	2

<i>Fase 3</i>									
<i>Segmento</i>	5dct2	5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6	5.7	5.8
<i>Tareas de colaboración</i>	3	3	4	4	5	4	4	5	1

<i>Fase 4</i>		
<i>Segmento</i>	6.4°2	7.1
<i>Tareas de colaboración</i>	2	4

Las tareas de colaboración de elaborar “acuerdos sobre las actividades y tareas de asesoramiento” (1.), se pueden observar en la Fase 1, en primer lugar, en los segmentos 0.3. y 0.4., donde el asesor presenta la propuesta de las diferentes actividades y tareas de cada uno de los participantes en el proceso de asesoramiento, y se valora la disponibilidad, el calendario de recogida concreto y el tipo de documentos a emplear. Todavía en este Fase, en el documento 1dct1 se explicita el tipo sesiones que se proponen para el asesoramiento y la participación de los implicados; en el segmento 1.4. el asesor propone las tareas a desarrollar para la priorización de las dificultades a trabajar en el asesoramiento; y en el segmento 4.7. propone diferentes vías para la concreción de mejoras partiendo de las dificultades priorizadas por cada profesor, y pregunta cuáles parecen más factibles de llevar a la práctica. En la Fase 2, en el segmento 4.8., el asesor, a partir de dos experiencias relacionadas con la observación de actividades, orienta acerca de las tareas que se podrían realizar sobre ellas para concretar las mejoras del problema de asesoramiento que se está trabajando. Finalmente, en la Fase 3, en el segmento 5.8., el asesor propone el tipo de tareas de seguimiento y de apoyo individual que puede realizar para el desarrollo y aplicación de la mejora.

Las tareas de colaboración de “recogida, presentación y síntesis de las propuestas de los profesores” (2.) se pueden observar, en la Fase 1, en los segmentos

0.4°1., 0.2°1. y 0.2°2., en los que los profesores exponen individualmente en las entrevistas las características de su programa evaluativo y decisiones acreditativas, así como las dificultades que encuentran y posibles propuestas para superarlas; igualmente, en el documento 1.1., donde se recoge una síntesis de estas aportaciones agrupadas por temas; en el segmento 1.4., en el que se vuelven a releer las síntesis de las propuestas de los profesores para concretar los contenidos de asesoramiento y de mejora; en el documento 4dct2, en el que se recogen las propuestas de los profesores respecto al Problema II planteadas en la primera sesión; y en el segmento 4.6., donde se recoge la aportación de una profesora sobre un problema de evaluación de las actividades en grupo. En la Fase 2 encontramos estas tareas en el documento 5dct1., que recoge la síntesis de las propuestas de los profesores sobre las alternativas para la mejora de la evaluación de actividades con ayuda. Finalmente, en la Fase 4, estas tareas aparecen en el segmento 6.4°2., en el que el profesor de 4º expone las mejoras introducidas, las dificultades que ha encontrado y cómo considera que se podrían superar.

En cuanto a las tareas de colaboración de “presentación y análisis de propuestas por el asesor” (3.), aparecen en la Fase 1, en los segmentos 0.1. y 0.2., al presentar el asesor la propuesta de asesoramiento relacionada con la evaluación y acreditación que están tratando en el centro y la propuesta de estrategia de asesoramiento; en el segmento 4.5., cuando el asesor propone, a partir de las aportaciones de los profesores, los tipos de problemas sobre los que se podría centrar la mejora; y en el documento 4dct3., en el que se presenta una propuesta de cómo, a partir de la definición que hacen los profesores, formular alguna propuesta de mejora. También aparecen en la Fase 3; concretamente, en el documento 5dct2., en que el asesor presenta diferentes situaciones de evaluación con sus procesos y criterios toma de decisiones, para que los profesores valoren cual se adecua más sus posibilidades; y también en el segmento 5.1., en que el asesor repasa las alternativas del documento 5dct2. y solicita intervenciones de los profesores.

Las tareas de colaboración de “elaboración de acuerdos generales sobre introducción de las mejoras”, aparecen, para este problema II, en la Fase 3: en los segmentos 5.2. y 5.3., el asesor reelabora y conceptualiza, a partir de las intervenciones de los profesores, diversas cuestiones relacionadas con los elementos a observar; en el

segmento 5.5., el asesor hace una propuesta general de cómo organizar la recogida de información y diferentes profesores hacen aportaciones de cómo la llevarían a la práctica; y en 5.6., a partir de la propuesta de un profesor, se producen intervenciones sucesivas de asesor y profesores completando y matizando la propuesta. Adicionalmente, en el segmento 7.1. de la Fase 4, en la evaluación del asesoramiento, los profesores proponen criterios generales de cómo podría optimizarse la experiencia de introducción de mejoras.

Finalmente, las tareas de colaboración relacionadas con el “análisis de dificultades y concreciones para introducción de mejoras” (5.) aparecen en las Fases 1 y 3. En la Fase 1, en el segmento 1.5., a partir de la exposición de un profesor de las dificultades para desarrollar una situación que está relacionada con la mejora de evaluación de actividades con ayuda, el asesor intenta concretar esas dificultades; en el segmento 1.6., otro profesor plantea las dificultades para otra situación de evaluación de actividades con ayuda de compañeros y, a partir de las preguntas del asesor, sus compañeros opinan en relación con las dificultades, de entre las planteadas, que consideran superables y las que no; finalmente, en el segmento 1.7., una profesora plantea las dificultades que considera que plantea la incorporación de la calificación de la actividad con ayuda en la toma de decisiones de acreditación y, a partir de las aportaciones de diferentes profesores, el asesor trata de fijar los problemas centrales. En la Fase 3, el asesor responde en el segmento 5.4. a diferentes cuestiones de una profesora sobre cómo desarrollar los acuerdos sobre los tres grados de ejecución de las tareas con ayuda que se han adoptado; y, en el segmento 5.7., el asesor plantea la dificultad de decidir qué incidencia han de tener las calificaciones de las situaciones de evaluación realizadas con ayuda y las realizadas sin ayuda, diferentes profesores proponen algunas soluciones, y se debate cual es la más idónea.

Los resultados que acabamos de presentar, junto con el resumen de la presencia de las tareas de colaboración en las distintas Fases que ofrece la Tabla VII.27., nos permiten analizar y valorar el grado de presencia de cada una de estas tareas a lo largo de cada Fase y del conjunto del asesoramiento para el P-II, siguiendo los criterios planteados en el apartado VI 2.4., y de modo paralelo a lo que hemos realizado para el problema anterior.

Tabla VII.27. Presencia de las Tareas de Construcción de la Colaboración a lo largo de las Fases del asesoramiento - Problema II

<i>Tarea de Colaboración</i>	<i>Fase 1</i>	<i>Fase 2</i>	<i>Fase 3</i>	<i>Fase4</i>	<i>Total</i>
1. Acordar actividades y tareas de asesoramiento	3(2)	1	1		5(2)
2. Recoger, presentar, sintetizar propuestas individuales profesores	9	1		1	11
3. Presentar y analizar propuestas del asesor	2		2		4
4. Acordar aspectos generales de introducción de mejora			4	1	5
5. Analizar dificultades y concreciones para introducción de mejoras	3		2		5

Las tareas de colaboración de tipo 1 están presentes en tres segmentos de la Fase 1, con lo que tienen, de acuerdo con los criterios establecidos, una presencia relevante en la Fase 1. Además, están presentes en uno de los segmentos de la Fase 2, lo cual se puede considerar una presencia relevante dado lo reducido de la Fase, y mantienen una presencia, aunque mínima, en la fase 3. De acuerdo con los criterios establecidos al efecto, consideramos que las tareas de este tipo están claramente Presentes en el conjunto del proceso de asesoramiento, aunque sin llegar a alcanzar una presencia significativa.

Las tareas de colaboración de tipo 2 tienen una presencia muy relevante en la Fase 1, ya que están presentes en 9 segmentos, y están presentes en uno de los segmentos de la Fase 2, lo cual constituye también una presencia relevante. En la Fase 4 se observa una presencia relevante, ya que están presente en uno de los dos segmentos. De acuerdo con los criterios establecidos al efecto, consideramos que estas tareas tienen una Presencia Significativa en el asesoramiento.

Las tareas de colaboración de tipo 3 tienen presencia en dos segmentos de la Fase 1 y en otros dos segmentos de la Fase 3. Por tanto, cumplen los criterios mínimos establecidos para poder considerar que tienen Presencia en el conjunto del asesoramiento.

Las tareas de colaboración de tipo 4, aparecen en cuatro segmentos en la fase 3, lo que supone una presencia muy relevante en la fase, y también están presentes en el único segmento de la Fase 4. Sin embargo, al estar presentes sólo en una de las fases en más de un segmento, no cumple el criterio mínimo establecido para considerar que está presente en el proceso de asesoramiento.

Las tareas de colaboración de tipo 5 están presentes en tres segmentos en la fase 1 (presencia relevante en la fase), y en dos segmentos de la Fase 3. Por lo tanto, y de acuerdo con los criterios establecidos, tienen Presencia en el conjunto del asesoramiento.

VII.2.5.2. Tareas de construcción del contenido de mejora en los segmentos y fases del asesoramiento

Realizaremos a continuación para las tareas de construcción del contenido de asesoramiento el mismo recorrido analítico que acabamos de hacer para las tareas de construcción de la colaboración. Como en el caso anterior, nuestro punto de partida son los datos recogidos en las Tablas VII.14. y VII. 15., y los criterios metodológicos explicitados en el capítulo VI. (cfr. VI.2.4.). También como en el caso anterior, realizaremos nuestro recorrido pasando sucesivamente por los dos problemas de asesoramiento trabajados a lo largo del mismo (P-I y P-II), y utilizaremos el mismo tipo de tablas adicionales para ayudarnos en la presentación del proceso y los resultados del análisis.

PROBLEMA I: “EVALUACIÓN DE ACTITUDES, ESFUERZO, Y PARTICIPACIÓN”

Por lo que se refiere al Problema I, la Tabla VII.28. recoge las tareas de construcción del contenido –en adelante, tareas de contenido- que se desarrollan en cada segmento. Cuando en un segmento se desarrollan dos tipos de tareas de contenido a la vez, se señala entre paréntesis y en la parte inferior de la casilla el tipo de tarea secundario.

Tabla VII.28. Tareas de construcción del contenido de mejora cada segmento del Problema I

FASE 1																					
Segmento	0.1	0.2	0.3	0.4	0.2°1	0.2°2	0.4°1	0.4°2	1dct1	1.1.	1.2	1.3	1.7	1.8	1.9	1.10	1.11	2dct2	2.1	2.2	2.4
Tareas de Contenido	1 (2)	2	2 (1)	2	1	1	1 (3)	1 (3)	1 (2)	1 2	1 (2)	1 (2)	2	3	3 (1)	2 (4)	2 (4)	2	2	2	2 (4)

FASE 2						
Segmento	2.3	2.5	2.6	2.7	2.8	
Tareas de Contenido	3 (4)	3 (4)	3	3	2	

FASE 3															
Segmento	3dct	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	3.8	3.9	4dct1	4.1	4.2	4.3	4.4
Tareas de Contenido	4	2 (4)	4 (2)	4	3	3	4	4	4	2	4	4	4	4	4

FASE 4				
Segmento	6-4°1	6-2°1	6-2°12	7.1
Tareas de Contenido	3 (5)	3 (5)	3	3 (5)

Las tareas de contenido de “identificación de la situación previa” de unos determinados contenidos (1.), aparecen en diversos segmentos de la Fase 1. En el segmento 0.1., el asesor señala con qué actividades y contenidos de los ya trabajados en el centro se relacionaría lo que se propone como asesoramiento. En el segmento 0.3., señala el tipo de datos de los créditos comunes que se habrán de recoger. En los segmentos 0.4°1., 0.4°2., 0.2°1. y 0.2°2., se recogen las descripciones de los profesores de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas que realizan. En el documento 1dct1., se recoge la descripción que hacen los profesores de los aspectos de los créditos comunes y las actividades de evaluación en que encuentran más dificultad. En los segmentos 1.2. y 1.3. se concretan y se analizan los detalles de estas dificultades comentando el documento. Finalmente, en el segmento 1.9. se profundiza en cómo se manifiestan las dificultades en la evaluación de las actitudes para algunos alumnos, con lo que se realiza también una tarea de identificar la situación previa respecto a los contenidos del P-I.

Las tareas de contenido que suponen “formular el problema y contenidos del asesoramiento”, aparecen en las Fases 1, 2 y 3. En la Fase 1 las encontramos en diversos segmentos: en el segmento 0.2., el asesor explicita el tipo de datos iniciales a recoger a través de los cuestionarios sobre los programas evaluativos y decisiones acreditativas; en el segmento 0.4., se clarifica qué materiales de los créditos se habrían de recoger y qué tareas realizarían con ellos los profesores en las grabaciones a efectuar por el

asesor; en el documento 1dct1. y en el segmento 1.1. se recogen por escrito y se explican por parte del asesor, respectivamente, los grandes tipos de dificultades expuestas por los profesores en los cuestionarios.; en los segmentos 1.2. y 1.3. se exponen en detalle las dificultades más importantes señaladas por los profesores y el asesor propone un proceso de priorización y selección de las mismas; en los segmentos 1.6. y 1.10., dos profesores realizan dos propuestas concretas de contenidos fundamentales para el asesoramiento, se produce una formalización y se desarrolla la tarea de concreción del contenido de una mejora; en el segmento 1.11., el asesor realiza una propuesta de acuerdos de contenidos e inicia una concreción de mejoras; el documento 2dct1. hace una presentación formal de los contenidos del problema a tratar para ser discutidos; en el segmento 2.1., se plantea una propuesta de los contenidos de las tareas a desarrollar por el asesor y los profesores para el análisis de los problemas y la concreción de las mejoras a lo largo del asesoramiento; en el segmento 2.2., el asesor hace una propuesta de cuales podrían ser los contenidos de asesoramiento respecto al problema 2, respecto a lo que se había aportado en la sesión anterior; finalmente, en el segmento 2.4. el asesor retoma las aportaciones de los profesores y hace una propuesta de qué aspectos de los contenidos de mejora se están mostrando más relevantes, planteando una propuesta de acuerdo de contenidos, muy próxima a la propuesta de concreciones de mejora. En la Fase, 2 este tipo de tareas aparece en un único segmento, al final de la sesión 2, en el que se plantean propuestas sobre la manera de concretar las mejoras. En la fase 3, por último, en el segmento 3.1., el asesor propone cómo concretar la pauta de observación acordada en la sesión anterior, y en el segmento 3.9., cómo concretar el último contenido de mejora relacionado con la incidencia de la actitud en la acreditación.

Los segmentos en que se desarrollan tareas de contenido de “reflexión sobre la propia práctica educativa” (3.) aparecen en todas las fases. En la Fase 1, en los segmentos 0.2°1. y 0.2°2., el profesor de 2° explica sus actividades de evaluación y hace diferentes reflexiones sobre las prácticas evaluativas y de aprendizaje. En los segmentos 1.8. y 1.9., los profesores, ante el señalamiento de algún compañero de una situación-problema, relacionan esa situación con aspectos de su práctica evaluativa –relacionados con la evaluación de la actitud de los alumnos que no tienen especiales dificultades ni son muy competentes, o con la incorporación de la evaluación de la actitud a la

acreditación final-. En la Fase 2, prácticamente todos los segmentos desarrollan una tarea de reflexión sobre la práctica, en parte a partir de las cuestiones planteadas en la segunda parte del documento 2dct2. En la Fase 3, este tipo de tareas aparecen en los segmentos 3.4. y 3.5., en que, para aclarar la perspectiva conceptual, procedimental y actitudinal de dos contenidos de aprendizaje, los profesores establecen diversas relaciones con diferentes situaciones y actividades de aprendizaje. En la Fase 4, finalmente, el desarrollo de las tareas de reflexión sobre la práctica se concreta en los segmentos 6.4º1., 6.2º1., y 6.2º2 de seguimiento individual con los profesores de la incorporación de las mejoras, ya que la exposición de las mejoras introducidas se acompaña de reflexiones sobre diferentes situaciones y actividades de enseñanza-aprendizaje; y en el segmento 7.1. es la tarea principal, en tanto la evaluación del proceso de asesoramiento es más bien una reflexión sobre las dificultades para incorporar a la práctica las mejoras.

Las tareas de contenido de “concreción de mejoras” (4.) se inician en la Fase 1 con tres segmentos en que son tareas complementarias a la principal –la concreción de contenidos de asesoramiento-: en los segmentos 1.10. y 1.11., al proponer los profesores como contenidos de asesoramiento la evaluación de las actitudes y los instrumentos de observación, de alguna manera ya apuntan una primera concreción de mejora; y lo mismo sucede en el segmento 2.4., cuando el asesor relaciona las aportaciones de los materiales informativos con los contenidos de mejora y apunta algunas concreciones de mejoras ya sugeridas indirectamente por los profesores. En la Fase 2, también de manera indirecta, el asesor presenta los documentos indicando que de su relación con los contenidos acordados se podrán derivar las concreciones de mejora (segmento 2.3.), y en el segmento 2.5. una profesora hace alguna indicación de propuesta de mejora concreta al reflexionar sobre cómo aparecen en la práctica las aportaciones de los materiales. En la Fase 3, la mayoría de los segmentos corresponden a tareas de concreción de mejoras: el documento 3dct1. propone dos modelos de pautas de observación; en los segmentos 3.2. y 3.3. se debate la concreción del gradiente de evaluación del aprendizaje de cada contenido; en los segmentos 3.6., 3.7. y 3.8. se debaten y concretan los indicadores de evaluación de las diferentes actitudes, el formato de la pauta de observación y la temporalización de las observaciones; en el documento 4dct1. se presenta la propuesta de debate para concretar las mejoras en las decisiones de

acreditación; y, finalmente, los segmentos 4.1., 4.2., 4.3. y 4.4. concretan los aspectos más dudosos de los indicadores de evaluación de alguna actitud y del formato de la pauta; además, en los dos últimos, se debaten las propuestas y se concreta el proceso de decisión de las calificaciones de crédito a partir de las aportaciones de la evaluación de las actitudes a esta calificación.

El desarrollo de las tareas de contenido de “síntesis y resituación de las mejoras” (5.) está condicionado por las circunstancias de seguimiento y evaluación de la incorporación de las mejoras que señalábamos al describir el contexto del asesoramiento. Por esta razón, sólo aparece como tarea complementaria en unos pocos segmentos de la fase 4, en los que se desarrolla otra tarea de manera prioritaria. Así, en los segmentos de seguimiento individual con los profesores 6.4º1., 6.2º1. y 6.2º2., éstos proponen algunas modificaciones en los acuerdos de las mejoras; y en el segmento 7.1. de evaluación en grupo del asesoramiento, el referente de las mejoras analizadas e incorporadas sirve al asesor para proponer la misma estructura de análisis y construcción conjunta de mejoras para otros contenidos.

La Tabla VII.29. nos muestra el número total de segmentos en que aparece cada tipo de tareas de contenido a lo largo de cada Fase del asesoramiento. El número de segmentos en que la tarea aparece de manera secundaria se indica, cuando es el caso, entre paréntesis. La consideración combinada de los resultados de las Tablas VII.28. – que acabamos de comentar- y VII-29. nos permitirá, aplicando los criterios establecidos al respecto en el capítulo VI (cfr. VI.2.4.) valorar la presencia de cada tipo de estas tareas en cada Fase del proceso de asesoramiento.

Tabla VII.29. Presencia de las Tareas de Construcción del Contenido de Mejora a lo largo de las Fases del asesoramiento - Problema I

<i>Tareas de Mejora</i>	<i>Fase 1</i>	<i>Fase 2</i>	<i>Fase 3</i>	<i>Fase4</i>	<i>Total</i>
1. Identificar situación previa	8 (2)				8(2)
2. Formular problema/contenido del asesoramiento	11(4)	1	2(1)		14(5)
3. Desarrollar reflexión sobre la práctica	2(2)	4	2	4	12(2)
4. Concretar contenidos mejoras.	1(3)	(2)	11(1)		12(6)
5. Sintetizar y resituar mejoras				(3)	(3)

Las tareas de tipo 1, de “identificación de la situación previa”, tienen una presencia muy relevante en la Fase 1, ya que están presentes prácticamente en la mitad de los segmentos de esta Fase. Sin embargo, no tienen ninguna presencia en el resto de las fases, con lo que, de acuerdo con los criterios establecidos al efecto, No muestran Presencia en el conjunto del asesoramiento.

Las tareas de tipo 2, relativas a la “formulación de los problemas o contenidos del asesoramiento”, tienen una presencia muy relevante en la Fase 1 (están presentes en más de mitad de los segmentos). También están presentes en la Fase 2 (aunque la presencia es en un único segmento, el carácter reducido de la Fase nos permite esta valoración), y vuelven a estar presentes en la Fase 3, en tres segmentos, uno con carácter complementario. Al estar presente en más de mitad de las fases y tener una presencia relevante en la Fase 1, consideramos que este tipo de tareas tiene, de acuerdo con los criterios establecidos al efecto, una Presencia Significativa en el asesoramiento.

Las tareas de tipo 3, de “reflexión sobre la práctica”, tienen una presencia relevante en la Fase 1 (cuatro segmentos, aunque en dos con un carácter complementario); en la Fase 2 tienen una presencia muy relevante, ya que están presentes prácticamente en todos los segmentos; vuelven a estar presentes en la Fase 3 en dos segmentos; y de nuevo muestran una presencia muy relevante en la Fase 4, al estar presentes en los tres segmentos. La presencia en todas las fases y el hecho de que en la Fase 2 y en la Fase 4 tengan una presencia relevante, nos permite considerar, de acuerdo con los criterios establecidos al efecto, que estas tareas tienen una Presencia Muy Significativa en el asesoramiento.

Las tareas de tipo 4, para “concretar mejoras”, están presentes en la Fase 1 en cuatro segmentos, aunque en tres de ellos son tareas complementarias. En la Fase 2 continúan presentes, aunque también como complementarias a otras tareas en dos segmentos. Y adquieren una presencia muy relevante en la Fase 3, al estar presentes en más de mitad de los segmentos. Esta presencia relevante en la Fase 3 y el hecho de que estén presentes en las otras dos fases nos permite considerar que estas tareas tienen una Presencia Significativa en el asesoramiento.

Las tareas de tipo 5, de “síntesis y resituación de acuerdos”, sólo están presentes en la Fase 4, en dos segmentos y con carácter complementario. No se puede considerar que estén Presentes en el proceso de asesoramiento.

PROBLEMA II: “EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES CON AYUDA Y SU INCIDENCIA EN APRENDIZAJE”

La Tabla VII.30. recoge las tareas de contenido de cada segmento del P-II.

Tabla VII.30 Tareas de construcción de los contenidos de mejora de cada segmento del Problema II.

<i>Fase 1</i>																		
<i>Segmento</i>	0.1	0.2	0.3	0.4	0.4º1	0.2º1	0-2º2	1dct1	1.4	1.5	1.6	1.7	4dct2	4.5	4.6	4dct3	4.7	
<i>Tareas de construcción de la mejora</i>	1 (2)	2	2 (1)	2	1	1	1	1 (2)	3	3	3	2	1	1 (3)	3	3 (2)	2	

<i>Fase 2</i>		
<i>Segmento</i>	4.8	5 dct1
<i>Tareas de construcción de la mejora</i>	2	2

<i>Fase 3</i>									
<i>Segmento</i>	5dct2	5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6	5.7	5.8
<i>Tareas de construcción de la mejora</i>	4 (2)	2	3	3 (4)	4	3	4 (3)	4	4

<i>Fase 4</i>		
<i>Segmento</i>	6-4º2	7.1
<i>Tareas de construcción de la mejora</i>	3 (5)	3 (5)

Las tareas de contenido de tipo 1, relacionadas con la “identificación de la situación previa “ de unos determinados contenidos de mejora, son comunes para los dos problemas en los primeros segmentos: en el segmento 0.1., en el que se sitúa el asesoramiento en los criterios y el proceso de concreción de indicadores de evaluación del PCC del centro; en los segmentos 0.4º1., 0.2º1. y 0.2º2., en las entrevistas sobre la planificación del programa evaluativo y decisiones acreditativas pre-asesoramiento del crédito y en las entrevistas del crédito realizado del profesor de 2º; y en el 1dct1., al recoger la síntesis de las dificultades identificadas por los profesores respecto a la evaluación . En el documento 4dct2, se vuelven a recoger las dificultades anteriores y la síntesis de las situaciones expresadas por los profesores en la primera sesión.

Finalmente, en el segmento 4.5., se analizan, se comentan, y se relacionan las dificultades expuestas por los diferentes profesores en las sesiones anteriores.

Las tareas de contenido de tipo 2 (“formular los problemas o contenidos del asesoramiento”) aparecen en la Fase 1 en los segmentos 0.2., 0.3. y 0.4., donde el asesor propone los tipos de problemas de las prácticas de evaluación en que se centrará el asesoramiento en el nivel de los créditos comunes. En el segmento 1.7., se propone como contenido de mejora la evaluación y acreditación del trabajo en grupo y diferentes tipos de actividades, y en el segmento 4.7. el asesor propone cuatro modalidades de actividades con apoyo del profesor o compañeros que podrían ser situaciones de evaluación. En la Fase 2, en el segmento 4.8., el asesor presenta dos documentos bibliográficos sobre evaluación para atender la diversidad y una técnica de observación en situación de grupo, y el 5dct1. recoge la primera propuesta de carácter general de contenido de mejora formulada por el asesor a partir de la síntesis de las propuestas de los profesores. En la Fase 3, en el segmento 5.1., el asesor expone la propuesta de contenido de mejora formulada en el documento anterior y propone discutirla.

Los segmentos en que se desarrollan tareas de contenido de tipo 3, de “reflexión sobre la propia práctica educativa” aparecen en las Fases 1, 3 y 4. En la Fase 1, y en los segmentos 1.4., 1.5. y 1.6., los profesores, a partir de la síntesis expuesta por el asesor de las dificultades expresadas en las entrevistas individuales, introducen experiencias de la práctica educativa relacionadas con ellas. En esta misma Fase 1, al retomar el problema II en la sesión 4, un profesor plantea una propuesta sobre cómo concretar un contenido de mejora, y una profesora la relaciona con su práctica, describe ésta e indica cómo tiene en cuenta en su práctica los aspectos implicados (segmento 4.6.); y en el 4dct3. se realizan propuestas para concretar la mejora que los profesores han de contrastar con su práctica. En la Fase 3, en los segmentos 5.2., 5.3. y 5.5., los profesores relacionan con su práctica lo que se ha propuesto como mejora, señalando experiencias en que han realizado tareas o actividades similares. Y en la Fase 4, en los segmentos 6.4°2. y 7.1., los profesores analizan qué mejoras les ha resultado más fácil y más difícil introducir, y en qué grado las han llevado a cabo.

Las tareas de contenido de tipo 4, de “definición y concreción de contenidos de mejora,” aparecen en los segmentos de la Fase 3. En primer lugar, en el documento 5dct2., en que el asesor hace una propuesta de informaciones sobre el aprendizaje a recoger, criterios de ayuda a proporcionar, y criterios de valoración de la ayuda y aprendizaje para la acreditación. En los segmentos 5.4. se analizan las propuestas referidas a los grados de ejecución y ayuda, y en los segmentos 5.6., 5.7. y 5.8. se analizan y valoran diferentes aspectos de las propuestas de mejora: evaluar la ejecución de una misma tarea realizada en pequeño grupo y realizada individualmente, el valor de las calificaciones de los ejercicios realizados con ayuda respecto a los otros ejercicios, el instrumento de recogida de ejecución de las actividades en grupo.

Finalmente, las tareas de tipo 5, de “síntesis y resituación de las mejoras,” aparecen sólo en la Fase 4, y como tareas secundarias. En 6.4º2. , al final de la entrevista y a partir del análisis de las dificultades observadas en la introducción de algunas mejoras, se decide cómo recoger en dos momentos del crédito la observación de actividades con ayuda de los alumnos con dificultades, y en el segmento 7.1. de evaluación del asesoramiento, se propone cómo se podrían definir mejor los tipos de ayuda a dar a los alumnos en las tareas que se pretende evaluar el aprendizaje, y qué habría que simplificar en el sistema de recogida de tipo de ejecución y ayudas. Al igual que en el P-I, el desarrollo de estas tareas de resituación de acuerdos está condicionado por las circunstancias que señalábamos al describir las condiciones del desarrollo del asesoramiento.

La Tabla VII.31. nos muestra el número total de segmentos en que aparece cada tipo de tareas de contenido a lo largo de cada Fase del asesoramiento. El número de segmentos en que la tarea aparece de manera secundaria se indica, cuando es el caso, entre paréntesis. La consideración combinada de los resultados de las Tablas VII.30. – que acabamos de comentar- y VII-31. nos permite, aplicando los criterios establecidos al respecto en el capítulo VI (cfr. VI.2.4.), valorar la presencia de cada tipo de estas tareas en cada Fase del proceso de asesoramiento.

Tabla VII.31 Presencia de las Tareas de Construcción del Contenido de Mejora a lo largo de las Fases del asesoramiento - Problema II

<i>Tarea de Mejora</i>	<i>Fase 1</i>	<i>Fase 2</i>	<i>Fase 3</i>	<i>Fase4</i>	<i>Total</i>
1. Identificar situación previa	7(1)				7(1)
2. Formular problema/contenido del asesoramiento	5(3)	2	1(1)		8 (4)
3. Desarrollar reflexión sobre la práctica	5(1)		3(1)	2	10 (2)
4. Concretar contenidos mejoras.			5(1)		5 (1)
5. Sintetizar y resituar mejoras				(2)	(2)

Las tareas de identificación de la situación previa, igual que en el P-I, tienen una presencia muy relevante en la Fase 1, ya que están presentes prácticamente en la mitad de los segmentos. Pero, también como en el P-I, no tienen ninguna presencia en el resto de las fases y por tanto, de acuerdo con los criterios correspondientes, se considera que No tienen Presencia en el conjunto del asesoramiento.

Las tareas de tipo 2 también tienen una presencia muy relevante en la Fase 1 y en la Fase 2 -están presentes en más de mitad de los segmentos de la Fase 1 y en todos los de la Fase 2. También están presentes en la Fase 3, ya que aparecen en dos segmentos, aunque en uno de ellos como tarea complementaria. La presencia en tres fases del asesoramiento y la presencia relevante en la primera nos permiten considerar, de acuerdo con los criterios correspondientes, que este tipo de tareas tiene una Presencia Significativa en el asesoramiento.

Las tareas de tipo 3, de reflexión sobre la práctica, tienen una presencia muy relevante en las Fases 1, 3 y 4: en la Fase 1 están presentes en seis segmentos -uno con carácter complementario-; en la Fase 3 están presentes en cuatro segmentos, la mitad de los segmentos de la Fase; y en la Fase 4 están presentes en los dos segmentos de la Fase. La presencia en tres fases y la presencia relevante en una fase permiten considerar, de acuerdo con los criterios establecidos, que son tareas con una Presencia Significativa en el conjunto del asesoramiento para este Problema.

Las tareas de tipo 4, para concretar mejoras, están presentes únicamente en la Fase 3, con una presencia muy relevante en esta fase. Sin embargo, no tienen ninguna presencia en el resto de las fases y por tanto, de acuerdo con los criterios

correspondientes, se considera que No tienen Presencia en el conjunto del asesoramiento.

Las tareas de tipo 5, sintetizar y resituar las mejoras, sólo aparecen en dos segmentos y como tareas complementarias. Por ello, y de acuerdo con los criterios correspondientes, se considera que No tienen Presencia en el conjunto del asesoramiento.

VII.2.5.3. Tareas de construcción de la colaboración y contenidos de mejora

Las Tablas VII.32. y VII.33. muestran los contenidos de mejora que han estado presentes en los segmentos en los que se desarrolla cada una de las tareas de colaboración del asesoramiento, para el Problema I y el Problema II, respectivamente. Estas Tablas se han elaborado a partir de las Tablas VII.14. y VII.15., que recogen y sintetizan todos los datos para cada uno de los segmentos en los distintos niveles de análisis del asesoramiento.

En las Tablas VII.32. y VII.33. se indica, en cada celda, la cantidad de segmentos que desarrollan una determinada tarea y tienen un determinado contenido de mejora como contenido principal; la cantidad de segmentos en que se desarrolla la tarea y el contenido de mejora aparece como contenido secundario se indica posteriormente entre paréntesis. Así por ejemplo, la primera fila de la Tabla VII.32. nos informa de que el contenido de mejora 1.1. es contenido principal de dos segmentos en los que se desarrolla la tarea de colaboración de tipo 4 (concretar mejoras), y contenido secundario de un segmento en que se desarrolla la tarea de colaboración de tipo 5 (resituar mejoras). Estos datos se derivan de la Tabla VII.14., en la que se señala que el contenido de mejora 1.1. aparece en 3 segmentos (1.7., 1.9. y 3.5.); en el primero de ellos se desarrolla una tarea de colaboración de tipo 5, y el contenido 1.1. tiene un carácter secundario; y en los otros dos segmentos se desarrolla una tarea de tipo 4 y el contenido es 1.1. es el contenido principal.

El análisis de estas Tablas nos permitirá observar qué intervención ha tenido cada tarea de colaboración en el desarrollo de los diferentes contenidos de mejora.

Tabla VII.32. Tareas de colaboración y contenidos de mejora. Problema I

Tareas de Colaboración / Contenidos De Mejora	1. Acordar actividades y tareas de asesoramiento	2. Recoger, presentar y sintetizar propuestas de profesores	3. Presentar y analizar propuestas del asesor	4. Acordar aspectos generales de introducción	5. Analizar dificultades y concreción de introducción
1.1 M NM				2	(1)
2.1 M M		1 (2)	(2)	3 (1)	
2.2 MS MS	4	8 (5)	3 (2)	2 (6)	3 (2)
8.1 MS M	(1)	3 (1)	1 (3)	1(1)	1 (3)
10.1 M NM	1	1	(1)		
17.1 MMS MS	4 (1)	6 (4)	4 (1)	2 (3)	5 (1)
17.2 MS MMS	5	7 (2)	1 (3)	1 (3)	3

Tabla VII.33. Tareas de construcción de la colaboración y contenidos de mejora. Problema II

Tareas de Colaboración / Contenidos de Mejora	1. Acordar actividades y tareas de asesoramiento	2. Recoger, presentar y sintetizar propuestas de profesores	3. Presentar y analizar propuestas del asesor	4. Acordar aspectos generales de introducción	5. Analizar dificultades y concreción de introducción
6.1 MS M	5	2 (2)	2 (2)	3 (1)	1 (1)
10.1 M NM	1 (2)	1 (2)	2 (1)	(1)	2
13.1 M M	2(2)	2 (4)	2 (2)	(3)	1 (1)
17.1 MS M	3 (2)	5 (1)	4	2 (2)	1 (1)
17.2 M NM	(3)	1 (4)	1 (2)	(1)	3 (1)

Repasamos a continuación, abordando sucesivamente los dos Problemas de asesoramiento, los resultados más destacables que muestran las dos Tablas.

PROBLEMA I: “EVALUACIÓN DE ACTITUDES, ESFUERZO, Y PARTICIPACIÓN”

Los datos más destacados de la intervención de las tareas de colaboración en la construcción de las mejoras que presenta la Tabla VII.32. son los siguientes:

- Las tareas de tipo 1 (acordar actividades y tareas de asesoramiento) se llevan a cabo especialmente, y con gran diferencia, en segmentos en los que se trabajan los tres contenidos de mejora que tienen una mayor mejora: los contenidos 2.2., 17.1. y 17.2.

- Las tareas de tipo 2 (recoger, presentar y sintetizar las propuestas de los profesores) se desarrollan en segmentos en los que aparecen la práctica totalidad de los contenidos de mejora –todos excepto el contenido 1.1.-. Los contenidos más presentes en los segmentos en que se desarrollan estas tareas son, con diferencia, los contenidos 2.2., 17.1. y 17.2., que son los contenidos con mayor mejora.

- Las tareas de tipo 3 (presentar y analizar propuestas del asesor) se desarrollan en segmentos en que se trabajan seis de los siete contenidos, aunque tres de estos contenidos aparecen únicamente como secundarios. Estas tareas se ha desarrollado sobretodo en segmentos donde los contenidos principales son el 17.1. y el 2.2., seguidos del 17.2. y 8.1.

- Las tareas de tipo 4 (acordar aspectos generales de introducción de mejoras) se desarrollan en segmentos en que se trabajan seis de los siete contenidos de mejora – todos excepto el contenido 10.1.- Se desarrollan especialmente en segmentos en que se trabajan los contenidos 2.2. y 17.1., y también en otro contenido que no alcanza tanta mejora, como el 2.1.

- Las tareas de tipo 5 (analizar dificultades de la introducción de aspectos concretos de mejora) se desarrolla en segmentos donde están presentes cinco de los siete contenidos de mejora, si bien en dos de ellos sólo en un segmento, y donde estos contenidos son secundarios. Está presente especialmente en los segmentos de los contenidos de mayor mejora -17.1., 2.2. y 17.2.-.

Si analizamos qué tareas de colaboración se han desarrollado en el análisis y construcción de la mejora de cada contenido de mejora, los datos más destacados, por lo que se refiere a los contenidos que presentan una mayor mejora, son los siguientes:

- Los segmentos en que se trabaja el contenido de mejora 2.2. como contenido principal desarrollan todas las tareas de colaboración.

- En el caso de los segmentos que incluyen el contenido de mejora 17.1. como principal, también encontramos que, en el conjunto de todos ellos, se desarrollan todas las tareas de colaboración.

- Igualmente, en el conjunto de segmentos con los contenidos de mejora 17.2. como principal, se desarrollan todas las tareas de colaboración se desarrollan en algunos segmentos que incluyen estos contenidos.

- Ninguno de los otros contenidos de mejora aparece desarrollado como contenido principal en segmentos correspondientes a todas las tareas de construcción de la colaboración.

PROBLEMA II: “EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES CON AYUDA Y SU INCIDENCIA EN APRENDIZAJE”

Los datos más destacables de la intervención de las tareas de colaboración en la construcción de las mejoras para el P-II, que presenta la Tabla VII.33., son los siguientes:

- Las tareas de tipo 1 (acordar actividades y tareas de asesoramiento) se desarrollan en segmentos que incluyen a todos los contenidos de mejora, si bien en el caso del 17.2. como contenido secundario. El mayor número de segmentos para este tipo de tareas desarrolla los contenidos de mejora 6.1. y 17.1., precisamente los que presentan más mejora para este Problema.

- Las tareas de tipo 2 (recoger, presentar y sintetizar las propuestas de los profesores se desarrollan en segmentos que incluyen la totalidad de los contenidos de mejora). El contenido que tiene un mayor número de segmentos como contenido principal es el 17.1, uno de los de mayor mejora.

- Las tareas de tipo 3 (presentación de propuestas del asesor) se desarrolla de una manera muy similar a la anterior. Tienen presencia en segmentos de todos los contenidos de mejora, y el contenido que tiene un mayor número de segmentos es también el 17.1.

- Las tareas de tipo 4 (analizar y acordar aspectos generales de mejora) también presentan un desarrollo parecido a las anteriores: se desarrollan también en segmentos que incluyen todos los contenidos de mejora, con predominio en el caso de los contenidos 6.1. y 17.1.

- Las tareas de tipo 5 (analizar y acordar sobre aspectos concretos de mejora), si bien se desarrollan en segmentos que incluyen todos los contenidos de mejora, presentan un desarrollo totalmente diferente a las anteriores, ya que se desarrollan en segmentos donde están aquellos contenidos que menor mejora se observa en el asesoramiento: 10.1. y 17.2.

Adoptando ahora el otro eje de análisis, es decir, las tareas que se han desarrollado en el análisis y construcción de la mejora de los contenidos con mayor mejora, observamos que en el conjunto de los segmentos en que se analiza el contenido de mejora 6.1. se desarrollan todas las tareas, y que lo mismo ocurre para el 17.1.

VII.2.5.4. Tareas de Construcción del contenido de mejora y contenidos de mejora

Las Tablas VII.34. y VII.35. nos presentan los contenidos de mejora que han estado presentes en los segmentos en que se realizan cada una de las tareas de contenido, para cada uno de los problemas de asesoramiento.

Del mismo modo que para el caso de las tareas de colaboración, en las Tablas se indica, en cada celda, la cantidad de segmentos que desarrollan una determinada tarea y tienen un determinado contenido de mejora como contenido principal; la cantidad de segmentos en que se desarrolla la tarea y el contenido de mejora aparece como contenido secundario se indica posteriormente entre paréntesis. Estos datos se derivan de las Tabla VII.14. y VII.15.

Tabla VII.34. Tareas de construcción de la mejora y contenidos de mejora. Problema I

<i>Tareas de Contenido</i>	<i>1. Identificar situación previa</i>	<i>2. Formular contenidos asesoramiento</i>	<i>3. Desarrollar reflexión sobre practica</i>	<i>4. Concretar contenidos mejoras</i>	<i>5. Sintetizar y resituar mejoras</i>
<i>Contenidos de Mejora</i>					
1.1 M NM	1	(1)	2		
2.1 M M	1	(2)	3(2)	(2)	1(1)
2.2 MS MS	3(4)	4(7)	7(6)	6(5)	2(2)
8.1 MS M		(5)	3	2(6)	2(0)
10.1 M NM	1	1(1)			
17.1 MMS MS	2(2)	9(3)	4(4)	9(3)	1(2)
17.2 MS MMS	5(3)	6(4)	3(4)	3(3)	1

Tabla VII.35. Tareas de construcción de la mejora y contenidos de mejora. Problema II

Tareas de Contenidos	1. Identificar situación previa	2. Formular contenidos asesoramiento	3. Desarrollar reflexión sobre practica	4. Concretar contenidos mejoras	5. Sintetizar y resituar mejoras.
Contenidos de Mejora					
6.1 MS M	1(3)	4(1)	5(3)	2	(1)
10.1 M NM	2(1)	3(3)	4(2)		
13.1 M M	2(3)	2(6)	3(4)	1	(1)
17.1 MS M	4(1)	7(1)	5(4)	3(1)	(1)
17.2 M NM	(3)	1(5)	2(2)	3(1)	

El análisis de estas Tablas nos permitirá observar qué intervención ha tenido cada tarea de construcción de contenidos en el desarrollo de los diferentes contenidos de mejora.

PROBLEMA I: “EVALUACIÓN DE ACTITUDES, ESFUERZO, Y PARTICIPACIÓN”

Sintetizamos a continuación los datos más relevantes que podemos extraer de la Tabla VII.34.:

- Las tareas de tipo 1 (“identificación de situación previa”) se realizan en segmentos en que se trabajan todos los contenidos de mejora, excepto el 8.1. Aparecen particularmente, y con mucha diferencia, en segmentos con los contenidos de mejora 17.2., 2.2. y 17.1.

- Las tareas de tipo 2 (“formular problema/contenido del asesoramiento”) se realizan en segmentos en que se trabajan todos los contenidos de mejora. Sin embargo, sólo los contenidos 2.2., 10.1., 17.1. y 17.2. son contenidos principales. La cantidad de segmentos en que este tipo de tareas coincide con los contenidos 17.1., 17.2. y 2.2. es muy superior que en el caso del contenido 10.1.

- Las tareas de tipo 3 (“reflexión sobre la práctica”) se realizan en segmentos que trabajan todos los contenidos, excepto el 10.1. Los segmentos donde está presente el contenido 2.2. son numéricamente muy superiores a los de los otros contenidos, aunque también hay un número importante de segmentos donde están los contenidos 17.1. y

17.2., en especial si tenemos en cuenta los segmentos donde aparece como contenido secundario.

- Las tareas de tipo 4 (“concreción de mejoras”) sólo se desarrollan en segmentos donde los contenidos principales son 2.2., 17.1., 17.2. y 8.1.

- Los datos referidos a las tareas de tipo 5 (“sintetizar y resituar acuerdos”), tienen un valor muy relativo por las razones ya expuestas en el apartado referido a la identificación de tareas en este mismo capítulo (cfr. VII.2.5.2.) y a la descripción del contexto del proceso de asesoramiento en el capítulo VII (cfr. VII.2.1.). Con todo, cabe señalar que los pocos segmentos en que se realizan estas tareas trabajan los contenidos de mejora 2.2. y 8.1., así como los contenidos 17.1. y 17.2.

Si analizamos ahora las tareas que más intervienen en el análisis y construcción de la mejora de cada contenido, observamos que, en los tres casos en que se produce una mayor mejora (contenidos 2.2., 17.1., 17.2.), estos contenidos se trabajan, en conjunto, mediante los cinco tipos de tareas considerados. En el caso del contenido 8.1., el siguiente en grado de mejora, se desarrollan cuatro de los cinco tipos de tareas. En el resto de contenidos sólo se desarrollan dos o tres de los tipos de tareas considerados.

PROBLEMA II: “EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES CON AYUDA Y SU INCIDENCIA EN APRENDIZAJE”

Realizamos ahora un análisis similar para el P-II, a partir de los datos de la Tabla VII.35.:

- Las tareas de tipo 1 (“identificación de la situación previa”) se desarrollan en segmentos que, en conjunto, tratan todos los contenidos de mejora, si bien el contenido 17.2. aparece siempre como contenido complementario. Los segmentos en que este presente el contenido 17.1. son los más numerosos, seguidos del contenido 13.1.

- Las tareas de tipo 2 (“formular contenidos de asesoramiento”) se llevan a cabo en segmentos que, en conjunto, tratan también todos los contenidos de mejora. En estas tareas, los segmentos que tratan el contenidos 17.1. también son los más numerosos,

seguidos en este caso del contenido 6.1. También destacan en número los segmentos en que el contenido 13.1. es un contenido complementario.

- Las tareas de tipo 3 (“reflexión sobre la práctica”), aparecen en un número elevado de segmentos. En éstos, al igual que en las tareas anteriores, están presentes todos los contenidos de mejora. Los segmentos con contenidos 17.1. y 6.1. son los más numerosos, aunque los que se tratan los otros contenidos también tienen una frecuencia elevada.

- Las tareas de tipo 4 (“concretar contenidos de mejora”) se dan en un número inferior de segmentos. Los segmentos con los contenidos 17.1. y 17.2. son los más frecuentes, y no hay ningún segmento en que se trate el contenido 10.1.

- Teniendo en cuenta el valor relativo que ya hemos comentado de las tareas de tipo 5 (“resituar y sintetizar mejoras”), se puede señalar que se relacionan esencialmente con los contenidos 17.1., 6.1. y 13.1.

El análisis del tipo de tareas que han sido las más numerosas en el tratamiento de cada uno de los contenidos muestra que tanto el contenido 6.1. como el 17.1. se han tratado en segmentos que desarrollan, en conjunto, los cinco tipos de tareas considerados. En cuanto a los otros contenidos, el único que también ha sido tratado desde todas las tareas ha sido el 13.1., si bien se trata en menos segmentos.

VII.2.5.5. Relación entre tareas de construcción de la colaboración y las tareas de construcción del contenido de mejora

La representación de la relación entre las tareas de colaboración y las tareas de contenido que nos aportan las Tablas VII.36., para el Problema I, y VII.37., para el Problema II, nos permite extraer algunos datos referidos a las regularidades en la aparición conjunta de ambos tipos de tareas, así como algunas diferencias en la manera en que aparecen estas regularidades en los Problemas I y II. Los presentamos a continuación, y los sintetizamos posteriormente en la Tabla VII.38.

VII. Resultados

Tabla VII.36. Tareas de construcción de colaboración y tareas de construcción de la mejora en segmentos del Problema I

FASE 1																						
Segmento	0.1	0.2	0.3	0.4	0.2°1	0.2°2	0.4°1	0.4°2	1dct1	1.1.	1.2	1.3	1.7	1.8	1.9	1.10	1.11	2dct2	2.1	2.2	2.4	
Tareas de construcción colaboración	3	3	1	1	2	2	2	2	2/1	1	2	4	5	4	4	5	1	1	1	3	4	
Tareas de construcción de contenido	1 (2)	2	2 (1)	2	1	1	1 (3)	1 (3)	1 (2)	2	1 (2)	1 (2)	2	3	3 (1)	2 (4)	2 (4)	2	2	2	2 (4)	

FASE 2					
Segmento	2.3	2.5	2.6	2.7	2.8
Tareas de Construcción Colaboración	3	5	2	4	1
Tareas de construcción de la mejora	3 (4)	3 (4)	3	3	2

FASE 3																						
Segmento	3dct	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	3.8	3.9	4dct1	4.1	4.2	4.3	4.4							
Tareas de Construcción Colaboración	3/2	3	4	5	4	4	5	5	5	1	3/2	5	5	5	5							
Tareas de construcción de la mejora	4	2 (4)	4 (2)	4	3	3	4	4	4	2	4	4	4	4	4							

FASE 4					
Segmento	6-4°1	6-2°1	6-2°12	7.1	
Tareas de Construcción Colaboración	2	2	2	4	
Tareas de construcción de la mejora	3 (5)	3 (5)	3	3 (5)	

Tabla VII.37. Tareas de construcción de colaboración y tareas de construcción de la mejora en segmentos del Problema II

Fase 1																						
Segmento	0.1	0.2	0.3	0.4	0.4°1	0.2°1	0.2°2	1Dc1	1.4	1.5	1.6	1.7	4 dct2	4.5	4.6	4dct3	4.7					
Tareas de construcción colaboración	3	3	1	1	2	2	2	2/1	2/1	5	5	5	2	3	2	3	1					
Tareas de construcción mejora	1 (2)	2	2 (1)	2	1	1	1	1 (2)	3	3	3	2	1	1 (3)	3	3 (2)	2					

Fase 2		
Segmento	4.8	5 dct1
Tareas de construcción colaboración	1	2
Tareas de construcción mejora	2	2

Fase 3									
Segmento	5dct2	5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6	5.7	5.8
Tareas de construcción colaboración	3	3	4	4	5	4	4	5	1
Tareas de construcción mejora	4 (2)	2	3	3 (4)	4	3	4 (3)	4	4

<i>Fase 4</i>		
<i>Segmento</i>	<i>6.4°2</i>	<i>7.1</i>
<i>Tareas de construcción colaboración</i>	2	4
<i>Tareas de construcción mejora</i>	3 (5)	3 (5)

En los segmentos en que se desarrollan tareas de colaboración de tipo 1 (acordar las actividades y tareas de asesoramiento), se desarrollan también tareas de contenido de tipo 2 (formular problemas y contenidos asesoramiento), tanto en Problema I como en el Problema II. Con todo, en el Problema II, se asocia al final con tareas de contenido de tipo 4 y, en dos segmentos donde la tarea de colaboración se comparte, se asocia con tareas de contenido de tipo 1 y 3.

En los segmentos donde se desarrolla la tarea de colaboración 2 (recogida, presentación y síntesis de propuestas de los profesores), las tareas de contenido más frecuentes son las de tipo 1 (identificación de situación previa) y tipo 3 (reflexión sobre la propia práctica), tanto en el P-I como en el P-II.

En los segmentos donde se desarrollan tareas de colaboración de tipo 3 (presentación y análisis de propuestas por el asesor) aparecen tareas de contenido de tipo 1 (identificar situación previa), de tipo 3 (reflexión sobre la propia práctica), de tipo 4 (definición y concreción de mejoras), y de tipo 2 (formulación del problema y los contenidos de asesoramiento), tanto en el P-I como en el P-II. En el Problema I, con todo, se asocian especialmente con las tareas de tipo 1 y 2, mientras que en el Problema II tiene una importante cantidad de asociaciones con las de tipo 3 y 4.

En los segmentos donde se desarrollan tareas de colaboración de tipo 4 (acuerdos generales sobre introducción de las mejoras), las tareas de contenido claramente mayoritarias son las de tipo 3 (reflexión sobre la propia práctica), tanto en el P-I, como en el P-II. A veces, en las fases finales, se asocian a tareas de tipo 4 (definición y concreción de mejoras).

Por último, en los segmentos donde se desarrollan tareas de colaboración de tipo 5 (análisis de dificultades y concreciones para introducción de mejoras), las tareas de

contenido mayoritarias son, en el P-I, las de tipo 4 (definición y concreción de mejoras), mientras que en el P-II se asocian por igual con tareas de los tipos 2, 3 y 4.

Tabla VII 38 Asociaciones entre tareas de construcción de la colaboración y de construcción del contenido de mejora en el Problema I y el Problema II

<i>Asociación (Tareas Colab. – Tareas Cont.)</i>	<i>Frecuencia de la asociación (P-I)</i>	<i>Frecuencia de la asociación (P-II)</i>
<i>1 - 2</i>	<i>7</i>	<i>4</i>
<i>1 - 4</i>	<i>-</i>	<i>1</i>
<i>1 - (1)</i>	<i>-</i>	<i>1</i>
<i>1 - (3)</i>	<i>-</i>	<i>1</i>
<i>2 - 1</i>	<i>6</i>	<i>5</i>
<i>2 - 3</i>	<i>4</i>	<i>3</i>
<i>2 - 2</i>	<i>-</i>	<i>1</i>
<i>2 - (4)</i>	<i>1</i>	<i>-</i>
<i>3 - 1</i>	<i>1</i>	<i>2</i>
<i>3 - 2</i>	<i>3</i>	<i>2</i>
<i>3 - 3</i>	<i>1</i>	<i>-</i>
<i>3 - 4</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>4 - 3</i>	<i>6</i>	<i>4</i>
<i>4 - 4</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>4 - 2</i>	<i>1</i>	<i>-</i>
<i>5 - 4</i>	<i>8</i>	<i>2</i>
<i>5 - 3</i>	<i>1</i>	<i>2</i>
<i>5 - 2</i>	<i>1</i>	<i>1</i>

La interpretación detallada de los resultados que acabamos de exponer se presentará en el capítulo VIII (cfr. VIII.1.2.) al contrastar las hipótesis que guían la investigación). Baste señalar en este momento que el conjunto de los resultados presentados hasta aquí señalan con claridad, para los dos problemas de asesoramiento analizados, que los contenidos que alcanzan una mayor mejora son aquellos en los que están más presentes tanto las tareas de construcción de la colaboración como las tareas de construcción del contenido. Además, parecen indicar que, en cada uno de los contenidos con mayor mejora, destaca una mayor incidencia de uno o dos tipos de tareas.

VII.2.6. Análisis de los recursos discursivos del asesor y la relación con la mejora de las prácticas evaluativas

VII.2.6.1. Identificación y análisis de los recursos discursivos del asesor en los segmentos del asesoramiento

Los recursos discursivos del asesor (RD) considerados en el análisis, que se establecen a partir de revisión que realizamos en el marco teórico en el capítulo III (cfr. III.2.4.) , son los siguientes:

1. Presenta un problema o subproblema nuevo
2. Señala una tarea a realizar
3. Pregunta, pide opinión, solicita información, aclaración.
4. Aporta información complementaria
5. Acepta, confirmar, repite para confirmar
6. Relaciona, justifica, argumenta con una actividad de enseñanza-aprendizaje.
7. Conceptualiza, reelabora, argumenta con un concepto
8. Formula una síntesis o propone una conclusión.

Las Tablas VII.39. y VII.40., elaboradas a partir de las Tablas VII.14. y VII.15, recogen todos los recursos discursivos del asesor identificados en cada uno de los segmentos de cada una de las fases del proceso de asesoramiento, para los Problemas I y II, respectivamente. En las columnas que aparecen a partir de la indicación “Recursos Discursivos del Asesor”, se recogen los recursos discursivos que se identifican para cada una de las intervenciones del asesor a lo largo de todo el segmento. En los segmentos que corresponden a entrevistas individuales (0-4º, 0.2º, 6-2º y 6.4º), el código “---” sirve para señalar el final de un conjunto de intercambios entre asesor y profesor en que se trata uno o más de los contenidos de asesoramiento, de tal manera que el conjunto de estos intercambios dentro de cada entrevista se considera un segmento de asesoramiento según los criterios que hemos indicado en el capítulo VI (cfr.VI.2.5.); la numeración en cursiva que acompaña a la primera intervención de cada uno de estos conjuntos de intercambios corresponde a los contenidos de asesoramiento de que tratan.

VII. Resultados

Tabla VII.39. Recursos Discursivos del Asesor en los segmentos de asesoramiento del Problema I

Segmento	0.1	0.2	0.3	0.4		0.4°1	0.4°2	0.2°1	0-2°2
Fases	1	1	1	1		1	1	1	1
Procedimiento Básico de Asesoramiento	1.1	1.1	1.2	1.2		1.1	1.1	1.1	1.1
Recursos Discursivos del Asesor						1-3 2.1 17.2 3 5 3 3 3 --- 1 2.1 17.2 5 3 --- 1-3 2.2 3 7 -- 3 2.2 --- 3 2.2 6 5-3 3 5 5 6 3	1 2.2. 17.2 3 5-6 --- 1-3 17.2 3 3 6 --- 3 1-3 17.1 17.2 3	3 2.2. 5 --- 1-3 17.2 3 3 6 --- 1-3 17.1 17.2 3	1-3 2.2 17.2 ---

Segmento	1det 1	1.1.	1.2	1.3		1.7	1.8	1.9	1.10	1.11
Fases	1	1	1	1		1	1	1	1	1
Procedimiento Básico de Asesoramiento	1.1	1.2	1.3 1.1	1.3		1.3	1.3	1.3	1.3	1.3
Recursos Discursivos del Asesor		2	1	4 4 4 6		7	1 1-3 5 2 2	3 5 6	2-5 7 5 5 5 8	8 2 2

(continuación de la Tabla VII.39)

Segmento	2dct2	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	2.8
Fases	1	1	1	2	1	2	2	2	2
Procedimiento Básico de Asesoramiento	1.3	1.3	1.4	2.2	1.4	2.3	2.1	2.1	2.3
Recursos Discursivos del Asesor		2	8-1	3 4 4	2	3 4 4 2 3 5	3 4 7	8-1 6-7 6 3 5 6	2 2 7

Segmento	3dct1	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	3.8	3.9
Fases	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Procedimiento Básico de Asesoramiento	3.1	3.1	3.1	3.2	3.2	3.2	3.2	3.3	3.3	3.2
Recursos Discursivos del Asesor		2-1	4 4 4 5 5-4 5 5 6 4 4 4 2	3 5 5 4 5 8 8	5 4 3 4 8 4 8 4 7 4 5 4 4 7 7 6-8 8	1 7 6 2 8 5 8 6 6 5 4 4 4 4 8 5 4 4 7 3 6-8 8	1 4 4 4 8 4 3 4 1 4 4 4 4 8 3 5 4 4 3 4 4 6-7 3 6 3 4 8-3	3-1 4 5 5 5 4 4 4 5 8-3 4 4 4 4 4 4 4 4 4 3 3 4 4	1 4 5 5 4 3 4 4 4 4 5 5 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4	8-1 2

Tabla VII.40. Recursos Discursivos del asesor en los segmentos de asesoramiento del Problema II

Segmento	0.1	0.2	0.3	0.4	0.4° I	0.2°1	0. 2° 2	1Dct1	1.4	1.5	1.6	1.7
Fases	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Procedimiento Básico de Asesoramiento	1.1	1.1	1.2	1.2	1.1	1.1	1.1	1.1	1.3	1.3	1.3	1.3
Recursos Discursivos del Asesor					1-3 6 3 7	3 17.1 3 5 3 --- 6 10.1 13.1 3 4 5 5 --- 1-3 17.1 17.2 5-6	1-3 17.1 --- 1-3 10.1 17.1 3 3 3 --- 1-6 10.1 13.1 4 2		1 6 4 1 4 2	3 3	3	8

Segmento	4 dct2	4.5	4.6	4dct3	4.7	4.8
Fases	1	1	1	1	1	2
Procedimiento Básico de Asesoramiento	1.1	1.3	1.3	1.4	1.4	2.2
Recursos Discursivos del Asesor		1-2	1-2 5 3 3 3 5 6 5 6		1-2 3 3 2 2	2 4 2

VII. Resultados

(continuación de la Tabla VII.40)

Segmento	5dct1	5dct2	5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6	5.7	5.8	6-4°2	7.1
Fases	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4
Procedimiento Básico de Asesoramiento	2.1	3.3	3.1	3.1	3.1	3.2	3.3	3.1	3.2	3.4	4.1	4.2
Recursos Discursivos del Asesor			1	6-7 6-7 6 4 6	1 3 4 5-4 5-6 6	4 8	4 4 8 6 8	1 4 4 6 3	1-3 3 3 8 8 8-3 8 8	1 2 5 5 5 8 5	3 17.1 4 5 3 3 --- 4 17.2 3 3 4 --- 3 13.1 17.1 3 3 --- 1-3 17.2 7 4 3 3 --- 6-1 17.1 4 4 4 --- 3 17.1 13.1 4 5 7 7 4 6 4 7 2	3 5 3

Las Tablas VII.41. y VII.42. presentan un resumen cuantitativo de la presencia de los recursos discursivos en el Problema I y el Problema II, respectivamente. En ambas Tablas, encontramos tres tipos de informaciones para cada uno de los recursos. La primera fila de cada recurso (R-S) nos indica, para cada fase del asesoramiento, cuántas veces aparece el recurso discursivo (R) y en cuántos segmentos (S) (por ejemplo, en el problema 1, el recurso discursivo 1, aparece en la Fase 1 once veces, y esas once ocurrencias se distribuyen en seis segmentos). La segunda fila de cada recurso (PS) nos indica la posición del recurso en el segmento (P), señalando si mayoritariamente se sitúa en una única posición, si se distribuye en dos posiciones, o si lo hace en las distintas posiciones del segmento de manera equilibrada; así por ejemplo, el recurso 2, que aparece en cinco ocasiones en la Fase 3, lo hace de manera equilibrada entre el inicio del segmento (I), una posición media en el segmento (M) y el final del mismo (F). La tercera fila nos indica con qué recursos discursivos se asocia más frecuentemente el recurso que estamos analizando: así por ejemplo, el recurso 1, en la Fase 3, aparece típicamente asociado al recurso 4 (y lo representamos con el código 1 – 4); si la asociación se da en un número relevante de ocasiones se indica ese número debajo: así por ejemplo, y siguiendo con el recurso 1 en la Fase 3, se señala que la asociación entre éste y el recurso 4 se ha producido en cuatro ocasiones. Si dos recursos son complementarios, es decir, aparecen juntos en una misma intervención (cfr. VI.2.5.), lo señalamos poniendo ambos recursos entre paréntesis, indicando también eventualmente el número de ocasiones en que ocurre; así por ejemplo, el recurso 1 aparece en la Fase 1 como complementario del recurso 3 en cinco ocasiones.

Tabla VII.41. Resumen de los recursos discursivos del asesor, su posición y relación con otros recursos en cada segmento y cada fase en el Problema 1

		FASE I	FASE II	FASE 3	FASE IV
		15	5	13	4
1. Presenta un problema o subproblema nuevo.	R-S	11 – 6	1-1	12-9	2-4
	P S	I	I	I	M-I
	AsR	(1-3) 5	8-1	1-4 4	
2. Señala una tarea a realizar	R-S	8 – 6	3 – 2	5 – 5	2 – 1
	P S	F	M	I M F	M
	AsR	2-2 3			
3. Pregunta, opinión información, aclaración	R-S	27 – 6	5-4	21-7	29-3
	P S	I M F	I	M	I M F
	AsR	(1-3) 3-3 3-5	3-4 3	3-4; 3-5	3-3
4. Aporta información complementaria:	R-S	5-2	5-3	54-9	10-4
	P S	I	M	I –M- F	M
	AsR	4-4 2	4-4 2	4-4 9	4-3
5. Acepta, confirmar, repite para confirmar:	R-S	14-6	2 - 2	41-11	12-3
	P S	M	F	I M F	I M F
	AsR	5-3 5-5 4 2	3-5 2	5-5 24	5-5 6
6. Relaciona, justifica, argumenta	R-S	5-4	3-1	8-3	9 – 4
	P S	F	M-F	M-F	I M F
	AsR	5-6 3	6-6 5-6	6-5 6-6 6-7	
7. Conceptualiza, reelabora, propuesta.	R-S	3-3	3-3	7 - 4	2-2
	P S	I	F	M-F	I M
	AsR			7-7 2	
8. Formula una síntesis o propone una conclusión	R-S	3-3	1-1	16-9	1-1
	P S	I	I:1	M – F	M
	AsR	8-1 1	8-1 1	5-8 6	

Tabla VII.42. Resumen de los recursos discursivos, su posición y relación con otros recursos en cada segmento y cada fase en el Problema II.

		Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
		10	1	8	2
1. Presenta un problema o subproblema nuevo.	R-S	10 - 7	0	5 - 5	2 - 1
	P S	I		I	I
	AsR	(1-3) (1-2) 3 3		1-2 1-3 1-4	(1-3) (6-1)
2. Señala una tarea a realizar	R-S	7 - 5	2-1	1-1	1-1
	P S	F	I - F	M	F
	AsR	(1-2) 4-2 3 2	4-2		
3. Pregunta, opinión información, aclaración	R-S	19 - 7		6 - 3	13-2
	P S	I M F		I	I M F
	AsR	3-3 1-3		3-3	3-3
4. Aporta información complementaria	R-S	4 - 3	1-1	7-4	11-1
	P S	M	M	I - M	M
	AsR	4-2 2	4-2	4-4 5-4 2	4-4
5. Acepta, confirmar, repite para confirmar	R-S	7-2		5-2	3-2
	P S	M		F	M
	AsR	5-6 3		5-6 5-5 5-4	5-3
6. Relaciona, justifica, argumenta	R-S	6-4		7-3	2-1
	P S	M-F		F	I M
	AsR			6-6	
7. Conceptualiza, reelabora, propuesta.	R-S	1-1		2-1	4 - 1
	P S	F		I	M
	AsR			(6-7) 2	7-7 1
8. Formula una síntesis o propone una conclusión	R-S	1-1		8-3	
	P S	I		F	
	AsR			8-8 2	

En su conjunto, las Tablas VII.39. a VII.42. permiten fundamentar la descripción y análisis de la presencia de cada uno de los recursos discursivos en cada Fase del asesoramiento, y a lo largo del conjunto del mismo, que desarrollamos a continuación.

El recurso discursivo 1 (“presentar un problema o subproblema nuevo”) se utiliza, en primer lugar, para hacer una enunciación del problema de asesoramiento, que en parte sintetiza y reelabora conceptualmente las aportaciones de los profesores. Este uso resulta más frecuente en las primeras fases del proceso de asesoramiento. Es el caso, en el P-I, del segmento 1.2., donde el asesor presenta el resumen de las dificultades expuestas por los profesores en las entrevistas, en forma de problema. También, en el P-II, del segmento 1.4., en que el asesor se detiene en la descripción de un problema presentado en las propuestas de los profesores. También se da este uso al inicio de bastantes fragmentos de los segmentos de entrevista individual a los profesores. En un nivel de mayor concreción, este recurso discursivo se usa para presentar subproblemas. Este uso aparece al retomar durante el asesoramiento lo que venimos denominando contenidos de mejora, que pueden considerarse subproblemas dentro del problema general. Así aparece en Fases posteriores, por ejemplo en relación con la concreción de las mejoras. Por ejemplo, en el Problema I, al inicio del segmento 3.5. el asesor presenta las dificultades que han ido surgiendo respecto a los indicadores de evaluación de adquisición del hábito de elaboración del dossier. Igualmente, y en el Problema II, el segmento 5.3. se inicia planteando como contenido de discusión, a partir de lo tratado en intervenciones anteriores, la evaluación de lo que el alumno es capaz de hacer respecto a un contenido con ayuda del profesor y sin ayuda del profesor.

Tanto en el P-I como en el P-II, este recurso está presente en todas las Fases (con la excepción de la Fase 2 del Problema II). En todas ellas, y en ambos Problemas, está presente en más de la mitad de los segmentos.

Este recurso aparece casi exclusivamente al inicio de los segmentos, con la excepción de la Fase 3 del P-I, en que también aparece en algunas ocasiones a mitad del segmento.

El recurso 1 aparece como complementario del recurso 3, tanto en el problema I, como en el II, en la Fase 1.

El recurso discursivo 2 (“señala una tarea a realizar”) se usa fundamentalmente para reorientar por parte del asesor lo que se ha ido realizando y concretarlo en una tarea a desarrollar, ya sea respecto al problema general, a un contenido de mejora, o a un aspecto concreto de éste. Por ejemplo, en el P-I, en el segmento 1.8., el asesor realiza dos intervenciones en que señala y diferencia la tarea a realizar para identificar e introducir mejoras en los créditos comunes, de la tarea de análisis de las decisiones de acreditación de área; igualmente, en el P-II, en el segmento 4.8., el asesor señala, respecto al material informativo que ha aportado como apoyo, el tipo de tarea a realizar para intentar concretar las mejoras respecto a los contenidos de mejora que se acaban de tratar.

Este recurso discursivo se utiliza típicamente en todas las Fases, tanto del Problema 1 como del Problema 2, en aproximadamente un tercio de los segmentos. Excepcionalmente, en la Fase 1 del P-2 aparece en la mitad de los segmentos, mientras que en la Fase 3 de este mismo problema prácticamente no tiene presencia.

En cuanto a su posición en los segmentos, en la Fase 1 de los dos problemas aparece mayoritariamente al final de los mismos. A lo largo de las otras Fases del asesoramiento va apareciendo en posición media y final; y, en la Fase 3 del P-I, su presencia se distribuye entre estas posiciones.

En el Problema I aparece en segmentos donde es el recurso discursivo exclusivo del segmento, o en segmentos muy reducidos. En el Problema II aparece como recurso complementario del RD1 y asociado al RD4.

El recurso discursivo 3 (“pregunta, pide opinión, solicita información, aclaración”) se orienta a recoger por parte del asesor información de la representación que tienen los profesores del problema, preguntar y pedir opinión relacionada con el contenido de mejora que se está construyendo, o pedir aclaraciones sobre las condiciones para su incorporación a la práctica o sobre las dificultades que supone. Así

por ejemplo, aparece muy frecuentemente, en ambos Problemas, al solicitar información o aclaraciones sobre los programas evaluativos y decisiones acreditativas en las entrevistas individuales con el profesor de 4º y el profesor de 2º (segmento 0.4º1 y 0.2º1). También se usa, en el P-I, por ejemplo, al pedir opinión sobre las definiciones de las actitudes que presentan los documentos de apoyo (en el segmento 2.5.), o sobre las propuestas para concretar los indicadores de evaluación de cada actitud (en el segmento 3.6.). En el P-II aparece en los segmentos posteriores a la presentación de documentos, para pedir opiniones sobre las propuestas presentadas.

Es el recurso mayoritario en la Fase 1 y en la Fase 4, tanto en el P-I como en el P-II, y está presente en todas las Fases de ambos Problemas -excepto en la fase 2 del P-II-.

Aparece en distintas posiciones de los segmentos, si bien en las Fases 1 y 4 en el Problema I y II, en las que tiene una gran presencia, aparece siempre posiciones medias. Y típicamente aparece junto a los recursos discursivos 4 y 5.

El recurso discursivo 4 (“aporta información complementaria respondiendo a pregunta, complementa una intervención anterior, aclara una duda”), aparece después de una propuesta o intervención de aportación al problema, después de una conclusión, síntesis o reconceptualización, o tras una demanda explícita de los profesores. En el Problema I, por ejemplo, en el segmento 1.3., se usa para realizar diferentes aclaraciones respecto a la síntesis de las dificultades presentadas en la intervención de un profesor; en el segmento 3.8., a partir de las preguntas o interpretaciones de los profesores sobre la propuesta de pauta de observación, el asesor va aportando informaciones complementarias para poder ayudar a una mejor comprensión de la misma.

Aparece en todas las Fases en ambos Problemas, y su presencia mayoritaria la encontramos en la Fase 3, dando informaciones complementarias de las propuestas para la concreción de la mejora; mientras que en el P-I es claramente mayoritario respecto a otros recursos en esta Fase, en el P-II comparte el papel mayoritario con otros recursos.

En general, aparece en la fase intermedia de los segmentos, si bien en la Fase 3 del P-I lo hace de manera equilibrada entre las distintas posiciones.

En la mayoría de las situaciones aparece en una cadena de segmentos donde aparece el mismo recurso dos, tres o hasta cuatro veces. A menudo también aparece en series con el RD3 (pregunta y solicitud de información)

El recurso discursivo 5 (“acepta, confirma, repite parte de intervención para confirmar una interpretación, pregunta, comentario”) se utiliza, según el momento del proceso, para confirmar la comprensión de una propuesta formulada por un profesor, para mostrar la conformidad o la aprobación de la misma, o para reafirmar una idea o propuesta que no parece que se haya comprendido. Así por ejemplo, en el Problema I, en el segmento 1.9., después de que un profesor exponga una posible orientación para realizar una mejora y otro profesor la complete y exprese dudas sobre si su interpretación es correcta, el asesor confirma la pertinencia de las intervenciones; en el segmento 1.10., el asesor repite textualmente “elaborar una pauta de observación sobre las actitudes” para transmitir al profesor que ha comprendido lo que ha propuesto. En el Problema II, en el segmento 5.3., después de que un profesor relacione con su práctica una propuesta de actividades con ayuda, el asesor hace una intervención que recoge la última parte de la interpretación del profesor.

Este recurso aparece en todas las Fases tanto del P-I como del P-II –con la habitual excepción de la Fase 2 del P-II-. En el P-I es el segundo tipo de recurso en importancia en las Fases 1 y 3, mientras que en el P-II mantiene prácticamente la misma frecuencia que otros recursos.

Mayoritariamente, aparece en las posiciones medias y finales de los segmentos. En los dos problemas se asocia en series donde aparece dos veces, en el P-I con el RD3, y en el P-II con el RD6.

El recurso discursivo 6 (“relaciona, justifica, argumenta incorporando reflexiones sobre actividad de enseñanza-aprendizaje”) se usa para avanzar en la construcción conjunta, y para definir y concretar los contenidos de mejora. También se utiliza en los

momentos en que se define cómo concretar y llevar a la práctica determinadas propuestas, y para aclarar o alcanzar mayor acuerdo en el significado de las mismas. Por ejemplo, en el Problema I, en el segmento 3.2., al ejemplificar una propuesta de gradiente de observación de actitudes en la realización de deberes, se describe un comportamiento típico de un alumno.

Este recurso está presente en todas las Fases en el P-I y en las tres principales del P-II. En el P-I se encuentra entre los recursos con menor presencia, mientras que en el P-II mantiene una presencia similar a los de los restantes recursos, con especial incidencia en los segmentos iniciales de la Fase 3.

Típicamente, aparece en la posición media y final de los segmentos en los dos Problemas, salvo cuando es el recurso exclusivo. Forma algunas series encadenando dos o tres intervenciones del mismo recurso, o se asocia con el RD5 y el RD7.

El recurso discursivo 7 (“conceptualiza, reelabora, argumenta con un concepto una aportación de otros, una justificación de una propuesta”) se desarrolla en intervenciones en que se introduce un concepto para intentar encontrar alguna solución ante una dificultad de comprensión de una situación, o donde se utiliza el concepto para confirmar el sentido o la orientación que se pretende dar a una propuesta. Por ejemplo, en el Problema I, al plantearse que habría que evaluar las actitudes, se formula varias veces la pregunta de cómo hacerlo, y el asesor realiza una intervención en la que introduce la noción de “indicadores” para poder concretar los criterios de evaluación de una actitud. En otro ejemplo, en el Problema II, en el segmento 5.2, se introduce el concepto del “*paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico*” para apoyar los diferentes grados de aprendizaje que se presentan en la propuesta de evaluación de actividades con ayuda.

Es el recurso discursivo que está menos presente en ambos problemas, pero aparece en todas las Fases –excepto en la Fase 2 del P-II-. Dentro de su reducida presencia, en los dos Problemas aparece con más frecuencia en la Fase 3 que en ninguna otra.

En la mayoría de los segmentos se encuentra una o dos veces en cada segmento, ya sea al inicio, en medio o al final. Las asociaciones más regulares, dentro del pequeño número en que se producen, son consigo mismo, como recursos asociado, y con el RD6 como complementario.

El recurso discursivo 8 (“formula una síntesis o propone una conclusión”) tiene la función de cerrar y sintetizar algunas aportaciones de los profesores para dar paso al tratamiento de un subproblema nuevo o un nuevo contenido de mejora. Puede referirse al planteamiento del problema, al acuerdo de un conjunto de aspectos de una tarea a realizar, o al acuerdo de qué mejora se introducirá y cómo. Por ejemplo, en el Problema I, al final del segmento 1.10., el asesor sintetiza en una intervención todos los aspectos relacionados con la evaluación de actitudes que no se han concretado como contenido de mejora y se habían señalado como dificultades a tratar.

Respecto a su uso en el tratamiento de los dos Problemas, observamos que en el P-I se mantiene distribuido en las cuatro fases, mientras que en el P-II aparece muy concentrado en la Fase 3.

En el Problema I muestra una cierta evolución y equilibrio en cuanto a su posición, de inicial a medio y final, mientras que en el Problema II aparece concentrado al final de los segmentos.

Por último, en la asociación con otros recursos, muestra también una clara diferencia entre el Problema I y el Problema II. En el P-I aparece antecedido y precedido por otros recursos, especialmente el RD1; en cambio, en el P-II, la asociación más relevante es consigo mismo, en una serie de cinco intervenciones consecutivas en un segmento de la Fase 3.

VII.2.6.2. Valoración de la relación entre recursos discursivos del asesor y contenidos de mejora.

Tal como se señala en la metodología de investigación de análisis de recursos discursivos en el capítulo VI (cfr. VI.2.5), para identificar el uso específico de los

recursos discursivos que se realiza en la construcción de la mejora de un contenido, queremos centrarnos en contenidos que han tenido grados diferentes de mejora dentro del Problema I y dentro del Problema II. Al mismo tiempo, los contenidos a analizar deben tener un grado de presencia suficiente en todas las Fases del proceso de asesoramiento para que el análisis pueda realizarse adecuadamente. La aplicación conjunta de estas dos condiciones nos ha llevado a centrar el análisis en este punto en tres contenidos de mejora del Problema (los contenidos 17.2., 17.1. y 2.2.) y otros tres del Problema II (6.1., 17.1 y 17.2.).

PROBLEMA I: “EVALUACIÓN DE ACTITUDES, ESFUERZO, Y PARTICIPACIÓN”

Tal y como acabamos de señalar, hemos analizado para este Problema el uso de los recursos discursivos del asesor en los dos contenidos que han alcanzado una mejora más marcada (17.2. -“se establecen criterios de valoración de los diferentes tipos de contenidos y de los diferentes contenidos actitudinales de los alumnos”- y 17.1. -“se utilizan instrumentos de registro del aprendizaje de las actitudes más formalizados”-) y en un contenido que, manteniendo una presencia similar que permite realizar el análisis, muestra una mejora algo menor (2.2. -“evaluación diversificada de los contenidos de actitudes, valores y normas”-).

De acuerdo con los criterios presentados en el apartado correspondiente (cfr. VI.2.5.), se han analizado los recursos discursivos teniendo en cuenta las Fases del proceso de asesoramiento. Las Tablas VII.43., VII.44. y VII.45. sintetizan los principales datos que surgen de este análisis, identificando todos los segmentos en que han sido tratados, respectivamente, los contenidos 17.2., 17.1. y 2.2. En cada una de las Tablas, y para cada segmento, se indican diferentes datos en cada fila. En las dos primeras filas se indica la Fase del asesoramiento y los procedimientos básicos de mejora que se desarrollan en el segmento. En las siguientes filas, se indican los contenidos de mejora que, además del que se utiliza como criterio, han sido tratados en el segmento (en la primera columna, y junto al número de identificación de cada contenido, se recuerda la valoración del grado de mejora del contenido en el programa evaluativo de cada uno de los profesores analizados). La última fila es la que recoge los recursos discursivos del asesor que se han utilizado en el segmento.

Tabla VII.45. Recursos discursivos del asesor en los segmentos que tienen como contenido principal el contenido de mejora 2.2.

Segmento	04°1	04°2	1dct1	1.11	2dct1	2.2	2.3	2.5	2.6	3dct	3.4	3.5	3.6	4.1	6-4°1	6-2°1
Fases	1	1	1	1	1	1	2	2	2	3	3	3	3	3	4	4
Procedimiento Básico de Asesoramiento	1.1	1.1	1.1	1.3	1.3	1.4	2.2	2.3	2.1	3.1	3.2	3.2	3.2	3.2	4.1	4.1
<i>Contenidos de Mejora</i>																
1.1 M NM													X			
2.1 M M	X					/	/				X					/
2.2 MS MS	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
8.1 MS M						/	/			X					X	X
10.1 M NM			X			/										
17.1 MMS MS			X	X	X	X	X		X	X	/				X	/
17.2 MS MMS	X	X	X		X	/	/								/	X
<i>Recursos Discursivos Asesor</i>	1-3 2.1 17.2	1 2.2 17.2		8 2 2		8-1	3 4 4	3 4 2	3 4 7		5 4 3	1 7 6	1 4 4	1-3 1-3 5	3 17.2 2.2 17.1	1-3 2.2 2.1 -- 3 8.1 17.1
	3	3					4	4	7		4	6	4	5	3	3
	5	3					2	2			4	2	4	8	5	3
	3	3						3			8	8	8	5	3	3
	3	---						5			1	5	4	8	3	3
	---	3 17.2									4	8	3		1	5
	1 2.1 17.2	3 .2.2									8	6	3		4	5
	5	3									4	6	1		3	6
	3	5									7	5	4		3	6-4
	---	3									4	4	4		---	---
	1-3 2.2										5	8	8	3 17.1	3 8.1	3 8.1
	3										4	5	1	3 8.1	3	3
	7										6	3	3	3	---	---
	---										5	5	5	6	3	3 2.2
	3 2.2										4	8	3	3	3	5
	---										4	3	4	4	4	5
	3 2.2										4	4	4	7	7	8
	6										7	4	4	---	---	---
	5-3										7	3	3	3 8.1	3 2.2	3 2.2
	3										6-8	4	4	4	4	17.2
	5										8	4	4	3	3	3
	5											6-7	3	5	3	3
	6											3	6	3	3	3
	3											3	3	6 8.1	3	5
												4	8-3	4 2.2	3	3
														4	4	3
														3	3	5
														4	4	5
														3	3	3
														4	4	5
														4	4	5
														2	3	3
														---	---	---
														3 17.1	3 17.2	3 17.2
														3 8.1	3	3
														3	5	5
														2	5	
														6		

Los resultados más destacables de entre los recogidos en las Tablas VII.43., VII.44. y VII. 45. se sintetizan a continuación. Los presentamos estructurados en función de las Fases del proceso de asesoramiento identificadas.

En la Fase 1 (análisis y negociación de la demanda y definición conjunta de los objetivos y proceso de asesoramiento), los dos contenidos que presentan una mayor mejora (17.1. y 17.2.) tienen en común que, en los dos primeros segmentos de las sesiones de asesoramiento en que se trabajan, son tratados, en el primero de ellos, a través de la presentación del contenido como problema de asesoramiento (RD1), y en el segundo de ellos, a través de una conceptualización que re-elabora el trabajo realizado anteriormente (RD7). En ambos casos, en los dos segmentos en cuestión se desarrolla el procedimiento básico de asesoramiento 1.3 (definición / concreción del problema o contenido de asesoramiento). En uno de esos contenidos (17.2.), el contenido se trabaja además previamente en el marco de las entrevistas individuales con los dos profesores, mediante series de recursos de presentación del contenido como posible problema de asesoramiento (RD1) y solicitudes de información al profesor (RD3). En el otro (17.1.), el contenido se trabaja además posteriormente en diversos segmentos utilizando distintos recursos (RD2, RD4, RD5, RD7, RD8), y se cierra con dos segmentos en los que se empieza formulando una síntesis y posteriormente se formula una tarea a realizar (RD2) y se retoma el problema de asesoramiento (RD1). El contenido 2.2., que presenta mejora pero en un grado inferior a los dos anteriores, muestra un tipo de tratamiento inicial muy similar al del contenido 17.2., y un tipo de tratamiento al final de la Fase muy similar al del contenido 17.1. Sin embargo, no muestra el tratamiento a través de los recursos RD1 y RD7 que hemos descrito para los dos contenidos de mayor mejora.

En la Fase 2 (registro y análisis de las prácticas educativas y formulación de propuestas de mejora), los dos contenidos que presentan una mayor mejora (17.1. y 17.2.) tienen en común el hecho de trabajarse hacia el final de la Fase en un segmento que se abre con una síntesis que permite hacer un replanteamiento del contenido como problema de asesoramiento (RD8) y redefinirlo (RD1), y que continúa con varias intervenciones en que el asesor argumenta relacionando el contenido con actividades de enseñanza y aprendizaje de la práctica (RD6). En este segmento se desarrolla el

procedimiento de asesoramiento 2.3. (elaboración de hipótesis respecto a posibles innovaciones en los planos más significativos de las prácticas educativas). En el caso del contenido 17.1., además y previamente, el contenido se trabaja en dos segmentos en que los recursos mayoritarios son la demanda de información por parte del asesor (RD3) y la aportación, también por su parte, de información complementaria (RD4). Un uso similar de estos dos recursos (RD3, RD4) aparece también en el contenido 2.2., que presenta mejora pero en un grado inferior a los dos anteriores. Sin embargo, este contenido 2.2. no presenta la configuración de recursos RD8-RD1-RD6 que hemos identificado en los dos contenidos (17.1. y 17.2.) que presentan la mayor mejora.

En la Fase 3 (diseño de las mejoras de las prácticas evaluativas), los dos contenidos que presentan una mayor mejora (17.1 y 17.2.) coinciden en dos aspectos. En primer lugar, ambos son tratados inicialmente en un segmento en el cual se vuelve a presentar el contenido como problema de asesoramiento (RD1) y se plantea (o replantea) la tarea a realizar sobre ellos (RD2). En segundo lugar, ambos son tratados posteriormente en segmentos en los cuales hay una repetición de la combinación de recursos de demanda de información (RD3), aportación de información complementaria (RD4) y aceptación o confirmación por parte del asesor de las aportaciones de los profesores (RD5), y que terminan con una intervención de síntesis de lo tratado en el segmento (RD8); en estos segmentos se desarrolla el procedimiento 3.2. de asesoramiento (análisis conjunto de los cambios a introducir para cada una de las propuestas de mejora). Ninguna de estas configuraciones de recursos aparece en el contenido 2.2. En cambio, en este contenido, encontramos frecuentes intervenciones de síntesis (RD8) a lo largo de un mismo segmento, que a menudo no están precedidas de series completas de recursos RD3-RD4-RD5.

En la Fase 4 (colaboración en el desarrollo, seguimiento y evaluación de los cambios en las prácticas evaluativas), los dos contenidos que presentan una mayor mejora (17.1. y 17.2.) se trabajan en segmentos correspondientes a las entrevistas post-asesoramiento con los profesores dirigidas a evaluar la incorporación de mejoras a su práctica evaluativa. En los tres casos, los recursos discursivos más empleados en estos segmentos son combinaciones de demanda de información (RD3), aportación de información complementaria (RD4) y aceptación o confirmación por parte del asesor de

las aportaciones de los profesores (RD5). El mismo patrón es válido, en este caso, también para el contenido 2.2. Vale la pena remarcar que cuando cualquiera de estos contenidos se trabaja simultáneamente con el contenido 8.1., que no presenta mejora, los recursos empleados cambian: los recursos señalados pierden peso y aparecen otros.

PROBLEMA II: “EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES CON AYUDA Y SU INCIDENCIA EN APRENDIZAJE”

Como hemos señalado, hemos realizado, para este Problema, el análisis de los recursos discursivos del asesor en los dos contenidos que han alcanzado una mayor mejora (6.1.: evaluación de las dificultades de aprendizaje en más tareas o situaciones diferentes o con más indicadores”; 17.1.: “se utilizan instrumentos de registro del aprendizaje más formalizados”), y en un tercer contenido, que ha alcanzado una mejora, aunque significativamente menor (17.2.: “se establecen criterios de valoración de los grado de aprendizaje de los alumnos”). Los tres contenidos tienen una presencia similar a lo largo del asesoramiento, lo que permite realizar el análisis.

Seguiremos la misma estrategia expositiva que en el Problema anterior. Para ello, presentamos, en primer lugar, tres Tablas (las Tablas VII.46., VII.47. y VII.48.) que recogen, con el mismo formato que en las Tablas correspondientes para el Problema I, y para cada uno de los tres contenidos considerados en este caso, los segmentos de asesoramiento en que se trabajan, las Fases y procedimientos de asesoramiento que se desarrollan en ellos, los restantes contenidos de mejora tratados en cada segmento, y los recursos discursivos del asesor identificados en cada una de las intervenciones del asesor en cada segmento. En segundo lugar, y tras las Tablas, sintetizamos los resultados más destacables que extraemos a partir de las informaciones contenidas en las Tablas, presentándolos estructurados en función de las Fases del proceso de asesoramiento para este Problema II.

Tabla VII.46 Recursos discursivos del asesor en los segmentos con Contenido de Mejora 6.1 prioritario del Problema II.

Segmento	0.4º1	1dct1	1.4	1.6	1.7	4dct2	4.5	4.6	4dct3	4.7	5dct2	5.1	5.2	5.3	7.1
Fases	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	4
Procedimiento Básico de Asesoramiento	1.1	1.1	1.3	1.3	1.3	1.1	1.3	1.3	1.4	1.4	3.3	3.1	3.1	3.1	4.2
Contenidos de Mejora															
6.1 MS M	/	X	X	X	/	/	/	X	/	X	X	X	X	X	/
10.1 M NM				X	X		X	X	X	/		/			
13.1 M M		/			/	X	X	/	/	X	X	/	/		/
17.1 MS M		/		/	X	X	X	/	X	X	X	X		/	/
17.2 M NM		/		X	/	/			/	/	X			/	
Recursos Discursivos del Asesor	1-3 6 3 7		1 6 4 1 4 4 2	3	8	1	1-2	1-2 5 3 3 3 5 6 5 6		1-2 3 3 2 2		1	6-7 6-7 6 4 6	1 3 4 5-4 5-6 6	3 5 3

VII. Resultados

Tabla VII.47 Recursos discursivos del asesor en los segmentos con Contenido de Mejora 17.1 del Problema II

Segmento	0.2°1	0. 2° 2	1Dct1	1.6	1.7	4dct2	4.5	4.6	4dct3	4.7	5dct1	5dct2	5.1	5.3	5.5	5.6	5.8	6-4°2	7.1
Fases	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3	3	3	3	3	3	4	4
Procedimiento Básico de Asesoramiento	1.1	1.1	1.1	1.3	1.3	1.1	1.3	1.3	1.4	1.4	2.1	3.3	3.1	3.1	3.3	3.1	3.4	4.1	4.2
Contenidos de Mejora																			
6.1 MS M			X	X	/	/	/	X	/	X		X	X	X					/
10.1 M NM	/	X		X	X		X	X	X	/	/		/			/			
13.1 M M	/	/	/	/	/	X	X	/	/	X	/	X	/					X	/
17.1 MS M	X	X	/	/	X	X	X	/	X	X	X	X	X	/	X	X	X	X	/
17.2 M NM	/		/	X	/	/			/	/	/	X		/				X	
Recursos Discursivos del Asesor	3 17.1 3 5 3 --- 6 10.1 13.1 3 4 5 5 --- 1-3 17.1 17.2 5-6	1-3 17.1 --- 1-3 10.1 17.1 3 3 --- 1-6 10.1 13.1 4 2		3	8		1-2 2	1-2 5 3 3 2 3 5 6		1-2 3 3 2 2			1	1 3 4 5-4 5-6 6	4 4 8 8 3	1 4 4 6 5	1 2 5 3 5	3 17.1 4 5 5 3 3 --- 4 17.2 3 3 4 --- 3 13.1 17.1 3 3 --- 1-3 17.2 7 4 3 3 --- 6-1 17.1 4 4 4 --- 3 17.1 13.1 4 5 7 7 4 6 4 7 2	3 5 3

Tabla VII.48 Recursos discursivos del asesor en los segmentos con Contenido de Mejora 17.2 del Problema II

Segmento	0-2º1	1.6	1.7	4dct2	4.7	5dct1	5dct2	5.3	5.4	5.7	6-4º2
Fases	1	1	1	1	1	2	3	3	3	3	4
Procedimiento Básico de Asesoramiento	1.2	1.3	1.3	1.4	1.4	2.1 2.3	3.3	3.1	3.1	3.2	4.1
Contenidos de Mejora											
6.1 MS M		X	/	/	X			X			
10.1 M NM	/	X	X	X	/	/	/				
13.1 M M	/		/	/	X	/	X				X
17.1 MS M	X	/	X	X	X	X	X	/			X
17.2 M NM	/	X	/	/	/	/	X	/	X	X	X
Recursos Discursivos del Asesor	3 17.1 3 5 3 --- 6 10.1 13.1 3 4 5 5 --- 1-3 17.1 17.2 5-6	3	8		1-2 3 3 2 2			1 3 4 5-4 5-6 6	4 8	1-3 3 3 8 8 8-3 8 8	3 17.1 4 5 3 3 3 --- 4 17.2 3 3 4 --- 3 13.1 17.1 3 3 --- 1-3 17.2 7 4 3 3 --- 6-1 17.1 4 4 4 --- 3 17.1 13.1 4 5 7 7 4 6 4 7 2

En la Fase 1 (análisis y negociación de la demanda y definición conjunta de los objetivos y proceso de asesoramiento), los dos contenidos que presentan una mayor mejora para este Problema (17.1. y 17.2.) tienen en común la forma en que son tratados a lo largo de cinco segmentos. En todos ellos, se desarrolla el procedimiento básico de asesoramiento 1.3 (definición / concreción del problema o contenido de asesoramiento). Los dos primeros segmentos tienen una intervención del asesor cada uno, de demanda de información a los profesores (RD3), en el primer segmento, y de formulación de una primera síntesis del contenido de asesoramiento (RD8), en el segundo. Los dos segmentos siguientes se inician con una intervención del asesor en que vuelve a plantear el problema (RD1), al tiempo que define la tarea a realizar sobre él (RD2); continúan con una combinación de demandas de información a los profesores (RD3) e intervenciones del asesor de aceptación y confirmación de las aportaciones de los profesores (RD4); y se cierran con el establecimiento por parte del asesor de relaciones con actividades de la práctica educativa (RD6). En el último segmento, se alternan intervenciones de demanda de información a los profesores (RD3) con el señalamiento de la tarea a realizar (RD2). En el caso del contenido 17.2., que presenta una mejora, pero sustancialmente inferior, están presentes los mismos dos segmentos iniciales y el segmento final, pero están ausentes los dos segmentos intermedios. Por tanto, este contenido 17.2. no está tratado a través de la configuración RD1-RD2-RD3-RD4-RD6 de estos dos segmentos intermedios.

Pasando ya a la Fase 3 (en la Fase 2, y como ya se ha señalado –cfr. VII.2.4.-, no se trabajan todos los contenidos que estamos analizando en las sesiones de asesoramiento-), los tres contenidos analizados se trabajan de manera común en un segmento que combina los recursos discursivos RD1, RD3, RD4, RD5 y RD6. En el resto de segmentos, los contenidos de mayor mejora (6.1. y 17.1.) son tratados mediante diversos recursos discursivos que se van alternando, mientras que el contenido que presenta una mejora sustancialmente inferior (17.2.) es tratado fundamentalmente mediante la realización de intervenciones de síntesis (RD8) por parte del asesor, que además se realizan de manera consecutiva.

La Fase 4 tiene una presencia muy limitada en este segundo Problema de asesoramiento (cfr. VII.2.4.), lo cual limita también las posibilidades de análisis de los

recursos discursivos que aparecen en ella. Baste señalar, en este contexto, que los dos contenidos que presentan una mayor mejora para este Problema (6.1. y 17.1.) son trabajados conjuntamente en un único segmento de esta Fase, en el que aparecen los recursos RD3 y RD5; un segmento en el que no se trabaja el contenido 17.2.

Como en apartados anteriores, la interpretación general de los resultados obtenidos en relación con los recursos discursivos del asesor y su significado en relación con las hipótesis que presiden nuestra investigación se presentarán en detalle en el capítulo siguiente . Baste decir para terminar en este momento, de manera similar a lo que hemos hecho en apartados anteriores, que, en su conjunto y globalmente, los resultados que hemos obtenido en este nivel de análisis muestran, por un lado, que los distintos recursos discursivos del asesor que hemos propuesto desde el marco teórico de nuestro trabajo han podido ser efectivamente identificados a lo largo del proceso de asesoramiento analizado, y por otro lado, que los contenidos que presentan una mayor mejora después del proceso de asesoramiento muestran algunas configuraciones de recursos discursivos del asesor particulares y distintivas con respecto a contenidos que presentan una mejora menor.

VIII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una vez expuestos en detalle los resultados de nuestra investigación, en este capítulo se plantea la discusión de los resultados obtenidos y las conclusiones de la investigación. Para ello, y en primer lugar, relacionamos sistemáticamente los resultados expuestos en el capítulo anterior con cada una de las hipótesis formuladas, y analizamos el grado en que los resultados confirman o falsan dichas hipótesis. Posteriormente, y en función de la interpretación de los resultados a la luz de las hipótesis, presentamos las principales conclusiones de la investigación, contrastándolas con las de diversos autores que están abordando los mismos tipos de problemas, y tratando de establecer, a partir de ese contraste, sus aportaciones y limitaciones, así como algunas líneas futuras de investigación.

VIII.1. Contrastación de las hipótesis empíricas

Los resultados del análisis de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas, así como del análisis del proceso de asesoramiento, que acabamos de presentar nos proporcionan la información para comprobar contrastar y validar las hipótesis de nuestra investigación. Para ello, consideraremos sucesivamente los dos objetivos empíricos de la investigación. En cada caso, dedicaremos un punto específico a cada una de las hipótesis. Cada uno de estos puntos se desarrollará siguiendo una estructura similar: en primer lugar, se recuerda la formulación de la hipótesis; a continuación, se revisan diferentes resultados que confirman o no distintos aspectos de la misma; y finalmente se presenta una síntesis de hasta qué punto, o en qué aspectos, la hipótesis puede considerarse o no validada en función de los resultados obtenidos.

VIII.1.1. Respecto al análisis de la coherencia y continuidad de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas a ellos asociadas

Como se recordará, el primer objetivo empírico de la investigación hace referencia a la coherencia y continuidad de los programas evaluativos analizados y las decisiones acreditativas a ellos asociadas.

VIII.1.1.1. Identificación de diferencias en el grado de coherencia

H.1.1. En los programas evaluativos de los créditos comunes del área de matemáticas analizados, y en las decisiones acreditativas asociadas a ellos, se pueden identificar grados diferentes de coherencia respecto el marco psicopedagógico de referencia de esos programas, según cómo incorporen los diversos aspectos parciales de ese marco. Ello quiere decir que el grado de coherencia de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas con algunas de las dimensiones que concretan el marco psicopedagógico de referencia, será mayor que con otras.

Para poder valorar esta hipótesis, partiremos de sendas tablas-resumen de los resultados que, al respecto, hemos expuesto en el capítulo anterior. La Tabla VIII.1. recoge, para los dos profesores analizados, el grado de presencia en el programa evaluativo de las diferentes dimensiones consideradas en el análisis. La Tabla VIII.2. recoge la misma información para el caso de las decisiones acreditativas. Finalmente, la Tabla VIII.3. presenta un resumen numérico de las dos anteriores.

Tabla VIII.1. Presencia de Dimensiones en Programa Evaluativo del Profesor de 4º y 2º

	Profesor 4º		Profesor 2º	
PT		0	Tipos de capacidades Dificultades progreso Modalidades de realización	3
PP	Tipos de capacidades Tipos de contenidos, Dificultades progreso Medios de presentación	4	Tipos de contenidos Relaciones/interconexiones Modos organización Social Medios de presentación	4
PA	Sentido Funcionalidad Control del alumno Diferentes momentos Relaciones/interconexiones Modos organización social Apertura de tareas Exigencia cognitiva Modalidades de realización Instrumentos de ejecución Segmentos preparatorios Segmentos comunicación	12	Significatividad Sentido Funcionalidad Control del alumno Diferentes momentos Apertura de tareas Exigencia cognitiva Instrumentos de ejecución Segmentos aprovechamiento.	9
NP	Significatividad, Segmentos corrección /calificación Segmentos aprovechamiento.	3	Segmentos preparatorios Segmentos corrección calificación Segmentos comunicación	3

Tabla VIII.2. Presencia de Dimensiones en Decisiones Acreditativas del Profesor de 4° y 2°

Profesor 4°		Profesor 2°		
PT		0	0	
PP	Medios de presentación	1	Tipos de capacidades ↓ Tipos de contenidos Medios de presentación	3
PA	Tipos de capacidades ↓ Tipos de contenidos ↓ Dificultades de progreso ↓ Instrumentos ejecución, Segmentos preparatorios	5	Dificultades progreso ↓↓ Control del alumno Diferentes momentos, Modos organización social ↓ Modalidades de realización ↓↓ Instrumentos de ejecución	6
NP	Significatividad, Sentido ↓ Funcionalidad ↓ Control Alumno ↓ Diferentes momentos ↓ Relaciones/interconexiones ↓ Modos organización social ↓ Apertura de tareas ↓ Exigencia cognitiva ↓ Modalidades de realización ↓ Segmentos correccion /calificación Segmentos comunicación ↓ Segmentos aprovechamiento.	13	Sentido, ↓ Funcionalidad ↓ Significatividad ↓ Relaciones/interconexiones ↓ ↓ Apertura de tareas ↓ Exigencia cognitiva ↓ Segmentos preparatorios Segmentos de corrección /calificación Segmentos comunicación Segmentos aprovechamiento ↓	10

Tabla VIII.3 Resumen Presencia de Dimensiones en Programas Evaluativos y Decisiones Acreditativas de Profesor de 4° y 2°

Profesor 4°				Profesor 2°			
Programa Evaluativo		Decisiones Acreditativas		Programa Evaluativo		Decisiones Acreditativas	
PT	0	PT	0	PT	3	PT	0
PP	4	PP	1	PP	4	PP	3
PA	12	PA	5	PA	9	PA	6
NP	3	NP	13	NP	3	NP	10

La hipótesis H.1.1. postula la aparición en los programas evaluativos y decisiones acreditativas analizados de “saltos” en la coherencia respecto al marco psicopedagógico, identificables a partir de la existencia de grados diferentes de presencia en los programas evaluativos y en las decisiones acreditativas de las distintas dimensiones empleadas para valorar esa coherencia. Las tablas anteriores confirman diferentes aspectos de la hipótesis:

- Las tablas confirman la existencia de diferencias importantes en el grado de coherencia de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas analizados con

respecto a las diferentes dimensiones. Tanto en el Profesor de 4° como en el Profesor de 2°, y tanto para los programas evaluativos en conjunto como para las decisiones acreditativas, se observan grados diferentes de presencia para diferentes dimensiones.

Si nos fijamos en los programas evaluativos en conjunto, encontramos que hay dimensiones con Presencia Total, otras con Presencia Parcial, otras con Presencia Anecdótica y otras No Presentes. Más en concreto, encontramos tres dimensiones en el profesor de 2° que tienen una Presencia Total, es decir, en que la mayoría de situaciones y actividades contemplan la mayoría de los indicadores. Hay cuatro dimensiones en el Profesor de 4° y cuatro en el profesor de 2° con Presencia Parcial; lo que significa que en algunas situaciones/actividades del programa se cumplen para estas dimensiones más de la mitad o la mitad de los indicadores más relevantes. En doce dimensiones en el Profesor de 4° y nueve en el profesor de 2° encontramos una Presencia Anecdótica, es decir que sólo algunos indicadores están presentes en sólo algunas situaciones /actividades. Finalmente, encontramos tres dimensiones en el Profesor de 4° y tres también en el profesor de 2° que no tienen ninguna presencia, es decir que muestran, como máximo, sólo alguna situación/actividad que cumple algún indicador de esa dimensión.

Si nos fijamos en las decisiones acreditativas de los programas, el grado de coherencia con las dimensiones, expresado en la presencia de éstas, también presenta diferencias –aunque un poco menores-. No encontramos dimensiones que tengan una Presencia Total, pero sí encontramos dimensiones con Presencia Parcial -una en el Profesor de 4° y tres en el Profesor de 2°-, dimensiones con presencia Anecdótica -cinco en el Profesor de 4°, y seis en el Profesor de 2°-, y dimensiones que no tienen presencia -trece en el Profesor de 4°, y diez en el Profesor de 2°-.

Por tanto, en los dos casos, y tanto en el programa evaluativo como en las decisiones acreditativas, encontramos diferencias importantes de presencia entre las distintas dimensiones, lo que indica que los diferentes aspectos del programa y las decisiones presentan diferentes grados de coherencia con el marco teórico de referencia.

- A pesar de estas diferencias, también observamos una cierta tendencia a que el grado de coherencia con el marco de referencia se establezca, mayoritariamente, en términos de Presencia Anecdótica o No Presencia de buena parte de las dimensiones. La lectura de las tablas nos muestra que, en el caso de los programas evaluativos, hay un número importante de dimensiones que tienen una Presencia Anecdótica: doce de diecinueve dimensiones en el Profesor de 4º, y nueve de diecinueve, en el Profesor de 2º. Algo similar sucede para las decisiones acreditativas con las dimensiones que no tienen presencia: en el Profesor de 4º hay trece de diecinueve, y en el Profesor de 2º hay diez de diecinueve.

- Un análisis cualitativo de cada uno de los grupos de dimensiones que acabamos de comentar puede ayudarnos a concretar qué aspectos de la coherencia con el marco psicopedagógico son más estables y más inestables, así como cuáles muestran de manera generalizada una alta coherencia con ese marco referencial, y cuáles no.

Así, dentro de las dimensiones que mantienen el mismo grado de coherencia en los dos casos estudiados y en los programas evaluativos y en las decisiones acreditativas, encontramos las siguientes:

- No tienen presencia en ningún caso, ni en programa evaluativo ni en las decisiones acreditativas, los segmentos de corrección y calificación.
- Tiene Presencia Anecdótica en el programa evaluativo y en las decisiones acreditativas el uso de diferentes instrumentos de ejecución.

Si realizamos un análisis un poco más amplio, considerando las dimensiones que se mantienen en los programas y las decisiones en grados de coherencia correlativos, podemos observar algunos datos más:

- Los segmentos preparatorios, los segmentos de corrección/calificación, los segmentos de comunicación y los segmentos de aprovechamiento, tienen en los dos casos, en el programa evaluativo y en las decisiones acreditativas, Presencia Anecdótica o No Presencia.

· Las dimensiones relacionadas con el equilibrio en el tipo de capacidades, el equilibrio en el tipo de contenidos, y las dificultades en el progreso, tienen en el programa evaluativo y las decisiones acreditativas, una Presencia Parcial o una Presencia Anecdótica.

· Las dimensiones relativas al uso de tareas o situaciones de evaluación en diferentes momentos del proceso de aprendizaje, con diferentes grados de apertura, con diferentes exigencias cognitivas, y con diferentes instrumentos de ejecución sólo tienen una Presencia Anecdótica en el programa evaluativo.

En síntesis, podemos considerar que se confirma la hipótesis de que, tanto en los programas evaluativos como en las decisiones acreditativas, las dimensiones de referencia del marco psicopedagógico tienen una presencia muy diferente unas de otras. Ello no es contradictorio con el hecho de que un amplio grupo de dimensiones, aproximadamente la mitad de ellas, tenga un mismo grado de presencia y por tanto de coherencia, en términos de Presencia Anecdótica, con el marco de referencia. Son pocas las dimensiones que siempre mantienen, en los diferentes casos, el mismo grado de presencia en el programa evaluativo y las decisiones acreditativas.

VIII.1.1.2. Identificación de saltos en la continuidad

H.1.2. Se identificarán saltos en la continuidad entre los programas evaluativos de los créditos comunes del área de matemáticas y las decisiones acreditativas asociadas a ellos. Ello quiere decir que determinados elementos, o dimensiones que subyacen a los mismos, presentes en los programas evaluativos, no se tendrán en cuenta, en cambio, en las decisiones acreditativas asociadas a ellos, y viceversa.

Para poder valorar esta hipótesis presentamos sendas Tablas que recogen los datos más relevantes al respecto.

En las Tablas VIII.4. y VIII.5. se presentan, para el Profesor de 4° y el Profesor de 2° respectivamente, los datos del grado de presencia de las dimensiones en el programa evaluativo junto a los del grado de presencia de las mismas dimensiones en las decisiones acreditativas. Esta presentación pretende facilitar que se puedan visualizar las dimensiones que mantienen el mismo grado de presencia para el programa evaluativo y para las decisiones acreditativas asociadas. Además, se señala en la columna de las decisiones acreditativas aquellas dimensiones que tienen un grado menor de presencia respecto al que tienen en el programa evaluativo; se utiliza para ello una flecha hacia abajo, que simboliza esa pérdida de presencia. Si se muestran dos flechas, se quiere simbolizar que hay un salto de dos grados de presencia.

*Tabla VIII.4. Presencia de Dimensiones
en Programa Evaluativo y Decisiones Acreditativas del Profesor de 4°*

	<i>Programa Evaluativo</i>		<i>Decisiones Acreditativas</i>	
<i>PT</i>		0		0
<i>PP</i>	Tipos de capacidades Tipos de contenidos Dificultades de progreso Medios de presentación	3		1
<i>PA</i>	Sentido Funcionalidad Control del alumno Diferentes momentos Relaciones/interconexiones Modos organización social Apertura de tareas Exigencia cognitiva Modalidades de realización Instrumentos de ejecución Segmentos preparatorios Segmentos comunicación	12	Tipos de capacidades ↓ Tipos de contenidos ↓ Dificultades de progreso ↓ Instrumentos ejecución, Segmentos preparatorios	5
<i>NP</i>	Significatividad, Segmentos corrección /calificación Segmentos aprovechamiento.	3	Significatividad, Sentido ↓ Funcionalidad ↓ Control del Alumno ↓ Diferentes momentos ↓ Relaciones/interconexiones ↓ Modos organización social ↓ Apertura de tareas ↓ Exigencia cognitiva ↓ Modalidades de realización ↓ Segmentos corrección /calificación Segmentos comunicación ↓ Segmentos aprovechamiento.	13

En el Profesor de 4º, encontramos trece dimensiones en las que se da un salto en la continuidad desde los programas evaluativos a las decisiones acreditativas. Son las dimensiones relativas a equilibrio entre tipos de capacidades, equilibrio entre tipos de contenidos, evaluación de dificultades, evaluación del sentido, evaluación de la funcionalidad, evaluación del control del alumno, momentos de evaluación, relaciones entre situaciones de evaluación, organización social de las situaciones, apertura de las tareas, exigencia cognitiva de las tareas, modalidades de realización de las tareas, y segmentos de comunicación.

*Tabla VIII.5. Presencia de Dimensiones
en Programa Evaluativo y Decisiones Acreditativas del Profesor de 2º*

	<i>Programa Evaluativo</i>		<i>Decisiones Acreditativas</i>	
<i>PT</i>	Tipos de capacidades Dificultades progreso Modalidades de realización	3		0
<i>PP</i>	Tipos de contenidos Relaciones/interconexiones Modos organización Social Medios de presentación	4	Tipos de capacidades ↓ Tipos de contenidos Medios de presentación	3
<i>PA</i>	Significatividad Sentido Funcionalidad Control del alumno Diferentes momentos Apertura de tareas Exigencia cognitiva Instrumentos de ejecución Segmentos aprovechamiento.	9	Dificultades de progreso ↓↓ Control del alumno Diferentes momentos, Modos organización social ↓ Modalidades de realización ↓↓ Instrumentos de ejecución	6
<i>NP</i>	Segmentos preparatorios Segmentos corrección /calificación Segmentos comunicación	3	Sentido, ↓ Funcionalidad ↓ Significatividad ↓ Relaciones/interconexiones ↓↓ Apertura de tareas ↓ Diferentes exigencia cognitiva ↓ Segmentos preparatorios Segmentos de corrección /calificación Segmentos comunicación Segmentos aprovechamiento ↓	10

En el Profesor de 2º, encontramos once dimensiones en las que hay salto en la continuidad desde los programas evaluativos a las decisiones acreditativas. Son las dimensiones relativas a equilibrio entre tipos de capacidades, evaluación de dificultades, evaluación de la significatividad, evaluación del sentido, evaluación de la funcionalidad, relaciones entre situaciones de evaluación, organización social de las situaciones, apertura de las tareas, exigencia cognitiva de las tareas, modalidades de realización de las tareas, y segmentos de aprovechamiento. En tres de estas dimensiones el salto es de dos grados de presencia.

Estos datos permiten contrastar diferentes aspectos de la Hipótesis 1.2.:

- En primer lugar, se confirma la existencia de saltos importantes en la “continuidad” entre la presencia de las dimensiones en el conjunto del programa evaluativo y la presencia de las dimensiones en las decisiones acreditativas, para los dos profesores analizados. En los dos casos, más de la mitad de las dimensiones (doce sobre diecinueve en el Profesor de 4º, y once sobre diecinueve en el Profesor de 2º) presentan un cambio en la presencia.

- Los resultados muestran que los cambios se producen siempre en el sentido de que la presencia de las dimensiones en las decisiones acreditativas es menor que la que tienen en el programa evaluativo. No hemos encontrado saltos en la continuidad en sentido inverso.

- Tal y como se puede observar en los cuadros, hay siete dimensiones que, en los dos profesores, muestran de manera coincidente una disminución de presencia desde el programa evaluativo a las decisiones acreditativas: son las dimensiones relativas al equilibrio entre tipos de capacidades, la evaluación de las dificultades, la evaluación del sentido, la evaluación de la funcionalidad, la existencia de relaciones entre situaciones, la apertura de las tareas y la exigencia cognitiva de las tareas.

- Los saltos de continuidad se producen de manera generalizada de una dimensión a la de presencia inmediatamente inferior. En el Profesor de 4º, todas las

dimensiones que cambian lo hacen en un grado. En el caso del profesor de 2º, de las once, ocho cambian también en un grado, y tres descienden dos grados.

- Las dimensiones que experimentan el mismo tipo de cambio en los dos casos son las relativas a la evaluación de las dificultades en el progreso, la evaluación del sentido, la evaluación de la funcionalidad, las relaciones entre situaciones, la apertura de las tareas, y la exigencia cognitiva.

En síntesis, podemos afirmar, tal y como sostenía la hipótesis, que se observa efectivamente un salto entre el grado de coherencia con el marco teórico que mantienen las actuaciones que se realizan en el marco del programa evaluativo en general y las que se realizan en el marco de las decisiones acreditativas, ya que más de la mitad de las dimensiones en los dos profesores experimentan este cambio. El salto de continuidad se produce siempre en el sentido de que las dimensiones están menos presentes en las decisiones acreditativas que en los programas evaluativos. Además, la mayoría de las dimensiones realizan un cambio a niveles de presencia inmediatamente inferiores, si bien también encontramos que alguna dimensión puede tener un cambio mayor; a este respecto, encontramos diferencias importantes entre los dos programas analizados, ya que sólo encontramos diferencias de dos grados de presencia en la misma dimensión en uno de los profesores. Se puede afirmar, como conclusión muy general, que, globalmente y en los dos casos analizados, las decisiones acreditativas resultan claramente menos coherentes con el marco teórico de referencia que el conjunto de los programas evaluativos.

VIII.1.2. Respecto a los procesos de asesoramiento y su relación con la mejora de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas

Presentamos a continuación el contraste y validación de las hipótesis correspondientes al segundo objetivo empírico de la investigación, el relacionado con el análisis de los elementos del proceso de asesoramiento y su relación con la mejora de la coherencia y continuidad de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas. Seguiremos, para ello, una lógica similar a la utilizada en el apartado anterior,

apoyándonos, en este caso, en los resultados que hemos detallado a lo largo del segundo gran apartado del capítulo anterior (cfr. VII.2.).

VIII.1.2.1. Identificación de las fases y los procedimientos básicos de asesoramiento

H.2.1.1. En el proceso de asesoramiento analizado se podrá identificar empíricamente la presencia de cuatro fases diferenciadas: (a) negociación y definición conjunta de los objetivos; (b) análisis conjunto de las prácticas evaluativas; (c) definición y diseño de las mejoras (d) seguimiento y evaluación de las mejoras. La identificación empírica de las fases podrá realizarse a partir de la presencia de determinados procedimientos básicos de asesoramiento específicos de cada una de ellas.

Los resultados sobre la presencia de los procedimientos básicos de asesoramiento en los segmentos que hemos presentado nos permiten realizar una valoración de la presencia de los diferentes aspectos de esta hipótesis.

Por lo que se refiere a los procedimientos básicos de asesoramiento, los resultados más destacados se recogen a continuación:

- En los distintos segmentos y tipos de segmentos de asesoramiento que hemos identificado (conjuntos de intervenciones de los participantes en las sesiones de asesoramiento, conjuntos de intervenciones de los participantes en las entrevistas individuales con los profesores, documentos de síntesis de aportaciones individuales o de propuestas de mejoras) se ha podido constatar la presencia de alguno de los procedimientos de asesoramiento propuestos desde el marco teórico.

- A lo largo del asesoramiento, se han podido identificar todos y cada uno de los procedimientos básicos propuestos desde el marco teórico al menos en un segmento del proceso de asesoramiento, tanto para el Problema I (“evaluación de actitudes, esfuerzo y participación”) como para el problema II (“evaluación de actividades con ayuda y su

incidencia en aprendizaje”), con la única excepción del procedimiento de “elaboración de hipótesis respecto a posibles innovaciones” en el Problema II.

- Se observan diferencias importantes en el grado de presencia de los procedimientos básicos de asesoramiento, definido en función de la cantidad de segmentos de asesoramiento en que están presentes. Así, los procedimientos de “definición y concreción del problema/contenido de asesoramiento” (1.1), “promoción y orientación para la formulación de la demanda como proceso de colaboración” (1.3.), “análisis conjunto de los cambios a introducir para cada una de las propuestas de mejora” (3.2.), y “delimitación de cada una de las propuestas de mejora” (3.1.) muestran, en alguno de los dos problemas o en ambos, una presencia destacada. Por el contrario, otros procedimientos muestran una presencia muy reducida, como los de “recogida y análisis de la práctica educativa respecto a los contenidos de asesoramiento” (2.1.), “análisis de documentos, informes y experiencias sobre las necesidades educativas objeto de asesoramiento” (2.2.), “elaboración de hipótesis respecto a posibles innovaciones en los planos más significativos de las prácticas educativas” (2.3.), y “acuerdos del proceso de introducción y evaluación de las mejoras a introducir” (3.4.); estos procedimientos aparecen como máximo en dos segmentos en el P-I y en un único segmento en el P-II.

- Se observan diferencias en la presencia de los procedimientos básicos de asesoramiento entre dos procesos de asesoramiento de diferente extensión, como son el tratamiento del Problema I y el del Problema II. Aunque procedimientos muestran una diferencia de presencia entre los dos Problemas proporcional a la extensión del tratamiento de cada uno; es el caso, por ejemplo, de los de “definición y concreción del problema/contenido de asesoramiento” (1.3.) o los de “selección y elaboración de los materiales e instrumentos de los cambios a introducir” (3.3). Otros, en cambio, tienen la misma presencia absoluta en los dos Problemas, pese a la diferente extensión del tratamiento de cada uno; es el caso, por ejemplo, de los procedimientos de “promoción y orientación para la formulación de la demanda como proceso de colaboración” (1.1.) o de “delimitación de cada una de las propuestas de mejora” (3.1.). Inversamente, también encontramos procedimientos que en el Problema II muestran una presencia aún inferior a la esperable en función de la extensión del tratamiento del Problema; es el caso de los

procedimientos de “análisis conjunto de los cambios a introducir para cada una de las propuestas de mejora” (3.2.).

Por lo que se refiere a las Fases del asesoramiento, los resultados más destacables son:

- En el proceso de asesoramiento de los dos problemas de asesoramiento analizados se identifican los procedimientos básicos de las cuatro Fases propuestas. En el Problema I se identifican y están presentes todas las Fases. En el Problema II, cuyo proceso de asesoramiento es más breve, se mantiene el mismo número proporcional de segmentos que en el Problema I para las diferentes Fases, pero al no alcanzarse en algunos casos el número de segmentos que hemos considerado, en términos metodológicos, mínimo para identificar la presencia de una Fase, sólo se consideran presentes dos de ellas, las Fases 1 y 3. Estas dos Fases, 1 y 3, son también las que muestran una mayor presencia en el Problema I.

- Dentro de cada una de las tres primeras Fases, hay procedimientos de asesoramiento que tienen una mayor presencia que otros, si atendemos al número de segmentos en que aparecen: en la Fase 1, la “definición y concreción del problema / contenido de asesoramiento” (1.3.); en la Fase 2, la “recogida y análisis de la práctica educativa respecto a los contenidos de asesoramiento” (2.1.); y en la Fase 3, el “análisis conjunto de los cambios a introducir para cada una de las propuestas de mejora” (3.2).

En síntesis, podemos considerar que, en los procesos de asesoramiento que hemos analizado, se han podido identificar los procedimientos básicos de asesoramiento, y en función de ellos las Fases del asesoramiento que habíamos propuesto a partir de la síntesis de aportaciones de diferentes autores que realizábamos en el marco teórico. El análisis de dos problemas de asesoramiento con diferente extensión nos ha permitido observar que, si bien todos los procedimientos básicos de asesoramiento están presentes en el tratamiento de ambos problemas, hay diferencias importantes entre ellos en cuanto a su grado de presencia. Ello deja abierta la cuestión de si algunos procedimientos pueden ser más relevantes que otros. También las Fases de asesoramiento muestran

analogías entre los dos problemas de asesoramiento analizados, pero la diferente extensión de uno y otro tiene consecuencias en cuanto a la presencia de las mismas.

VIII.1.2.2. Presencia de los contenidos de mejora en las fases y procedimientos de asesoramiento

H.2.1.2. Aquellos contenidos de mejora de la práctica evaluativa, definidos como tales a partir de las dificultades percibidas por los profesores y acordados como contenidos de asesoramiento, que estén presentes en un mayor número de fases y que tengan una mayor presencia en cada una de ellas mostrarán un mayor grado de mejora después del asesoramiento.

Los resultados más destacables respecto a la presencia de los contenidos de mejora con mayor mejora en el conjunto proceso de asesoramiento y en cada una de las Fases, relevantes para el contraste de la hipótesis, son los siguientes:

- Los contenidos de asesoramiento en que mayor mejora se observa en el Problema I son los contenidos 2.2. (“evaluación diversificada de los contenidos de actitudes, valores y normas”), 17.1. (“utilizar instrumentos de registro del aprendizaje de las actitudes más formalizados”) y 17.2. (“establecer criterios de valoración de los aprendizajes en contenidos actitudinales de los alumnos”). En el Problema II son los contenidos 6.1. (“evaluación de las dificultades de aprendizaje en más tareas o situaciones diferentes o con más indicadores”) y 17.1. (“se utilizan instrumentos de registro del aprendizaje más formalizados”). Todos estos contenidos de asesoramiento están presentes como contenidos principales en todas y cada una de las Fases identificadas, tanto en el Problema I como en el Problema II. Por el contrario, los contenidos que presentan menos mejora no aparecen presentes en una o más de las Fases, o lo hacen únicamente como contenidos secundarios.

- Los contenidos con mayor mejora tanto en el P-I como en el P-II son los que tienen mas presencia en el conjunto de las Fases. Por ejemplo, en el P-I, el contenido de mejora 2.2. está presente en 16 segmentos, frente al contenido de mejora 8.1. que está presente sólo en cinco. En cada una de las Fases puede haber uno de estos contenidos de

mejora que tenga más presencia que los restantes. Así, en el P-I, el contenido con más presencia en la Fase 1 es el 17.2.; en la Fase 2, es el 2.2.; y en la Fase 3, el 17.1. En conjunto, la diferencia de presencia en una Fase determinada no parece relacionarse con el grado de mejora. Así por ejemplo, en el P-I, el contenido 17.2. tiene tanta presencia en la Fase 3 como el 8.1., pero este último apenas tiene presencia en las Fases 1 y 2. De modo similar, en el P-II, el contenido 6.1. tiene menos presencia que el contenido 10.1. en la Fase 1, pero en el conjunto del asesoramiento el 6.1. está presente en todas las Fases mientras que el 10.1. no lo está. Por otra parte, contenidos con presencia baja en todas las Fases -por ejemplo, el 8.1. y el 2.1. en el P-I, o el 17.2. en el P-II, tampoco se encuentran entre los que muestran mayor mejora. Una mayor mejora, por tanto, parece relacionarse con una presencia elevada y constante en todas las Fases del proceso de asesoramiento.

- En las fases con mayor número de segmentos, la diferencia de presencia entre los contenidos con mayor y menor mejora se hace más grande. Por ejemplo, en el Problema I, la diferencia de presencia de los contenidos 2.2., 17.1. y 17.2. respecto a los otros es muy superior en las Fases 1 y 3, que son más extensas, que en la Fase 2..

En los procedimientos básicos de asesoramiento, se mantienen las tendencias que acabamos de señalar en el nivel de las Fases:

- Cada uno de los tres contenidos con mayor grado mejora en el Problema I (2.2., 17.1. y 17.2.) está presente en todos los procedimientos básicos de asesoramiento, con la única excepción de aquéllos en los que concurren circunstancias específicas (el 1.2., que no tiene ningún contenido; el 3.4., que es el que menos presencia tiene de la Fase 3; y el 4.2., que sólo tiene presencia anecdótica). En el Problema II, los contenidos de mayor mejora (6.1. y 17.1.) también están presentes en todos los procedimientos básicos que se considera tienen presencia en el asesoramiento.

- El contenido de mejora con mayor presencia en cada uno de los procedimientos básicos identificados para el P-I es siempre alguno de los tres contenidos que muestran mayor grado de mejora para este problema. Lo mismo sucede en el P-II con los dos contenidos con mayor grado de mejora en el problema.

En síntesis, podemos indicar que, en el asesoramiento analizado, los contenidos de mejora que alcanzan una mayor mejora son los únicos que están presentes en todas las Fases y en todos los procedimientos básicos de asesoramiento, y que alguno de estos contenidos con mayor mejora es el que más presencia tiene en cada una de las Fases y en cada uno de los procedimientos de asesoramiento. Contenidos de mejora que tienen una presencia muy elevada en una Fase o en determinados procedimientos, pero que en otras Fases y procedimientos no llegan a tener presencia, no alcanzan a tener una mejora significativa. De nuevo, los contenidos con mayor mejora corresponden a los que tienen una presencia más elevada y constante en el conjunto de procedimientos básicos de asesoramiento identificados.

VIII.1.2.3. Identificación de las tareas de construcción de la colaboración y las tareas de construcción de contenidos de mejora

H.2.2.1. En el proceso de asesoramiento analizado se podrán identificar empíricamente algunas tareas de construcción de la colaboración, definidas a partir de lo que hacen o dicen algunos o todos los participantes respecto a la tarea, y algunas tareas de construcción de los contenidos de mejora, definidas por perspectivas diferentes de tratamiento de un mismo contenido de mejora. Estas tareas de construcción de la colaboración y de construcción de la mejora estarán presentes de manera cíclica a lo largo de las fases del asesoramiento.

Recogemos a continuación los resultados más destacados del análisis realizado en relación con las tareas de construcción de la colaboración y las tareas de construcción del contenido de cara al contraste y validación de los diferentes aspectos recogidos en la hipótesis.

Por lo que se refiere a las tareas de construcción de la colaboración:

- Las intervenciones del asesor y los profesores a lo largo del asesoramiento desarrollan cinco tipos de tareas de construcción de la colaboración: (1) tareas de establecimiento de acuerdos sobre las actividades del asesoramiento; (2) tareas de

recogida, presentación y síntesis de propuestas de los profesores; (3) tareas de presentación y análisis de propuestas por el asesor; (4) tareas de elaboración de acuerdos generales sobre la introducción de las mejoras; y (5) tareas de análisis de dificultades y concreciones para la introducción de mejoras.

- Cada tipo de tareas de construcción de la colaboración se concreta en actuaciones diferentes del asesor y los profesores. Por ejemplo, y para las tareas de tipo 1, se han desarrollado actuaciones como la valoración con los profesores de la propuesta de asesoramiento a desarrollar y el acuerdo al respecto; la delimitación de las actividades a desarrollar en relación con los materiales de apoyo para el abordaje del Problema I de asesoramiento; o el establecimiento de las concreciones y propuestas a realizar sobre cuatro situaciones/actividades de evaluación acotadas como referentes para definir el Problema II. Igualmente, y por poner otro ejemplo, para las tareas de colaboración de tipo 2, se han desarrollado actuaciones como la presentación por el asesor de las dificultades en las situaciones/actividades y tareas de evaluación que habían señalado individualmente los profesores, agrupadas en categorías (realizada en ambos Problemas); o, en el Problema II, la devolución de las aportaciones de los profesores respecto a cuál de las cuatro alternativas para incorporar las calificaciones de las actividades con ayuda habían considerado prioritaria.

- En algunos segmentos, se desarrollan a veces dos tareas de colaboración complementarias, aunque una de ellas parece la principal y la otra secundaria. Por ejemplo, en el Problema I, el asesor presenta en el documento 3 dos propuestas de pauta de observación (tarea tipo 3), y plantea tres cuestiones para guiar la introducción de modificaciones por parte de los profesores (tarea tipo 2). Igualmente, en el Problema II, el asesor realiza una pequeña síntesis del debate y las aportaciones realizadas a partir del análisis de las dificultades detectadas por los profesores para exponer la definición actual del problema de asesoramiento (tarea de tipo 2), y presenta una primera propuesta de cuatro tipos de mejoras en las situaciones/actividades de evaluación con ayuda del profesor o compañeros (tarea de tipo 3). Las tareas de colaboración que con más frecuencia actúan como complementarias son las de tipo 1, 2 y 3, y ello ocurre típicamente en el Problema I, en los segmentos definidos por un documento presentado por el asesor.

- Las tareas de colaboración se desarrollan de una manera alternada a lo largo de las Fases del asesoramiento. Así por ejemplo, en el Problema II, las tareas de tipo 1 se desarrollan en los primeros segmentos de la Fase 1 y reaparecen en el último segmento de esta Fase; luego volvemos a encontrarlas en un segmento de la Fase 2, y aparecen de nuevo al final de la Fase 3. Además, su presencia varía entre las distintas Fases. Por ejemplo, la tarea 4 aparece, en el Problema I, cinco veces en la Fase 1, una en la Fase 2, tres en la Fase 3, y una en la Fase 4.

- En conjunto, y para el Problema I, los cinco tipos de tareas de colaboración están presentes en las Fases 1, 2 y 3, y dos de ellas también en la Fase 4. En el Problema 2, todas están presentes en las Fases 1 y 3 (las que alcanzan presencia en este Problema), excepto las tareas de tipo 4, que sólo están presentes en la Fase 3.

- La presencia de los diferentes tipos de tareas de colaboración presenta diferencias entre los dos Problemas de asesoramiento considerados. Sólo las tareas de tipo 2 tienen una presencia significativa en los dos Problemas. Las tareas de tipo 1 y de tipo 3 tienen presencia simple en el tratamiento de los dos Problemas. Y las tareas de tipo 4 y de tipo 5 tienen una presencia significativa en el Problema I, y sólo una presencia simple - o no alcanzan las condiciones que hemos señalado para considerar que tienen presencia- en el Problema II.

Por lo que se refiere a las tareas de construcción del contenido, los resultados indican que:

- Los cinco tipos de tareas de construcción del contenido propuestas están presentes en los procesos de asesoramiento de los dos Problemas: (1) identificar situación previa (2) formular problema/contenido del asesoramiento (3) desarrollar reflexión sobre la práctica, (4) concretar contenidos de las mejoras, (5) sintetizar y resituar mejoras.

- Cada tipo de tareas de construcción del contenido se concreta en actuaciones diferentes del asesor y los profesores. Algunos ejemplos de actuaciones correspondientes

a tareas de tipo 1 fueron la recogida de los programas evaluativos de los profesores en las entrevistas individuales (en ambos Problemas), o la recogida de prácticas de los profesores relacionadas con la evaluación de actividades con ayuda (en el Problema-II).

- En algunos segmentos se desarrollan tareas de contenido complementarias, al igual que sucedía con las tareas de colaboración. La aparición de tareas de contenido complementarias es más frecuente que la de tareas de colaboración complementarias. Las tareas de contenido complementarias más frecuentes son las de tipo 1 con las de tipo 2, las de tipo 1 con las de tipo 3, y las de tipo 2 con las de tipo 4.

- Las tareas de contenido se desarrollan de manera alternada a lo largo del asesoramiento, si bien lo más habitual es que un determinado tipo de tareas aparezca en una Fase o en dos Fases consecutivas, y algunos tipos sólo aparecen en una determinada Fase. Así, las tareas de tipo 1 y 5 únicamente aparecen, tanto en el P-I como en el P-II, en la primera y última Fases del tratamiento del Problema. Los otros tres tipos de tareas, las del tipo 2, 3 y 4, tienen presencia en todas las Fases, aunque con distribución diferente en ambos Problemas.

- Las diferentes tareas de contenido tienen grados de presencia que pueden variar en los dos Problemas de asesoramiento. Así por ejemplo, las tareas de tipo 2 tienen presencia significativa en los dos Problemas, mientras que las tareas de tipo 3 y 4 muestran un mayor grado de presencia en el Problema I que en el Problema II.

Respecto a las relaciones entre tareas de construcción de la colaboración y tareas de construcción de los contenidos de mejora, los datos señalan:

- Mayoritariamente, un tipo de tareas de construcción de la colaboración se corresponden con un tipo de tareas de construcción del contenido. Las asociaciones entre tareas de colaboración de tipo 1 y tareas de contenido de tipo 2, tareas de colaboración de tipo 2 y tareas de contenido de tipo 1, y tareas de colaboración de tipo 4 y tareas de contenido de tipo 3, son los casos más claros.

- La mayoría de las tareas de colaboración se asocian de forma secundaria con un segundo y un tercer tipo de tareas de contenido. Por ejemplo, las tareas de colaboración de tipo 3 se asocian más frecuentemente con las tareas de contenido de tipo 2, pero también con tareas de contenido de tipo 1 y de tipo 4.

- El segundo tipo de tarea aparece cuando la tarea de colaboración se da en una Fase en que es minoritaria. Por ejemplo, las tareas de colaboración de tipo 4 se asocian normalmente con tareas de contenido de tipo 3, pero en la Fase 1 la asociación es con tareas de contenido de tipo 2, y en la Fase 4 con tareas de contenido de tipo 4.

- Las asociaciones fundamentales de tareas se mantienen para el P-I y el P-II, si bien en el P-II las asociaciones mayoritarias no son tan claras –hay que tener en cuenta que el número de tareas en el P-II es menor-, es decir, se dan en una proporción inferior. El ejemplo más claro nos lo ofrecen las tareas de colaboración de tipo 5: en el Problema I, se asocian en ocho segmentos con las tareas de contenido de tipo 4, y en un segmento con las de tipo 2 y las de tipo 3; en el Problema II, se asocian en dos segmentos con las tareas de contenido de tipo 4 y de tipo 3, y en un segmento con las de tipo 2.

En síntesis, se puede afirmar que en el asesoramiento se identifican los cinco tipos de tareas de construcción de la colaboración y los cinco tipos de tareas de construcción de la mejora que en el marco teórico habíamos propuesto. Estos tipos de tareas aparecen en las cuatro Fases del asesoramiento, aunque con diferentes grados de presencia, de forma que, en un buen número de casos, cada uno de los tipos de tareas tiene una presencia importante en una de las Fases y más reducida en las otras. A veces encontramos segmentos donde están presentes, de manera regular, dos tipos determinados de tareas de contenido; lo mismo, aunque con menor frecuencia, ocurre para las tareas de colaboración. También encontramos asociaciones recurrentes, en un mismo segmento, entre determinados tipos de tareas de colaboración y determinados tipos de tareas de contenido.

VIII.1.2.4. Presencia de los contenidos de mejora en las tareas de construcción de la colaboración y las tareas de construcción de contenidos de mejora

H.2.2.2. Aquellos contenidos de mejora de la práctica evaluativa, definidos como tales a partir de las dificultades percibidas por los profesores y acordados como contenidos de asesoramiento, que estén presentes en un mayor número de tareas de construcción de la colaboración y en un mayor número de tareas de construcción de los contenidos de mejora mostrarán un mayor grado de mejora después del asesoramiento.

El análisis que hemos realizado nos ha permitido estudiar la relación entre, por un lado, el desarrollo de los distintos tipos de tareas de construcción de la colaboración y de construcción del contenido, y por otro, el grado de mejora observado en los distintos contenidos de mejora.

Los resultados más destacados a este respecto, que nos permiten realizar algunas valoraciones sobre diversos aspectos de la hipótesis, son, para las tareas de construcción de la colaboración, los siguientes:

- Las cinco tareas de construcción de la colaboración que validábamos en la hipótesis anterior intervienen en los segmentos de todos los contenidos de mejora del Problema I que experimentan una mejora significativa- Lo mismo ocurre, con una única excepción –las tareas de tipo 1 en el contenido 17.2.-, en el Problema 2.

- En el desarrollo de todas las tareas de colaboración, y tanto en el Problema I como en el Problema II, los segmentos más numerosos tienen siempre como contenido principal alguno de los contenidos que más mejora muestra después del asesoramiento. Así por ejemplo, y en el Problema I, las tareas de tipo 1 tienen como segmentos más numerosos los que trabajan los contenidos 2.2. y 17.1.; las tareas de tipo 2 los que trabajan los contenidos 2.2. y 17.2.; las tareas de tipo 3 las que trabajan los contenidos 17.1. y 2.2.; las tareas de tipo 4 los que trabajan el contenido 2.2.; y las tareas de tipo 5 los que trabajan el contenido 17.1. En el Problema II, los datos son similares, respecto a los contenidos 6.1. y 17.1., con la única excepción de las tareas de tipo 5.

Los resultados para la relación entre tareas de construcción del contenido y grado de mejora de los distintos contenidos son muy similares a los que acabamos de sintetizar para las tareas de construcción de la colaboración:

- Las cinco tareas de construcción del contenido, igual que sucedía con las de colaboración, están presentes en los segmentos en que se trabajan los contenidos con mayor mejora tras el asesoramiento, tanto para el Problema I como para el Problema II.

- En todas las tareas de construcción del contenido del Problema I, y en la mitad de las del Problema II, los segmentos más numerosos tienen como contenidos principales los contenidos que, en cada caso, presentan mayor mejora. La diferencia de presencia entre estos contenidos y los restantes es mayor para estas tareas que para las tareas de colaboración.

En síntesis, podemos decir que tanto las tareas de construcción de la colaboración como las tareas de construcción del contenido están más presentes en los contenidos que alcanzan una mayor mejora, tanto en el Problema I como en el Problema II. Vale la pena resaltar, además, y también tanto en el Problema I como en el Problema II, que, en línea con lo señalado al describir la presencia global de las distintas tareas consideradas, en cada uno de los contenidos con mayor mejora destaca la mayor incidencia de uno o dos tipos de tareas.

VIII.1.2.5. Identificación de los recursos discursivos del asesor en los segmentos de asesoramiento.

H.2.3.1. En el proceso de asesoramiento analizado se podrán identificar algunos recursos semióticos y estrategias discursivas del asesor, relacionadas con las intervenciones de los otros participantes y dirigidas a la construcción de la mejora.

Recogemos a continuación los resultados más destacados del análisis realizado en relación con la presencia de los diversos recursos discursivos del asesor (RD), de cara al contraste y validación de los diferentes aspectos recogidos en la hipótesis.

- Los ocho recursos discursivos del asesor que habíamos propuesto en el marco teórico y utilizado como categorías de análisis se han mostrado presentes en las cuatro Fases del proceso de asesoramiento de cada uno de los dos Problemas analizados (con la excepción de la Fase II del P-II que no alcanza a tener presencia en el asesoramiento). Esta presencia no es homogénea, y muestra variaciones, entre recursos o para un mismo recurso, entre las diferentes Fases del asesoramiento, y entre los dos Problemas de asesoramiento considerados.

- Es posible identificar algunas regularidades en cuanto a la presencia de cada uno de los recursos discursivos del asesor en las Fases del asesoramiento:

. El RD1 (“presenta un problema o subproblema nuevo”) y el RD5 (“acepta, confirma, repite para confirmar”) tienen una presencia similar en las Fases 1 y 3, tanto en el Problema I como en el Problema II. Esta presencia es elevada, en el Problema I, para ambos recursos y Fases; mientras que en el Problema II se mantiene elevada para el RD1 y baja en el caso del RD5.

. El RD2 (“señala una tarea a realizar”) tiene una presencia importante en la Fase I y va disminuyendo progresivamente en las Fases II y III, tanto en el Problema I como en el Problema II.

. El RD3 (“pregunta, pide opinión, solicita información, aclaración”) es el recurso mayoritario en la Fase 1 y en la Fase 4, tanto en el Problema I como en el Problema II. También tiene una presencia elevada en la Fase 3 del Problema I.

. El RD6 (“relaciona, justifica, argumenta con una actividad”) y el RD7 (“conceptualiza, reelabora, argumenta con un concepto”) mantienen un grado de presencia similar, moderado y relativamente equilibrado, en las Fases 1, 2 y 3 del Problema I. En la Fase 4 del Problema I, y en el conjunto del Problema II, la presencia del RD7 disminuye y queda claramente por debajo de la del RD6.

. El RD4 (“aporta información complementaria”) y el RD8 (“formula una síntesis o propone una conclusión”) mantienen una presencia moderada en la Fase 1, y la aumentan en las Fases 2 y 3 (muy especialmente en el caso del RD4 en la Fase 3 del P-I); y en el caso del Problema I, también la Fase 4.

- Se observan algunas regularidades en cuanto al lugar en que algunos de los recursos discursivos del asesor aparecen, típicamente, en el interior de los segmentos en que están presentes, así como en los recursos que los preceden o suceden:

. El RD1 (“presenta un problema o subproblema nuevo”) aparece típicamente, en ambos Problemas, al inicio del segmento. En el P-I es complementario del RD3 y se asocia al RD4, mientras que en el P-II se asocia a RD2.

. El RD2 (“señala una tarea a realizar”) aparece en diferentes segmentos, en el Problema I, como recurso exclusivo del segmento; en el Problema II, aparece típicamente como complementario del RD1 y asociado con el RD4.

. El RD3 (“pregunta, pide opinión, solicita información, aclaración”) aparece, en ambos Problemas, en distintas posiciones de los segmentos, y típicamente se utiliza en varias intervenciones seguidas; en el Problema II aparece ligado a los recursos RD4 y RD5.

. El RD4 (“aporta información complementaria”) muestra una cierta tendencia a aparecer en la parte media de los segmentos y a presentarse en varias intervenciones seguidas.

. El RD5 (“acepta, confirma, repite para confirmar”) aparece en ambos Problemas fundamentalmente en la parte media y final de los segmentos, en series de intervenciones repetidas o en asociación con el RD3; en el P-II muestra un mayor número de apariciones al inicio del segmento.

. El RD6 (“relaciona, justifica, argumenta con una actividad”) aparece, tanto en el Problema I como en el Problema II (aunque es en el P-II en el que tiene

mayor presencia relativa), en posición media o final del segmento, en intervenciones repetidas o en asociación con el RD5.

. El RD7 (“conceptualiza, reelabora, argumenta con un concepto”) aparece mayoritariamente, en ambos Problemas, en posición media y final de segmento, y en intervenciones repetidas o de manera complementaria al RD6.

. El RD8 (“formula una síntesis o propone una conclusión”) aparece a menudo, tanto en el Problema I como en el Problema II, al final de un segmento. En el P-I, con todo, muestra una mayor variedad de posiciones, asociándose, por ejemplo y en ocasiones, al RD1 al inicio de un segmento. En el P-II aparece en ocasiones en series de intervenciones repetidas.

En síntesis, los datos nos permiten afirmar que todos los recursos discursivos del asesor, tal y como los definíamos en el marco teórico, se han podido identificar a lo largo de todas las fases del proceso de asesoramiento. Además, se observa que hay diferencias en el grado de presencia de los recursos discursivos de asesor en las diferentes Fases y que algunos recursos mantienen una presencia regular en todas las Fases y otros muestran mayor presencia en algunas de ellas. También se observa una tendencia a que algunos de los recursos considerados aparezcan asociados entre sí. La valoración de la hipótesis relativa a la relación entre recursos discursivos del asesor y contenidos de mejora, que abordamos a continuación, nos permitirá tener más información sobre las implicaciones de estas diferencias para el proceso de construcción de las mejoras a lo largo del asesoramiento.

VIII.1.2.6. Presencia de los contenidos de mejora en las configuraciones de recursos discursivos del asesor

H.2.3.2. El grado de mejora alcanzado después del asesoramiento por los diversos contenidos de mejora definidos y acordados para el proceso de asesoramiento estará en relación con la presencia y configuraciones que tomen los recursos semióticos y estrategias discursivas empleadas por el asesor en los distintos segmentos y fases del proceso de asesoramiento analizado.

El análisis que hemos realizado de los recursos discursivos del asesor que se utilizan en relación con diversos contenidos de mejora que presentan grados distintos de mejora después del asesoramiento ofrece algunos datos relevantes para la validación de la hipótesis. Los resultados más destacados a este respecto son los siguientes:

- Se observan configuraciones particulares de recursos discursivos del asesor para determinadas Fases del proceso de asesoramiento y contenidos de mejora. Por ejemplo, en la Fase I del Problema I, los contenidos 17.1. y 17.2. presentan un núcleo central de tratamiento común, a partir de segmentos sucesivos en que se utiliza el RD1, en el primer segmento, y el RD7, en el segundo. El contenido 17.2. se trabaja además en algunos segmentos anteriores, y el 17.1. en algunos segmentos posteriores, en cada caso con recursos específicos. Y el contenido 2.2 muestra un tipo de tratamiento inicial muy similar al del contenido 17.2., y un tipo de tratamiento al final de la Fase muy similar al del contenido 17.1., pero sin que se dé, en este caso, el núcleo de tratamiento común en segmentos sucesivos con los recursos RD1 y RD7.

- Es posible identificar elementos comunes en las configuraciones de recursos discursivos que se utilizan en los contenidos que presentan mayor mejora, que son a su vez diferentes de las que encontramos en los contenidos que presentan una menor mejora. Así por ejemplo, los dos contenidos que tienen mayor mejora en el Problema I (17.1. y 17.2.) presentan en común, y en contraste con contenidos que presentan una mejora significativamente menor, que: a) en la Fase 1, y en los dos primeros segmentos de las sesiones de asesoramiento en que se trabajan, son tratados, en el primero de ellos, a través de la presentación del contenido como problema de asesoramiento (RD1), y en el segundo de ellos, a través de una conceptualización que re-elabora el trabajo realizado anteriormente (RD7); b) en la Fase 2, se trabajan hacia el final de la Fase en un segmento que se abre con una síntesis que permite hacer un replanteamiento del contenido como problema de asesoramiento (RD8) y redefinirlo (RD1), y que continúa con varias intervenciones en que el asesor argumenta relacionando el contenido con actividades de enseñanza y aprendizaje de la práctica (RD6); c) en la Fase 3, son tratados inicialmente en un segmento en el cual se vuelve a presentar el contenido como problema de asesoramiento (RD1) y se plantea (o re-plantea) la tarea a realizar sobre ellos (RD2), y son tratados posteriormente en segmentos en los cuales hay una

combinación reiterada de recursos de demanda de información (RD3), aportación de información complementaria (RD4), y aceptación o confirmación por parte del asesor de las aportaciones de los profesores (RD5), y que terminan con una intervención de síntesis de lo tratado en el segmento (RD8).

- Entre los aspectos del uso de los recursos discursivos que parecen tener alguna relación con la diferencia en el grado de mejora de los contenidos se incluyen tanto la secuencia de recursos utilizados en cada una de las Fases como la manera en que el recurso se utiliza y se combina con otros (por ejemplo, si se usa de forma exclusiva o en combinación con otros recursos; si se usa de forma distribuida entre segmentos o condensada; si se usa de manera repetitiva en un mismo segmento o no).

En síntesis, por tanto, nuestros resultados muestran, en la línea de las hipótesis propuesta, que las configuraciones de recursos discursivos del asesor identificadas para los contenidos con mayor mejora presentan diferencias con las identificadas para los contenidos que alcanzan una menor mejora, y que estas diferencias se extienden a la mayor parte de las Fases del proceso de asesoramiento para los dos Problemas considerados.

VIII.2. Conclusiones

El proceso de contraste de las hipótesis empíricas de nuestra investigación que, a partir de los resultados obtenidos, acabamos de presentar, nos deja en condiciones de abordar, a continuación y como cierre de nuestra exposición, las principales conclusiones de nuestro trabajo. La formulación de estas conclusiones pretende, por un lado, retomar y sistematizar aquellas aportaciones teóricas y metodológicas de nuestro trabajo que, de acuerdo con los resultados obtenidos, han obtenido mayor apoyo empírico, que presentamos a continuación en la Tabla VIII.6 . Al mismo tiempo, la formulación de nuestras conclusiones pretende, mediante la puesta en relación de nuestros resultados con los obtenidos por otros autores que se interesan por problemas similares, ayudar a delimitar los límites de nuestras aportaciones, y apuntar algunos elementos que puedan resultar útiles para guiar futuras investigaciones interesadas por el análisis y la mejora de las prácticas evaluativas y los procesos de asesoramiento.

Tabla VIII.6 Síntesis de las principales aportaciones de la investigación

1. Se han delimitado teóricamente y contrastado empíricamente un conjunto de diecinueve dimensiones que permiten analizar la coherencia y continuidad de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas asociadas a ellos. Estas dimensiones hacen referencia a las características de los procesos de aprendizaje evaluados, a la organización de las situaciones/actividades de evaluación y a las características de los segmentos que forman dichas situaciones/actividades de evaluación.
2. Las situaciones/actividades de evaluación que aparecen en los programas evaluativos analizados, así como algunas de las principales dificultades identificadas por los profesores en su desarrollo, coinciden con las situaciones y dificultades más habituales identificadas en estudios anteriores realizados con muestras más amplias y con una metodología de carácter cuantitativo.
3. Los programas evaluativos analizados han presentado un bajo nivel de coherencia interna,, así como saltos en la continuidad entre los programas evaluativos en su conjunto y las decisiones acreditativas asociadas a ellos. Estos saltos se dan en el sentido de que la coherencia con el marco psicopedagógico de las decisiones acreditativas es menor que la de los programas evaluativos en su conjunto.
4. Se ha constatado la necesidad de definir los efectos del proceso de asesoramiento, para poder valorarlos de manera sistemática, en términos de “contenidos de mejora”, establecidos simultáneamente a partir del referente psicopedagógico y de las dificultades identificadas por los profesores en su práctica, y formulados en términos de conocimiento práctico de los profesores.
5. Se ha establecido teóricamente y contrastado empíricamente un modelo de análisis de los procesos de asesoramiento y sus efectos en las prácticas evaluativas de los profesores que incluye cuatro niveles de análisis: las fases y procedimientos básicos del proceso de asesoramiento, las tareas de construcción de la colaboración y de construcción de la mejora durante el proceso de asesoramiento, los recursos discursivos del asesor durante el proceso de asesoramiento, y los contenidos de mejora de la práctica de los profesores tratados durante el asesoramiento e identificados después en su práctica posterior al mismo.
6. Se han establecido teóricamente e identificado empíricamente cuatro fases básicas en los procesos de asesoramiento analizados, cada una de ellas formada por determinados procedimientos específicos de asesoramiento. Los contenidos de mejora que, tras el asesoramiento, muestran una mayor mejora en la práctica evaluativa de los profesores son aquellos que tienen una presencia significativa en las distintas fases y procedimientos identificados.
7. Se han establecido teóricamente e identificado empíricamente cinco tipos de tareas de construcción de la colaboración y otros tantos tipos de tareas de construcción de la mejora en los procesos de asesoramiento analizados, que intervienen de manera cíclica a lo largo de los mismos. Los contenidos de mejora que, tras el asesoramiento, muestran una mayor mejora en la práctica evaluativa de los profesores son los únicos que son tratados a lo largo del asesoramiento por los cinco tipos de tareas de construcción de la colaboración y los cinco tipos de tareas de construcción de la mejora.
8. Se han establecido teóricamente e identificado empíricamente ocho tipos de recursos discursivos empleados por el asesor a lo largo de los procesos de asesoramiento analizados. Se han identificado empíricamente configuraciones de recursos discursivos en el tratamiento de determinados contenidos para determinadas Fases del asesoramiento. Estas configuraciones resultan diferentes en los contenidos que han alcanzado una mayor mejora en la práctica evaluativa de los profesores después del asesoramiento que en los que han alcanzado una mejora menor o no han alcanzado mejora.
9. Los distintos niveles de análisis de los procesos de asesoramiento propuestos en el modelo pueden considerarse, a la luz de los resultados obtenidos, como complementarios e interrelacionados.
10. La mejora de las prácticas evaluativas después del asesoramiento es superior en los programas evaluativos que en las decisiones acreditativas a ellos asociadas, y presenta diferencias entre profesores. La explicación detallada de las diferencias encontradas entre los profesores es una de las líneas de investigación prioritarias que quedan abiertas a partir de los resultados obtenidos.

Las conclusiones siguiendo la formulación que acabamos de presentar serían:

I. Las dimensiones consideradas en la “Pauta de análisis de programas evaluativos” que hemos desarrollado y utilizado en nuestra investigación, junto con los criterios generales y operativos de valoración de las mismas que hemos empleado, se han mostrado en nuestro estudio como un instrumento útil para analizar programas evaluativos y decisiones acreditativas en créditos comunes del área de matemáticas de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, y para obtener informaciones relevantes sobre esos programas y decisiones. El análisis a partir de la “Pauta...” ha permitido identificar algunas dimensiones de las prácticas evaluativas (y algunos indicadores de esas dimensiones) que, siendo consustanciales a lo que los referentes psicopedagógicos y normativos que el actual modelo curricular propone para la evaluación, no se han visto apenas reflejadas en las prácticas evaluativas investigadas. Ello puede ayudar, a su vez, a identificar algunas de las dificultades que los profesores encuentran en sus prácticas de evaluación, así como a explicar, al menos parcialmente, algunas de las tensiones no resueltas que pueden darse entre el programa evaluativo que los profesores desarrollan y las decisiones acreditativas asociadas a ese programa evaluativo.

A este respecto, vale la pena resaltar que algunas de las dimensiones en las que los programas evaluativos de los profesores que hemos analizado resultan menos coherentes con el marco psicopedagógico de referencia y muestran menos continuidad coinciden plenamente con las que, desde algunas investigaciones sobre evaluación, en general, y sobre evaluación en matemáticas, en particular, se vienen reclamando como más necesarias para aumentar esa coherencia y continuidad. Así por ejemplo, desde el Assessment Reform Group (2002), se viene señalando que una evaluación para el aprendizaje debe proporcionar a la vez los objetivos del aprendizaje y una comprensión compartida de los criterios mediante los cuales han de ser evaluados, debe ofrecer a los alumnos una guía constructiva acerca de cómo mejorar, y debe desarrollar la capacidad de autoevaluación para que los alumnos puedan llegar a ser reflexivos y autorregular su aprendizaje. En una línea similar, Shepard (2000) señala que es necesario incorporar a la evaluación estrategias como la devolución de los resultados a los alumnos, la explicitación de los criterios de evaluación y la autoevaluación. Nuestra “Pauta...” considera algunas dimensiones que están relacionadas muy directamente con estos

aspectos, en particular las dimensiones relacionadas con los segmentos de las situaciones/actividades de evaluación que van más allá de la realización de las tareas de evaluación en sentido estricto: los segmentos preparatorios, los segmentos de corrección/calificación, los segmentos de devolución y los segmentos de aprovechamiento. Y nuestros resultados muestran que estas dimensiones son, precisamente, las menos presentes en los programas evaluativos de los dos profesores analizados.

Por otro lado, nuestros resultados muestran un elevado número de dimensiones en que hemos podido identificar, en la práctica de los profesores estudiados, algunos elementos muy puntuales relacionados con los indicadores de la dimensión, pero estos elementos aparecen en tan pocas situaciones o con una frecuencia tan escasa que la dimensión acaba teniendo, en la terminología que hemos empleado, una “presencia anecdótica”, o debe considerarse como “no presente”. Ello podría llevar a hipotetizar que uno de los obstáculos a superar para aumentar la coherencia y continuidad de las prácticas evaluativas de los profesores y sus decisiones acreditativas estriba en la dificultad que pueden tener para generalizar a un mayor número de aspectos de su práctica determinadas formas de actuación o elementos que son capaces de utilizar puntualmente (y tal vez de manera intuitiva), pero no de una manera más amplia (y tal vez más consciente). Algunos de los resultados presentados por Ross, McDougall, Hogoboam y LeSage (2003), parecen avalar también el interés de explorar esta hipótesis. Estos autores realizan un estudio sobre cómo un grupo de profesores incorporan las orientaciones de los estándares de matemáticas en EE.UU, apoyándose tanto en autoinformes de los propios profesores como en observaciones de aula. Sus resultados muestran que los profesores sobre-informan en muchos casos de la implementación de los estándares, y que ello se debe, fundamentalmente, o bien a que no comprenden el significado de algunas dimensiones propuestas por la reforma, o bien –en la línea de la hipótesis que sugeríamos- a que no encuentran la manera de concretar y desarrollar en las clases sus ideas sobre las matemáticas.

II. Los resultados del análisis de los programas evaluativos considerados en nuestro trabajo muestran un cierto paralelismo con algunos de los resultados obtenidos en el proyecto de investigación *“Actividad conjunta y estrategias discursivas en la*

comprobación y control de significados compartidos: la evaluación del aprendizaje en las prácticas educativas escolares”, que constituye, como se recordará (véanse los capítulos I y II), un referente central de nuestro estudio, y que trabaja con una muestra de profesores mucho más amplia que la que nuestro trabajo, vertebrado por una lógica de análisis de caso, ha podido emplear. Así por ejemplo, los tipos de situaciones, actividades y producciones que, de acuerdo con los resultados del proyecto citado, utilizan mayoritariamente los profesores para la evaluación en matemáticas son las pruebas escritas, las actividades recogidas en la pizarra, la libreta de clase, los dossiers y las observaciones directas del trabajo de los alumnos; tipos de situaciones, actividades y producciones que coinciden con las que, en nuestro propio estudio, forman los programas evaluativos de los profesores que hemos analizado. Igualmente, los resultados del proyecto citado señalan, como aspectos de la evaluación que plantean más problemas y dificultades a los profesores, la evaluación de los alumnos con NEE, la elaboración de las notas finales y el uso de recomendaciones para la promoción de los alumnos, y la evaluación de las actitudes y valores. Si relacionamos estas dificultades con las que se acuerdan como contenidos de asesoramiento, podemos observar que las dos últimas coinciden plenamente. Todo ello apunta la posibilidad de que los resultados que, en relación a la coherencia y continuidad de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas, hemos obtenido en nuestro trabajo, pudieran tener, al menos parcialmente, una cierta generalización en los programas evaluativos de otros profesores de matemáticas.

III. Nuestros resultados muestran importantes saltos en la continuidad entre los programas evaluativos y las decisiones acreditativas en diversas de las dimensiones de análisis consideradas. Algunos de estos resultados encajan bien con determinadas propuestas realizadas por algunos autores que investigan las prácticas evaluativas. Una de estas propuestas es el modelo explicativo planteado por Black y Wiliam (1998), y Wiliam (2000), respecto a la continuidad entre evaluación formativa y evaluación sumativa. En este modelo, la evaluación formativa y la evaluación sumativa se consideran como formando parte de un continuo, con cada una de ellas en uno de los extremos del mismo. El modelo postula que ambos tipos de evaluación adoptan como base y prueba para sus decisiones las mismas informaciones, pero que se diferencian en la interpretación de esos datos: en un caso, es una interpretación que debe orientarse

proporcionar una síntesis de los rendimientos o potenciales en una materia determinada (función sumativa), y en el otro a proporcionar datos sobre cuáles deberían ser las orientaciones de una acción futura inmediata para conseguir que el aprendizaje tenga lugar (función formativa). Los resultados que nosotros hemos obtenido, que indican que un buen número de las dimensiones consideradas tienen menos presencia en las decisiones acreditativas que en los programas evaluativos en su conjunto, siendo las situaciones/actividades de evaluación de referencia las mismas en ambos casos, podrían apuntar, en la línea del modelo, que los profesores encuentran más dificultades a la hora de interpretar los datos del aprendizaje de los alumnos si han de realizar una propuesta de calificación o acreditación que cuando han de utilizar los datos para tomar decisiones relacionadas con propuestas inmediatas de aprendizaje.

El estudio de Hargreaves, Earl y Schmidt (2002), realizado en un contexto educativo con unos referentes curriculares muy similares a los de nuestra investigación, señala que, entre las dificultades técnicas más importantes de los profesores al implementar propuestas de reforma, se encontraba el saber cómo medir los resultados del aprendizaje y cómo desarrollar indicadores de esos resultados del aprendizaje, y herramientas de medida que los hicieran operativos. Y, ligado a ello, dificultades para la comunicación con los padres, y con la consistencia entre las aproximaciones a la evaluación que los profesores habían utilizado y los tipos de boletines de notas utilizados. De nuevo, estas dificultades se asocian fundamentalmente con la interpretación de datos en orden a la función sumativa y social de la evaluación. Es posible que el análisis más detallado de las dimensiones en que se observan saltos de continuidad entre el programa evaluativo en su conjunto y las decisiones de acreditación pueda proporcionar orientaciones sobre cómo se podrían reducir las tensiones entre las decisiones pedagógicas y acreditativas en la evaluación. Este análisis constituiría, así, una posible línea de futuro en la investigación sobre las dificultades derivadas de la tensión entre las funciones pedagógica y social de la evaluación.

IV. La identificación de los contenidos de mejora como una concreción de los contenidos de asesoramiento, y definidos a partir de las dificultades identificadas por los profesores, ha resultado un instrumento fundamental para el análisis del proceso de asesoramiento, y de la mejora de los programas evaluativos y las decisiones acreditativas

resultante de ese proceso. Las dimensiones e indicadores de los programas evaluativos que adoptamos como referente a partir de la concepción constructivista de la enseñanza y aprendizaje han resultado un marco de referencia imprescindible para formular esos contenidos de mejora. Pero, en la línea de lo que propone Schön (1983, 1989), estas dimensiones han resultado especialmente útiles para el análisis de los procesos de asesoramiento y la mejora de la práctica derivada de ellos cuando las hemos concretado en una formulación que las expresa en términos de conocimiento práctico, es decir, de conocimiento derivado de la práctica reflexiva de los profesores.

V. El análisis de la presencia de los contenidos de mejora que hemos realizado – en la práctica evaluativa anterior y posterior al proceso de asesoramiento, y en dos problemas distintos de asesoramiento, ha permitido relacionar, para cada uno de los problemas, las diferencias en las prácticas evaluativas anteriores y posteriores al asesoramiento con las diferencias en las Fases, Tareas y Recursos Discursivos desarrollados a lo largo del asesoramiento. Esto supone avanzar en la línea que plantean Schulte y Osborne (2003) cuando afirman que es necesario vincular la características colaborativas de los procesos de asesoramiento con su incidencia en las prácticas de las que se ocupan. Aún un paso más en este avance, que nuestra investigación deja abierto y que algunos autores han planteado en términos igualmente programáticos (Hopkins y Reynolds, 2001; Erchul, 2001), es el análisis de cómo y hasta qué punto las mejoras conseguidas en la práctica (en nuestro caso, evaluativa) contribuyen de manera efectiva a la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

Adicionalmente, el análisis de la presencia de los contenidos de mejora que hemos realizado nos ha permitido constatar diferencias importantes en la incidencia del asesoramiento en las prácticas evaluativas de cada uno de los profesores estudiados. Esta constatación corrobora los resultados obtenidos por Wiliam y Black (2004), que muestran cómo profesores diferentes incorporan a su práctica de manera diferente los acuerdos establecidos en el marco de un proceso de asesoramiento conjunto. Como estos autores, entendemos que estos resultados apuntan la necesidad de tener en cuenta en los diferentes niveles de un proceso de asesoramiento la diversidad de puntos de partida de los profesores, así como la diversidad posible de grados de concreción de los contenidos de mejora.

VI. Las Fases del asesoramiento, definidas en términos de procedimientos básicos de asesoramiento, se han mostrado como un constructo y un nivel de análisis útil para identificar algunas diferencias en el tratamiento de los dos problemas de asesoramiento estudiados, y para observar las diferencias en la presencia de los contenidos de mejora a lo largo del proceso de asesoramiento, y relacionarlas con la práctica de los profesores antes y después del asesoramiento. Definir las Fases a partir de los procedimientos básicos de asesoramiento nos ha permitido observar diferentes grados de presencia de las Fases e identificar diferencias en la presencia de los procedimientos que postulábamos, al tiempo que confirmar que todos ellos alcanzan una presencia mínima a lo largo del asesoramiento.

En nuestros resultados, los contenidos de mejora que tienen una presencia significativa en las cuatro Fases que hemos definido, y en la mayoría de los procedimientos de asesoramiento, tienen una mejora en su presencia en el programa evaluativo posterior al asesoramiento. Contenidos que tienen una presencia similar en el conjunto del asesoramiento, pero que no están presentes –o muestran una presencia muy escasa- en alguna de las Fases o que no muestran una presencia equilibrada en los distintos procedimientos básicos de asesoramiento, no alcanzan una mejora tan relevante. Al mismo tiempo, nuestros resultados muestran el peso que, en el proceso de asesoramiento y de cara a la mejora de las prácticas evaluativas de los profesores, tienen las Fases de “análisis y negociación de la demanda, y definición conjunta de los objetivos y proceso de asesoramiento” y de “diseño de las mejoras de las prácticas evaluativas”, y los procedimientos de “promoción y orientación de la demanda”, “definición y concreción del problema”, “delimitación de cada una de las propuestas de mejora” y “análisis conjunto de los cambios a introducir”. En la medida en que las Fases y procedimientos básicos de asesoramiento que hemos propuesto se inspiran en una amplia revisión de las propuestas de diversos autores sobre los componentes estructurales del procesos de asesoramiento, nuestros resultados a este respecto convergen con tales propuestas, al tiempo que las concretan y fundamentan empíricamente.

Estos datos proporcionan una primera respuesta a una de las líneas de investigación planteadas por Shulte y Osborne (2003). Estos autores señalan que debería

investigarse la relación entre los resultados de un proceso de asesoramiento colaborativo y algunos elementos básicos del mismo: a) la oportunidad de articular las informaciones iniciales; b) el ofrecimiento de informaciones asociadas; c) la incorporación de la información inicial en las decisiones a realizar; y d) la conexión entre las diferentes actuaciones y los resultados. En términos generales, y en la medida en que las Fases que hemos propuesto retoman e incluyen este tipo de actuaciones, nuestros resultados parecen indicar que el estudio de las relaciones entre estos tipos de actuaciones y los resultados de los procesos de asesoramiento pueden, en efecto, aportar criterios a los procesos de asesoramiento y a la construcción de mejoras en la escuela. Por otra parte, nuestros resultados dejan abierta a posterior profundización la cuestión de si todas las fases y todos los procedimientos de asesoramiento son igual de relevantes en distintos tipos de procesos de asesoramiento sobre distintos contenidos de asesoramiento y mejora. La necesidad de avanzar en esta cuestión enlaza con algunos trabajos recientes que abordan los procesos de asesoramiento desde perspectivas diferentes. Es el caso, por ejemplo, del trabajo de Butler *et al.* (2004), que, desde la perspectiva del desarrollo profesional del docente entendido como un proceso de trabajo colaborativo a partir de la resolución de problemas profesionales, propone la necesidad de reflexionar sobre los tipos de actividades de facilitación que provocan dependencia en los profesores o bien fomentan la autorregulación en el aprendizaje sobre la práctica. Es el caso, también, desde una perspectiva bien diferente, del trabajo de Ponte *et al.* (2004), que investigan el desarrollo profesional desde un modelo de investigación acción y muestran cómo, en función de las actividades que promuevan los facilitadores, los profesores desarrollan un conocimiento más bien de tipo técnico, empírico o ideológico.

VII. La identificación de tareas de asesoramiento, entendidas como tareas que cumplen simultáneamente la función de construcción de la colaboración y de construcción de los contenidos de mejora, nos ha permitido analizar las actuaciones conjuntas y recíprocamente interrelacionadas de asesor y profesores a lo largo del proceso de asesoramiento, y profundizar en cómo se van construyendo a lo largo del proceso los contenidos de mejora. En cada uno de los segmentos de asesoramiento se ha podido constatar que, durante el proceso de asesoramiento, los participantes desarrollan a la vez tareas relacionadas con la construcción de la colaboración y tareas relacionadas con la construcción del contenido.

Los cinco tipos de tareas de construcción de la colaboración y los cinco tipos de tareas de construcción del contenido de mejora que habíamos postulado están presentes en todas y cada una de las Fases, lo que supone que intervienen de manera cíclica a lo largo del proceso de asesoramiento. Al mismo tiempo, cada una de las tareas de construcción de la colaboración y de construcción del contenido tiene una presencia más destacada en una de las Fases del proceso de asesoramiento. De nuevo, y como en el caso de las Fases y procedimientos básicos de asesoramiento, hemos establecido una relación entre el grado de mejora obtenido en los diversos contenidos y la presencia de las distintas tareas consideradas. Las tareas de colaboración con más presencia en nuestros resultados han sido “recoger, presentar, sintetizar propuestas individuales de los profesores”, “acordar actividades y tareas de asesoramiento”, y “presentar y analizar propuestas del asesor”. Y las tareas de construcción del contenido más relevantes han sido “formular problema/contenido del asesoramiento”, “desarrollar reflexión sobre la práctica” y “concretar los contenidos de las mejoras”.

Las conclusiones del trabajo de Black y Wiliam (2003) sobre procesos de asesoramiento en el área de matemáticas apuntan la necesidad de analizar las tareas de colaboración y de contenido, en un sentido similar al que nosotros señalamos, al señalar que quizás uno de los factores que pueden explicar algunos éxitos en los modelos de desarrollo profesional es que atiendan tanto al contenido como al proceso del desarrollo del proyecto. Estos autores destacan que los profesores necesitan tiempo, libertad y apoyo de los colegas para reflexionar críticamente sobre su práctica, y que también necesitan concretar ideas acerca de la dirección en la cual pueden desarrollar productivamente tomar su práctica, pero subrayan que a veces no pueden hacer todo ello por sí mismos. También desde la perspectiva del asesoramiento como una consulta colaborativa, Gutkin (1999) aporta igualmente cierta confirmación a la necesidad de analizar las tareas de asesoramiento desde esta doble perspectiva, sugiriendo una actuación de colaboración del estilo de la que comportan las tareas de nuestra investigación. Este autor propone considerar el asesoramiento de consulta colaborativa a partir de dos ejes: colaboración y dirección. A partir de ellos, considera que el asesoramiento puede adoptar una de las siguientes formas: colaborativo y directivo, colaborativo y no directivo, coercitivo y directivo, coercitivo y no directivo. Añade que,

desde su punto de vista, los asesores pueden ser colaborativos y directivos al mismo tiempo, y que no necesitan elegir entre usar su experiencia y mantener relaciones colaborativas con los asesorados; diríamos que ello viene, de alguna manera, a sugerir la necesidad de atender tanto a los procesos de colaboración como a los de construcción de los contenidos. Adicionalmente, algunas de las prioridades de investigación que señala Gutkin a partir de su propuesta coinciden con las que se deriva de nuestra investigación. En concreto, Gutkin señala que habría que investigar si cada una de las cuatro formas de asesoramiento que plantea puede ser más apropiada y efectiva en diferentes momentos del proceso de asesoramiento o sesiones. Nuestros resultados muestran que, en el Problema I, en que el proceso de asesoramiento es más largo, se amplía la presencia de los cinco tipos de tareas de construcción de la colaboración y del contenido en cada Fase, pero al mismo tiempo las tareas predominantes en cada Fase tienen una mayor presencia. La validación de la utilidad de esta estructuración de las tareas para la mejora de la práctica de los profesores podría ser una futura cuestión de investigación, coherente con las propuestas de Gutkin.

VIII. La identificación de los recursos discursivos del asesor, definidos a partir de las características discursivas de las intervenciones de éste, ha resultado útil para obtener información, complementaria a la de los restantes niveles de análisis del proceso de asesoramiento, sobre cómo se construyen, a lo largo del asesoramiento, los diversos contenidos de mejora, y en particular para tratar de comprender los procesos de construcción de los contenidos que, en el post-asesoramiento, presentan una mayor mejora.

Los distintos recursos discursivos propuestos han aparecido a lo largo de las distintas Fases del asesoramiento, y al mismo tiempo se han constatado diferencias en el grado y forma de presencia de los diferentes recursos en las distintas Fases. El orden y la repetición de recursos discursivos del asesor a lo largo de los segmentos del proceso de asesoramiento que hemos analizado nos han permitido identificar configuraciones de recursos en el tratamiento de determinados contenidos para determinadas Fases del proceso. Estas configuraciones resultan diferentes en los contenidos que han alcanzado una mayor mejora que en aquellos contenidos que han alcanzado una mejora menor;

diferencias que tienen que ver con la secuencia de recursos utilizados en cada una de las Fases y con la manera en que los recursos se utilizan y se combinan con otros.

Tal y como muestra la síntesis de Schulte y Osborne (2003), la investigación sobre los tipos de intervenciones de los asesores que contribuyen a construir la colaboración en un proceso de asesoramiento de consulta colaborativa es abundante. Con todo, estos estudios no se ocupan, típicamente, de investigar la repercusión de la colaboración en la aplicación efectiva de los acuerdos en la práctica de los participantes; en este aspecto, entendemos que el análisis combinado que realizamos de los recursos discursivos y los contenidos de mejora supone un avance relevante.

En este contexto de investigación, Hugues *et al.* (1997), en sus trabajos sobre el asesoramiento como un proceso de influencia interpersonal, subrayan que los resultados de un proceso de asesoramiento dependen de cómo los asesores responden durante el proceso a las necesidades que plantean las intervenciones de los asesorados y a los cambios dentro del proceso de asesoramiento. Investigaciones como la que presentan Webster *et al.* (2003), en que se estudia el tipo de cuestiones que formula el asesor y los participantes para aumentar la coherencia del discurso sobre el problema de asesoramiento, o como la que desarrollan en nuestro país García, Rosales y Sánchez (2003), estudiando cómo las intervenciones de asesor y asesorados pueden mostrar que se ha alcanzado una construcción conjunta de la definición de un problema, marcan, a nuestro juicio, líneas futuras de avance de la investigación a este respecto. Entendemos que nuestra aproximación a los recursos discursivos del asesor como dispositivos de ayuda a la construcción de determinados contenidos de mejora, con la consiguiente vinculación entre el análisis de los recursos discursivos del asesor y el análisis del grado de mejora que alcanzan los contenidos trabajados, puede proporcionar una aportación complementaria de interés a estas líneas futuras de avance.

IX. Los niveles de análisis del asesoramiento que hemos desarrollado pueden considerarse, a la luz de nuestros resultados, como niveles complementarios de análisis. Los contenidos que alcanzan mayor mejora son los que están presentes en todas las Fases y en la mayoría de procedimientos básicos de asesoramiento, han sido más tratados desde los cinco tipos de tareas de construcción de la colaboración y

construcción del contenido, y muestran determinadas configuraciones de recursos discursivos. Cada nivel confirma y amplía a la vez los resultados de los niveles anteriores, y contribuye a explicar en mayor medida las relaciones entre el desarrollo del proceso de asesoramiento y el grado de mejora de los contenidos considerados en la práctica evaluativa de los profesores.

La pertinencia de los distintos niveles de análisis considerados en nuestra investigación se ve confirmada por otras investigaciones que se preocupan por cómo los asesores pueden contribuir a la mejora de la práctica educativa y evaluativa en contenidos y situaciones similares a las nuestras. En particular, algunas de las últimas aportaciones de las distintas líneas de investigación que hemos analizado y contrastado en el marco teórico resaltan esta pertinencia, incluso si se focalizan en sólo uno de los niveles de análisis considerados por nosotros. Así por ejemplo, la investigación sobre el asesoramiento en consulta colaborativa (Erchull, Gutkin), si bien se centra fundamentalmente en la conducta verbal del asesor, se preocupa también por la manera en que la función de distintas actuaciones del asesor puede variar a lo largo de diferentes fases del proceso de asesoramiento estas. Algunas investigaciones sobre las tareas de los asesores como facilitadores en el desarrollo de programas de reforma en la escuela, como la que presentan LeFevre y Richardson (2002), entremezclan datos e informaciones referidos a los niveles de análisis que hemos considerado, aunque en ningún caso ofrecen datos sobre el desarrollo efectivo de los programas en las aulas. Las investigaciones centradas en las tareas de los asesores como facilitadores del desarrollo de competencias instruccionales de los docentes en matemáticas comienzan también a mostrar un cierto interés por estos tres niveles (por ejemplo, Schiffter y Lester (2002), o William *et al.* (2004)), Finalmente, aportaciones sobre los facilitadores para el desarrollo de las reformas escolares como totalidad (“*coach reform*”) como las que presentan Coggins, Stoddard y Cutler (2003) empiezan analizar algunos aspectos, como el tratamiento de los problemas mediante un “ciclo de cuestiones”, que conectan también con algunos de los niveles de análisis (en este caso el de las tareas) que hemos propuesto, desde el mismo interés por buscar relaciones con la mejora de la práctica de los profesores. Si bien el planteamiento de estos estudios no permite contrastar los resultados con nuestra investigación, ya que son trabajos basados fundamentalmente en la percepción de los asesores o facilitadores, (excepto el de William *et al.*, que

discutiremos a continuación), entendemos que la propuesta de niveles de análisis del asesoramiento que hemos planteado pueden ser un complemento útil para el avance en las mismas; un avance que permita ir solventando lo que LeFevre y Richardson señalan como uno de los vacíos de la investigación sobre la incidencia de los programas de reforma en la escuela: el relativo a la comprensión del papel reconocido en todos los programas, del asesor como facilitador para su implementación.

X. La mejora de las prácticas evaluativas y las decisiones acreditativas que hemos analizado no se produce de una manera homogénea, sino que presenta variaciones que afectan a los contenidos de la mejora y a los profesores. Así, en el asesoramiento que hemos analizado, la mejora de las prácticas evaluativas después del proceso de asesoramiento es superior en los programas evaluativos que en las decisiones acreditativas a ellos asociadas. Si las decisiones acreditativas mostraban en nuestro análisis inicial un menor grado de coherencia con el marco teórico de referencia, la concepción constructivista de la enseñanza y aprendizaje escolar, también han mostrado una mayor dificultad y resistencia a la introducción de mejoras.

En nuestros resultados, del conjunto de dificultades en la evaluación identificadas por los profesores, éstos priorizan algunas formulándolas en términos de contenidos de mejora, y de estos contenidos sólo unos pocos acaban concretándose en prácticas que muestran una mejora significativa. Esta constatación se corresponde con la de William *et al.* (2004), que muestran que, del conjunto de actividades en que se trabaja durante las sesiones de formación, los profesores acaban concentrándose en unas pocas. También se corresponden con lo señalado por Black y Wiliam (1998, 2004) las diferencias en la incorporación de las mejoras a la práctica evaluativa entre profesores que han participado de un mismo proceso de asesoramiento que se constatan en nuestra investigación: de acuerdo con estos autores, los cambios requieren, a veces, un tiempo más amplio que el que dura la formación, y las trayectorias de cambio pueden diferir marcadamente entre profesores. En definitiva, y a este respecto, las particularidades que presentan las mejoras de prácticas evaluativas en el asesoramiento que hemos analizado nos hacen coincidir con una de las aseveraciones finales de Morgan y Watson (2002), quienes concluyen que la introducción y el mantenimiento de mejoras acordes con las

propuestas de los modelos de reforma en las prácticas evaluativas de los profesores es una tarea de gran complejidad.

BIBLIOGRAFIA

Ainscow, M., Bereford, J., Harris, A., Hopkins, D. y West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.

Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coords.) (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

Alsina, C., Burgués, C., Fortuny, J. M^a, Giménez, J. y Torra, M. (1995). *Ensenyar Matemàtiques*. Barcelona: Graó.

Alsina, C., Fortuny, J. M. y Gimenez, J. (1995). *Projecte Curricular de l'àrea de Matemàtiques "Bon dia Mates"*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Area, M. y Yanes, J. (1990). El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial. *Qurriculum, 1*, 51-78.

Assessment Reform Group (2002). *Assessment for Learning: 10 principles*. Nuffield Foundation. Consultado el 11 de octubre de 2004 en: <http://www.qca.org.uk/7659.html> .

Azcárate, P. (1999). Ámbitos de investigación: Metodología de enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía 276*, 72-78.

Barberá, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.

Barnes, M., Clarke, D. J. y Stephens, W. M. (2000). Assessment as the engine of systemic reform [Versión electrónica]. *Journal of Curriculum Studies, 32, 5*, 623-650.

Bassedas, E. (1988). El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva constructivista. *Cuadernos de Pedagogia, 159*, 65-71.

Bassedas, E., Huguet, T., Marrodán, M., Oliván, M., Planas, M., Rossell, M., Seguer, M. y Vilella, M. (1989). *Intervenció educativa i diagnòstic psicopedagògic*. Barcelona: Laia.

Black, P. J. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning [Versión electrónica]. *Assessment in Education: Principles Policy and Practice, 5, 1*, 7-73.

Black, P. J. y Wiliam, D. (2003). In praise of educational research: formative assessment [Versión electrónica]. *British Educational Research Journal, 29, 5*, 623-637.

Bolívar, A. (1997). La formación centrada en la escuela: el proceso de asesoramiento. En C. Marcelo y J. López. *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. (pp. 380-394). Barcelona: Ariel Educación.

Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.

Broadfoot, P. y Black, P. (2004). The Redefining Assessment: the first ten years of "Assessment in education" [Versión electrónica]. *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, 11, 1, 7-27. Consultado el 16 de octubre de 2004 en: <http://www.tandf.co.uk/journals/carfax/0969594X.html>

Butler, D. L., Novak, H., Jarvis-Selinger, S. y Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development [Versión electrónica]. *Teaching and Teacher Education*, 20, 435-455.

Carretero, M. R. (2004). *L'assessorament psicopedagògic a la universitat: estudi interpretatiu sobre les possibilitats que obre aquest context a l'assessorament psicopedagògic i sobre la construcció del rol de l'assessor*. Tesis Doctoral no publicada. Universitat de Girona. Consultado el 25 de septiembre de 2004 en: http://www.tdx.cbuc.es/index_tdx.html

Carretero, M. R., Pujolas, P., y Serra, J. (2002). *Un altre assessorament per a l'escola: l'assessorament psicopedagògic des d'una perspectiva comunitaria*. Barcelona: La Galera.

Clarke, D. (1996). Assessment. En A. J. Bishop, M. A. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick y C. Laborde (Eds.), *International Handbook of Mathematics Education* (pp. 327-370). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Clarke, D. (2003). International Comparative Research in Mathematics Education. En A. J. Bishop, M. A. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick y F. K. S. Leung (Eds.) *Second International Handbook of Mathematics Education* (pp. 143-184). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Cockcroft, W. (1985). *Las matemáticas sí cuentan*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

Coll, C. (1987). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Laia-Cuadernos de Pedagogía.

Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 435-453). Madrid: Alianza Editorial.

Coll, C. (1996). Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional. En C. Monereo e I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 33-52). Madrid: Alianza Editorial.

Coll, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar* (pp.387-413). Madrid: Alianza Editorial.

Coll, C., Barberá, E., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (2000). *Pauta d'anàlisi de les situacions d'avaluació en matemàtiques*. (Versión Gener 2000). Document intern subgrup Matemàtiques. Projecte "L'avaluació dels aprenentatges en

les pràctiques educatives escolars” (PB95-1032). Departament de Psicologia Evolutiva i de l’Educació. Universitat de Barcelona.

Coll, C., Barberá, E. y Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 111-132.

Coll, C. y Bolea, E. (1990). Las intenciones educativas y los objetivos de la educación escolar: alternativas y fundamentos psicológicos. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 355-372). Madrid: Alianza Editorial.

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera M^a. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.

Coll, C. y Martin, E. (1993). La evaluación del aprendizaje en el curriculum escolar: una perspectiva constructivista. En C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (pp. 163-187). Barcelona: Graó.

Coll, C. y Martin, E. (1996). La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 18, 64-77.

Coll, C., Martin, E. y Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 549-572). Madrid: Alianza Editorial.

Coll, C. y Onrubia, J. (1998). L’observació i l’anàlisi dels processos instruccionals des d’una perspectiva constructivista. En C. Coll (Coord.), *Observació i anàlisi de les pràctiques d’educació escolar*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Coll, C. y Onrubia, J. (1999). Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. En C. Coll (Coord.), *Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (pp. 141-168). Barcelona: Horsori - ICE Universitat de Barcelona.

Coggins, C. T., Stoddard, P. y Cutler, E. (2003). *Improving instructional capacity though school-based reform coachs*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, 2003). Consultado el 18 de abril de 2005 en:

http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/22/af/1f.pdf

Coronel, J. M. (2002). Estrategias de mejora en la escuela. En F. J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coords.) *La mejora en la escuela: un cambio de mirada* (pp. 52-66). Barcelona: Octaedro.

Cox, P. L., French, L. C. y Loucks-Horsley, S. (1987). *Getting the principal off the hotseat: configuring leadership and support for school improvement*. The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands.

De Corte, E. (2004). Mainstreams and Perspectives in Research on Learning Mathematics From Instruction [Versión electrónica]. *Applied Psychology: an International Review*, 53, 2, 279–310.

De Diego, J. (2001). *El asesoramiento psicopedagógico y los procesos de cambio en los centros educativos*. Simposium “Itinerarios de Cambio en la Educación”. Barcelona.

De Lange, J. (1999). *Framework for classroom assessment in mathematics*. Madison, WI: NICLA/WCER.

Del Carmen, L. (1995). *Criterios para el análisis, selección, secuenciación y organización de los contenidos educativos en el currículum: Aplicación a la secuenciación de contenidos de biología en la educación primaria*. Tesis Doctoral no publicada. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universitat de Barcelona.

Decret 75/1992, de 9 de març, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a Catalunya. Generalitat de Catalunya.

Decret 96/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament (1993). *Àrea de Matemàtiques. Currículum. Educació Secundària Obligatòria*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament (1996). *L'avaluació a l'ESO*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Erchul, W. P. y Chewning, T. G. (1990). Behavioral consultation from a request-centered relational communication perspective. *School Psychology Quarterly*, 5, 1–20.

Erchul, W. P. (1999). Two steps forward, one step back: Collaboration in school-based Consultation [Versión electrónica]. *Journal of School Psychology*, 37, 191–203.

Escudero, J. M. y Moreno, J. M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura . Comunidad Autónoma de Madrid.

Fink, D. y Stoll, L.(2000). Promover y mantener el cambio. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 78-81.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Furlong J. (2002). La intuición y la crisis de la profesionalidad entre los docentes. En T. Atkinson y G. Claxton (Eds.), *El profesor intuitivo*. (pp. 29-49). Barcelona: Octaedro.

García, G. E. y Pearson, P. D. (1993). Assessment and Diversity. *Review of Research in Education*, 20, 337-391.

- García, J. R. (2002). *El asesoramiento psicopedagógico: realidad y dificultades para el cambio. Estudio de campo del trabajo de dos orientadoras en dos institutos públicos de educación secundaria*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Salamanca.
- García, J. R., Rosales, J. y Sánchez, E. (2003). El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad. *Cultura y Educación*, 15 (2), 129-148.
- García Díaz J. E. (1999). Ámbitos de investigación: Las ideas de los alumnos. *Cuadernos de Pedagogía* 276, 58-64.
- Gimeno, J. (1992). La evaluación en la enseñanza. En J. Gimeno y A. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 334-397). Madrid: Ediciones Morata.
- Goñi, J. M. (1998). *La evaluación en matemáticas dentro de una visión constructivista del currículo: una experiencia*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad del País Vasco.
- Graham, D. S. (1998). Consultant effectiveness and treatment acceptability: An examination of consultee requests and consultant responses. *School Psychology Quarterly*, 13, 155–168.
- Guarro, A. (2001). Modelo de proceso o la estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re)visión desde la práctica. En J. Domingo (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo* (pp. 203-226). Barcelona: Octaedro – EUB.
- Gutkin, T. B. (1999). Collaborative versus directive/prescriptive/expert school-based consultation: Reviewing and resolving a false dichotomy [Versión electrónica]. *Journal of School Psychology*, 37, 161–190.
- Hargreaves, A., Earl, L. y Schmidt, M. (2002). Perspectives on alternative assessment reform. *American Educational Research Journal*, 39, (1), 69-95.
- Harlen, W. (2004). A systematic review of the evidence of reliability and validity of assessment by teachers used for summative purposes. *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education Consultado el 23 de noviembre de 2004 en: [.http://eppi.ioe.ac.uk/EPPIWebContent/reel/review_groups/assessment/assessment_protocol4.pdf](http://eppi.ioe.ac.uk/EPPIWebContent/reel/review_groups/assessment/assessment_protocol4.pdf)
- Harlen, W. y Deakin, R. (2002). A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning (EPPI-Centre Review, version 1.1). *Research Evidence in Education Library*. Issue 1. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education. Consultado el 23 de noviembre de 2004 en: http://eppi.ioe.ac.uk/EPPIWeb/home.aspx?page=/reel/review_groups/assessment/review_one.htm
- Hernández, F. (1991). El asesor en la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 191, 82 -84.

- Hernández, F. (1996). Una asesoría al proyecto curricular de un centro de secundaria. En C. Monereo e I. Solé. (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 187-205). Madrid: Alianza Editorial.
- Hernández, F. (2002). El saber del asesor: reconstrucción de un itinerario. En J. Domingo (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo* (pp. 203-226). Barcelona: Octaedro – EUB.
- Hopkins, D. y Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. En D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll y N. Lagerweij, *Las escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza* (pp. 71-101). Madrid: Aula XXI - Santillana.
- Hopkins, D. y Renolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: towards the Third Age [Versión electrónica]. *British Educational Research Journal*, 27, 4, 460-475.
- Huguet, T. (1993). Reflexiones aquí y ahora sobre el papel del asesor psicopedagógico en los centros. *Aula de Innovación Educativa*, 19, 70-78.
- Hughes, J. N., Erchul, W. P., Yoon, J., Jackson, T. y Henington, C. (1997). Consultant use of questions and its relationship to consultee evaluation of effectiveness. *Journal of School Psychology*, 35, 281–297.
- IES Josep Puig i Cadafalch (2000). El procés d'avaluació final d'etapa. *Perspectiva Escolar*, 241, 18-28.
- Jiménez, R. A. y Porras, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica: entre el deseo y la realidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Jorba, J. y Casellas, E. (1996). *La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Lago, X. R. (2001). Orientación e intervención psicopedagógica para unha atención a diversidade comprensiva e inclusiva. Seminario impartido en las *III Xornadas de Orientación. AS-PG. CIG-Ensino*. Santiago de Compostela, Febrero.
- Le Fevre, D. y Richardson, V. (2002). Staff development in early reading intervention programs: the facilitator [Versión electrónica]. *Teaching and Teacher Education* 18, 483–500.
- LOGSE. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Marcelo, C. (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid: CIDE, MEC.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.

- Marrodán, M. y Oliván, M. (1996). Análisis de la demanda y rol del asesor en su valoración, orientación y seguimiento. En C. Monereo e I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 241-255). Madrid: Alianza Editorial.
- Martín, E. y Solé, I. (1990). Intervención psicopedagógica y actividad docente: Claves para una colaboración necesaria. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 463-476). Madrid: Alianza Editorial.
- Martín del Pozo, R. (1999). Ambitos de investigación. Las materias escolares. *Cuadernos de Pedagogía* 276, 50-56.
- Mauri, T. y Badia, A. (2003). La práctica psicopedagógica en contextos de educación formal. En A. Badia, T. Mauri y C. Monereo (Coords.), *La práctica psicopedagógica en educación formal* (pp. 45-71). Barcelona: Editorial UOC.
- Mauri, T. y Miras, M. (1996). *L'avaluació en el centre escolar*. Barcelona: Graó.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage, Publication Inc. [2ª edición].
- Mingorance, P. (1997). El asesoramiento al desarrollo profesional y a los procesos de formación. Funciones y dimensiones. En C. Marcelo y J. López (Coords.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación* (pp. 267-287). Barcelona: Ariel Educación.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Matemáticas. Materiales para la Reforma Educativa. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Miras, M. (1991). Educación y desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, 54, 3-17.
- Monereo, C. (2003). Modelos de orientación educativa e intervención psicopedagógica. En C. Monereo (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. (Módulo 1). Barcelona: Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya.
- Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje: cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Monereo, C. y Solé, I. (Coords.) (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial.
- Monereo, C. y Solé, I. (1996). El modelo de asesoramiento educacional-constructivista: dimensiones críticas. En C. Monereo e I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial.

- Montón, M^a. J. (2003). Atención a la diversidad del alumnado del centro en la etapa 12-16. En C. Giné y T. Mauri (Coords.), *Análisis de casos* (Módulo didáctico 3). Barcelona: Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya.
- Moreno, J. M. (1999). Desarrollo del currículum, renovación y asesoramiento. En J. M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. (pp. 237-266). Madrid: Síntesis.
- Morgan, C. y Watson, A. (2002). The interpretative nature of teachers' assessment of students' mathematics: Issues for equity [Versión electrónica]. *Journal for Research in Mathematics Education*. 33, 2, 78-110.
- Murillo Estepa, P. (1997). El diseño de la función asesora en el nuevo sistema educativo: posibilidades y problemas. En C. Marcelo y J. Lopez (Coords.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación* (pp. 40-59). Barcelona: Ariel Educación.
- Murillo, F. J. (2002). La "Mejora de la Escuela": concepto y caracterización. En F. J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coords.), *La mejora en la escuela* (pp. 15-51). Barcelona: Octaedro.
- Nieto, J. M. (1996a). Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros educativos. *Revista de Educación*, 311, 217-234.
- Nieto, J. M. (1996b). Apoyo educativo a los centros escolares y necesidades especiales. En N. Illán (Coord.), *Didáctica y organización de la educación especial* (pp.109-160). Archidona: Aljibe.
- Nieto, J. M. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. Domingo (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo* (pp. 147-166). Barcelona: Octaedro – EUB.
- Niss, M. (1993). *Cases of Assesment in Mathematics Education. An ICMI Study*. Dordrecht: Kluwer Academia Publischers.
- Onrubia, J. (1989). *Intervención psicopedagógica y currículo*. Documento interno no publicado. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona.
- Onrubia, J. (1993). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Sole y A. Zabala., *El constructivismo en el aula* (pp.101-124). Barcelona: Graó.
- Onrubia, J. (1995). *El asesoramiento psicopedagógico como intervención enriquecedora de los procesos de enseñanza y aprendizaje: elementos desde una perspectiva constructivista*. Ponencia presentada en el II Congreso de Psicología y Profesión de la Región de Murcia. Murcia.
- Onrubia, J. (Coord.), Fillat, M., Martínez, D. y Udina, M. (2004). *Criterios psicopedagógicos y recursos para la atención a la diversidad en secundaria*. Barcelona. Graó.

Onrubia, J., Lago, J. R. y Pitarque, I. (1996). Dimensiones para el análisis de la práctica educativa desde una perspectiva psicopedagógica. En C. Monereo e I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 257-284). Madrid: Alianza Editorial.

Onrubia, J., Lago, J. R. y Pitarque, I. (2003). Funciones y ámbitos de intervención del asesor psicopedagógico en las diferentes etapas educativas: Orientación e intervención psicopedagógica en la educación secundaria. En C. Monereo (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. (Módulo 3, cap.3, pp. 82-119). Barcelona: Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya.

Onrubia, J., Lago, J. R. y Pitarque, I. (2004). Proyectos y programas de innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. En A. Badia, T. Mauri y C. Monereo (Coords.), *La práctica psicopedagógica en educación formal* (pp. 275-294). Barcelona: Editorial UOC.

Ordre de 3 de juny de 1996, per la qual es desplega l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.

Pérez, M. P. (2001). Estrategias e instrumentos de asesoramiento. En J. Domingo (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo* (pp. 227-246). Barcelona: Octaedro- EUB.

Pérez Cabaní, M. L. y Carretero, M. R. (2003). Competencias profesionales del asesor psicopedagógico: competencias relativas a la utilización de métodos y procedimientos para la intervención psicopedagógica. En C. Monereo (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. (Módulo 2. cap. 3, pp. 79-116). Barcelona: Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya.

Pérez Cabaní, M. L., Carretero, M. R. y Juando, J. (2001). *Afectos, emociones y relaciones en la escuela*. Barcelona: Graó.

PISA-OCDE (2000). *Proyecto PISA: La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: un nuevo marco de evaluación / OCDE*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - INCE.

Pitaluga, I. y Ballester, M. (1996). La evaluación de los objetivos de etapa. *Aula de Innovación Educativa*, 55, 55-58.

Ponte, P., Ax, J., Beijaard, D. y Wubbels, D. T. (2004). Teachers' development of professional knowledge through action research and the facilitation of this by teacher educators [Versión electrónica]. *Teaching and Teacher Education* 20, 571-588.

Porlan, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.

Porlán, R. (1999). Ámbitos de investigación: Formulación de contenidos escolares. *Cuadernos de Pedagogía* 276, 65-70.

Pujolàs, P. (1997). *Intervenció psicopedagògica i assessorament curricular de l'ESO. L'atenció a la diversitat de necessitats educatives dels alumnes dins l'aula ordinària*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Girona.

Redo, M. (1997). El asesor psicopedagógico: una colaboración profesional. *Cuadernos de Pedagogía*, 263, 51-55.

Rico, L., Castro, E., Castro, E., Fernández, F. y Segura, I. (1997). Cuestiones abiertas sobre evaluación en matemáticas. *Uno. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 11, 7-23.

Robitaille, D. (1989). *Evaluation and assesment in mathematics education*. Paris. UNESCO.

Rochera, M^a. J., Remesal, A. y Barberà, E. (2002). El punto de vista del profesorado de educación primaria y educación secundaria obligatoria sobre las prácticas de evaluación del aprendizaje matemático: un análisis comparativo. *Revista de Educación*, 327, 249-265.

Rodríguez, M^a. M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Archidona: Aljibe.

Rodríguez, M^a. M. (2001). Asesoramiento en educación. Identidad y constitución de una práctica controvertida. En J. Domingo (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo* (pp. 69-87). Barcelona: Octaedro – EUB.

Rodríguez, R. y Jorba, J. (1997). Los criterios de evaluación, un elemento esencial en el proceso de autorregulación del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 67, 57-62.

Ross, J. A., McDougall, D., Hogaboam-Gray, A. y LeSage, A. (2003). A survey measuring elementary teachers' implementation of standards-based mathematics teaching [Versión electrónica]. *Journal for Research in Mathematics Education*, 34 (4), 344-363.

Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 55-77.

Sánchez, E. (2003). Competencias profesionales del asesor psicopedagógico. El asesoramiento como una conversación peculiar. En C. Monereo (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. (Módulo 2. cap 2, pp. 43-78). Barcelona: UOC.

Sánchez, E. y Ochoa de Alda, I. (1995). Profesores y psicopedagogos: propuestas para una relación compleja. *Aula de Innovación Educativa*, 38, 69-79.

Sánchez Moreno, M. (1997). El proceso de asesoramiento. En C. Marcelo y J. López (Coords.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación* (pp. 331-346). Barcelona: Ariel Educación.

Schifter, D. y Lester, J. B. (2002). *Active facilitation: What do facilitators need to know and how might they learn it?*. National Science Foundation: Arlington. VA. Consultado el 25 de febrero de 2005 en:

http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/27/c8/92.pdf

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: como piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Schulte, A. C. y Osborne, S. S. (2003). When Assumptive Worlds Collide: A Review of Definitions of Collaboration in Consultation [Versión electrónica]. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14 (2), 109–138.

Selvini M. (Coord.) (1986). *El mago sin magia: cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Barcelona: Paidós.

Senge, P. M. (1993). *La quinta disciplina*. Barcelona: Granica.

Shepard, L. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14.

Solé, I. (1994). Asesoramiento, orientación y supervisión. *Cuadernos de Pedagogía*, 223, 22-30.

Solé, I. (1997). La concepción constructivista y el asesoramiento en centros. *Infancia y Aprendizaje*, 77, 77-95.

Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Horsori - ICE Universidad de Barcelona.

Stake, R. E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata. [2ª edición].

Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.

Tejada, J. (1998). *Los agentes de innovación en los centros educativos*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Tirosh, D. y Graeber, A. O. (2003). Challenging and changing mathematics teaching classroom practicis. En A. J. Bishop, M. A. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick y F. K. S. Leung (Eds.), *Second International Handbook of Mathematics Education* (pp. 643-687). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Van den Heuvel-Panhuizen, M. (1996). *Assessment and realistic mathematics education*. Utrecht, The Netherlands: Freudental Institute, Utrecht University, CD-B Press.

Van Den Heuvel-Panhuizen, M. y Becker, J. (2003). Towards a Didactic Model for Assessment Design in Mathematics Education. En A. J. Bishop, M. A. Clements, C.

Keitel, J. Kilpatrick y F. K. S. Leung (Eds.), *Second International Handbook of Mathematics Education* (pp. 143-184). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Velaz de Madrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación*. Madrid: Ediciones Aljibe.

Watson, A. (2000). Mathematics teachers acting as informal assessors: practices, problems and recommendations. *Educational Studies in Mathematics* 41, 69–91.

Webb, N.L. (1992). Assessment of students' knowledge of mathematics: steps toward a theory. En D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. (pp. 661-683). New York: Macmillan.

Webb, D. C. (2001). *Instructionally embedded assessment practices of two middle grades mathematics teachers*. Tesis doctoral. University of Wisconsin.

Webster, L., Knotek, S. E., Babinski, L. M., Rogers, D. L. y Barnett, M. M. (2003). Mediation of consultee's development in new teacher groups: using questions to improve coherency [Versión electrónica]. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13, (3 y 4) 281-301.

West, J. F. y Idol, L. (1993). The counselor as consultant in the collaborative school. *Journal of Conselling and Development*, 71, 678 -683.

Wiliam, D. (2000). *Integrating summative and formative functions of assessment*. European Association for Educational Assessment, Prague: Czech Republic, November 2000. Consultado el 17 de noviembre de 2004 en:
<http://www.kcl.ac.uk/depsta/education/publications/ICME9%3DWGA10.pdf>

Wiliam, D. (2003). The impact of educational Research on Mathematics Education. En A. J. Bishop, M. A. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick y F. K. S. Leung (Eds.) *Second International Handbook of Mathematics Education* (pp. 143-184). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Wiliam, D. y Black, P. J. (1996). Meanings and consequences: a basis for distinguishing formative and summative functions of assessment? *British Educational Research Journal*, 22, 5, 537-548.

Wiliam D., Lee C., Harrison, C. H. y Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement [Versión electrónica]. *Assessment in Education*, 11, 1, 49-65. Consultado el 2 de febrero de 2005 en:
<http://www.tandf.co.uk/journals/carfax/0969594X.html>

Witt, J. C., Erchul, W. P., McKee, W. T., Pardue, M. M. y Wickstrom, K. F. (1991). Conversational control in school-based consultation: The relationship between consultant consultee topic determination and consultation outcome. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 2, 101–116.

Wooten, K. y White, L. (1989). Towards a theory of change role efficacy. *Human Relations*, 42 (8), 651-669.

ANEXOS

Anexo-1. Guión de Entrevista Semidirigida sobre el Programa Evaluativo y Decisiones Acreditativas de un Crédito Común planificado.	461
Anexo-2. Guión de Entrevista Semidirigida sobre el Programa Evaluativo y Decisiones Acreditativas de un Crédito Común realizado.	465
Anexo-3. Guión de Entrevista Semidirigida sobre el Programa Evaluativo y Decisiones Acreditativas de un Crédito Común realizado post asesoramiento.....	469
Anexo-4. Pauta de análisis de las fases y procedimientos básicos de asesoramiento.	473
Anexo-5. Pauta de análisis de las tareas de asesoramiento.	477
Anexo-6. Pauta de análisis de los recursos discursivos del asesor.	479
Anexo-7 Entrevista sobre un programa evaluativo y las decisiones acreditativas de un crédito común planificado.	481
Anexo-8. “Pensamiento en voz alta” . Corrección y calificación del control de 6 alumnos.	507
Anexo-9. “Pensamiento en voz alta “ de la toma de decisión de acreditación del crédito 6 alumnos.....	511
Anexo-10. Entrevista sobre los programas evaluativos y decisiones acreditativas de los créditos comunes realizados.....	515
Anexo-11. Transcripción de la Sesión 3 del asesoramiento	527
Anexo-12. Documentos de las Sesiones de Asesoramiento.	543

Anexo 1.

Guión de Entrevista Semidirigida sobre el Programa Evaluativo y Decisiones Acreditativas de un Crédito Común planificado.

Orientaciones y criterios generales de aplicación.⁵

1. El guión se organiza en tres apartados generales (en mayúsculas: que definen el tipo de información que se solicita en el apartado).

2. En cada apartado se numera cada ítem de información del que se ha de recoger información.

3. En cada apartado se indica en letra cursiva una o varias preguntas de tipo genérico sobre los diferentes ítems de información que sirven para iniciar el diálogo. Según las respuestas del profesor las preguntas se centran en los ítems de información que sus respuestas no aporten información.

4. Las preguntas del apartado “Situaciones de Evaluación” se repiten para cada una de las situaciones de evaluación que el profesor indique en el primer apartado.

Contenidos

I. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL PROGRAMA AVALUATIU.

Explica'm com penses desenvolupar el crèdit. Quines activitats penses realitzar d'ensenyament/aprenentatge i d'avaluació ?

I.1 Situacions o activitats d'avaluació previstes durant el crèdit.

I.2 Continguts que avalua cadascuna d'elles.

I.3 Ordre en que es realitzen i activitats d'ensenyament / aprenentatge que es realitzen abans i després de cadascuna d'elles.

I.4 Relació entre unes situacions o activitats i altres. Aspectes semblants i diferents.

En quins d'aquests aspectes del procés d'avaluació trobes més dificultats?

I.5 Dificultats que planteja l'organització general de les situacions d'avaluació.

I.6 Dificultats de diferents aspectes del procés d'avaluació.

Ara ens detindrem en cada situació.

II. SITUACIONES D'AVAUACIÓ

Explica'm com serà la situació d'avaluació ?

II.1 Activitats han de fer els alumnes al llarg de tota la situació d'avaluació.

II.2 Producte que s'espera que presentin al final.

II.3 Consigna o instruccions se li donaren respecte a el que han de fer.

Explica'm totes les activitats i tasques que te i la duració de les mateixes?

II.4 Activitats preparatòries o prèvies a l'avaluació pròpiament dita. Duració.

II.5 Activitat d'avaluació pròpiament dita. Duració. Tasques dels alumnes.

II.6 Tasques. En que consisteix. Duració. Alumnes que realitzen igual i diferent cada tasca. Modo de realització: individual o en grup. Tipus d'ajuda del professor. Materials que utilitzen.

II.7 Correcció, qualificació i la valoració de les tasques.

II.8 Comunicació als alumnes de la qualificació i la valoració dels resultats o productes.

⁵ Estas orientaciones son válidas también para los Guiones del Anexos 2 y 3.

N'hi ha algun dels aspectes anteriors que pensis variar en funció d'alguns alumnes concrets ?

II.9 Activitats preparatòries, centrals de l'avaluació, de correcció/ valoració/ qualificació o de comunicació de la situació d'avaluació s'adaptaren, atenent a les característiques dels alumnes.

II.10 Tipus de tasques seran objecte d'adaptació.

II.11 Adaptacions del material . Adaptació del temps disponible per a cada tasca. Alumnat a que afecta. Criteris per la selecció de l'alumnat.

Com es porta a terme la correcció i es decideix la qualificació?

II.12 Criteris de correcció/ qualificació/valoració de la situació d'avaluació pròpiament dita: procediment que s'utilitza per arribar a la qualificació.

II.13 Criteris de correcció/qualificació/valoració de la situació i de les tasques: com , qui i quan s'estableixen (a priori o a posteriori de la realització de les activitats d'avaluació)

II.14 Criteris de correcció/ qualificació / valoració de la situació. Com i qui els aplicarà . Diferències d'aplicació segons l'alumnat.

II.15 Tipus de judicis de l'avaluació de la situació que s'emetràn.

Com se els comunica als alumnes?

II.16 Comunicació del resultats oral o per escrit.

II.17 Comunicació dels resultats de manera individualitzada o col·lectiva

Quines conseqüències es deriven del resultats de l'avaluació per als alumnes i per al professor ?

II.18 Tipus de tasques o activitats als alumnes segons hagin estat els resultats. Criteris que s'utilitzaren per proposar-se-les.

II.19 Decisions d'agrupaments d'alumnes segons els resultats. Criteris que s'utilitzen per proposar-les.

II.20 Modificacions en la planificació de l'ensenyament/aprenentatge posterior segons els resultats dels alumnes. Criteris que s'utilitzaren per introduir-les.

II.21 Repercussions en l'acreditació / nota final de crèdit els resultats de l'avaluació. Criteris i procés s'utilitzarà per elaborar la qualificació final de la situació.

Quins aspectes d'aquesta situació d'avaluació et suposen més dificultats: la planificació de les tasques d'avaluació, l'adaptació de les tasques d'avaluació per alguns alumnes, el procés de correcció/valoració/ qualificació, la comunicació als alumnes dels resultats, l'establiment i desplegament de les conseqüències dels resultats de l'avaluació ?_En que consisteixen les dificultats ?

III. PRESA DE DECISIONS D'AVALUACIÓ I ACREDITACIÓ DEL CRÈDIT.

Com es decideix la nota final del crèdit ?

III.1 Criteris que s'utilitzaran per tal de valorar tots els informes, qualificacions i altres dades de les diferents situacions per l'avaluació final del crèdit. Com i qui els estableix. Moment de decisió: a priori o durant el procés d'elaboració del informe de valoració/qualificació del crèdit. Coneixement pels alumnes: previ o posterior.

III.2 Criteris i procés d'anàlisi de les informacions anteriors i d'elaboració de l'informe o nota del crèdit. Diferències segons els alumnes.

III.3 Característiques de l'informe i les qualificacions. Comunicació als alumnes oral o per escrit. Individual o col·lectiva.

III.4 Ús de les dades de l'informe i les qualificacions. Repercussió en la vida acadèmica de l'alumne de l'informe o qualificacions: activitats de reforç, participació en determinats crèdits o agrupaments el proper trimestre o curs . Repercussió en l'acreditació/promoció/certificació dels alumnes.

Quins aspectes de l'avaluació del crèdit et suposen més dificultats ?

III.5 Aspectes de la planificació de la situació i les tasques d'avaluació.

III.6 Aspectes de les decisions d'adaptació de les situacions, tasques o processos d'avaluació, per alguns alumnes .

III.7 Aspectes del procés d'elaboració de l'informe de avaluació/qualificació.

III.8 Aspectes de la comunicació als alumnes dels resultats .

III.9 Aspectes de l'establiment i desplegament de les conseqüències dels resultats de l'avaluació del crèdit.

Anexo 2

Guión de Entrevista Semidirigida sobre el Programa Evaluativo y Decisiones Acreditativas de un Crédito Común realizado.⁶

I. CARACTERÍSTIQUES GENERALS DEL PROGRAMA AVALUATIU.

Explica'm com has desenvolupat el crèdit. Quines activitats d'ensenyament/aprenentatge i d'avaluació has realitzat de les previstes o d'altres?

I.1 Situacions o activitats d'avaluació realitzades durant el crèdit.

I.2 Continguts que ha avaluat cadascuna d'elles.

I.3 Ordre en que es van realitzar i activitats d'ensenyament / aprenentatge que es van realitzar abans i després de cadascuna d'elles.

I.4 Relació que s'han establert entre unes situacions o activitats i altres.

En quins aspectes has trobat més dificultats?

I.5 Dificultats que has trobat respecte l'organització general de les situacions d'avaluació.

I.6 Dificultats que has trobat en els diferents aspectes dels procés d'avaluació.

Quines han estat les diferències més notòries entre el que han realitzat o el que havies planificat?

Ara ens detindrem en cada situació.

II. SITUACIONS D'AVALUACIÓ

Explica'm com ha estat la situació d'avaluació ... ?

II.1 Activitats han fet els alumnes al llarg de tota la situació d'avaluació.

II.2 Producte que han presentat al final.

II.3 Consigna o instruccions li vas donar respecte al que havien de fer.

Explica'm totes les activitats i tasques que ha tingut i la duració de les mateixes?

II.1 Activitats han fet els alumnes al llarg de tota la situació d'avaluació.

II.2 Producte que han presentat al final.

II.3 Consigna o instruccions se li donaren respecte a el que han de fer.

Explica'm totes les activitats i tasques que te i la duració de les mateixes?

II.4 Activitats preparatòries o prèvies a l'avaluació pròpiament dita. Duració.

II.5 Activitat d'avaluació pròpiament dita. Duració. Tasques dels alumnes.

II.6 Tasques. En que consisteix. Duració. Alumnes que realitzen igual i diferent cada tasca. Modo de realització: individual o en grup. Tipus d'ajuda del professor. Materials que utilitzen.

II.7 Correcció, qualificació i la valoració de les tasques.

II.8 Comunicació als alumnes de la qualificació i la valoració dels resultats o productes.

⁶ Las "Orientaciones y criterios generales de aplicación" del Anexo 1 son válidas también para este guión.

N'hi ha algun dels aspectes anteriors que vas variar en funció d'alguns alumnes concrets ?

II.9 Activitats preparatòries, centrals de l'avaluació, de correcció/ valoració/ qualificació o de comunicació de la situació d'avaluació que s'han adaptat, atenent a les característiques dels alumnes.

II.10 Tipus de tasques que han estat objecte d'adaptació.

II.11 Adaptacions del material . Adaptació del temps disponible per a cada tasca. Alumnat als que ha afectat. Criteris per la selecció de l'alumnat.

Com es va portar a terme la correcció i es va decidir la qualificació?

II.12 Criteris de correcció/ qualificació/valoració de la situació d'avaluació pròpiament dita: procediment que s'han fet servir per arribar a la qualificació.

II.13 Criteris de correcció/qualificació/valoració de la situació i de les tasques: com , qui i quan s' han establert (a priori o a posteriori de la realització de les activitats d'avaluació)

II.14 Criteris de correcció/ qualificació / valoració de la situació. Com i qui els ha aplicat . Diferències d'aplicació segons l'alumnat.

II.15 Tipus de judicis de l'avaluació de la situació que s'han emés.

Com se els van comunicar als alumnes?

II.16 Comunicació del resultats ha estat oral o per escrit.

II.17 Comunicació dels resultats ha estat de manera individualitzada o col·lectiva

Quines conseqüències es van derivar del resultats de l'avaluació per als alumnes i per al professor ?

II.18 Tipus de tasques o activitats als alumnes segons hagin estat els resultats. Criteris que s'han utilitzat per proposar-se-les.

II.19 Decisions d'agrupaments d'alumnes segons els resultats. Criteris que s'han utilitzat per proposar-les.

II.20 Modificacions en la planificació de l'ensenyament/aprenentatge posterior es pensen fer observant segons els resultats dels alumnes. Criteris que s'utilitzaran per introduir-les.

II.21 Repercussions en l'acreditació / nota final de crèdit els resultats de l'avaluació. Criteris i procés que s'ha utilitzat per elaborar la qualificació final de la situació.

Quins aspectes d'aquesta situació d'avaluació et van suposar més dificultats: la planificació de les tasques d'avaluació, l'adaptació de les tasques d'avaluació per alguns alumnes, el procés de correcció/valoració/ qualificació, la comunicació als alumnes dels resultats, l'establiment i desplegament de les conseqüències dels resultats de l'avaluació ? En que van consistir les dificultats ?

Quines han estat les diferències més notòries entre el que han realitzat o el que havies planificat?

III. PRESA DE DECISIONS D'AVALUACIÓ I ACREDITACIÓ DEL CRÈDIT.

Com es va decidir la nota final del crèdit ?

III.1 Criteris que s'ha utilitzat per valorar tots els informes, qualificacions i altres dades de les diferents situacions per l'avaluació final del crèdit. Com, qui i quan es van establir. Moment de decisió: a priori o durant el procés d'elaboració del informe de valoració/qualificació del crèdit. Coneixement pels alumnes: previ o posterior.

III.2 Criteris i procés d'anàlisi de les informacions anteriors que s'ha fet per l'elaboració de l'informe o nota del crèdit. Diferències segons els alumnes.

III.3 Característiques de l'informe i les qualificacions. Comunicació als alumnes oral o per escrit. Individual o col·lectiva.

III.4 Ús de les dades de l'informe i les qualificacions. Repercussió en la vida acadèmica de l'alumne de l'informe o qualificacions: activitats de reforç, participació en determinats crèdits o agrupaments el proper trimestre o curs . Repercussió en l'acreditació/promoció/certificació dels alumnes.

Quins aspectes de l'avaluació del crèdit et van suposar més dificultats ?

III.5 Aspectes de la planificació de la situació i les tasques d'avaluació.

III.6 Aspectes de les decisions d'adaptació de les situacions, tasques o processos d'avaluació, per alguns alumnes .

III.7 Aspectes del procés d'elaboració de l'informe de avaluació/qualificació.

III.8 Aspectes de la comunicació als alumnes dels resultats .

III.9 Aspectes de l'establiment i desplegament de les conseqüències dels resultats de l'avaluació del crèdit.

Quines han estat les diferències més notòries entre el que has realitzat o el que havies planificat?

III.10 Dificultats que es preveien i que no es preveien.

III.11 Repercussió en la planificació del proper crèdit o del mateix del proper curs.

III. 12 Diferències entre allò que es va planificar fer i el que has fet. En general i en les dimensions específiques.

Anexo 3

Guión de Entrevista Semidirigida sobre el Programa Evaluativo y Decisiones Acreditativas de un Crédito Común planificado post asesoramiento.⁷

I. CARACTERÍSTIQUES GENERALS DEL PROGRAMA AVALUATIU.

Explica'm com has desenvolupat el crèdit. Quines activitats d'ensenyament/aprenentatge i d'avaluació has realitzat de les previstes o d'altres?

I.1 Situacions o activitats d'avaluació realitzades durant el crèdit.

I.2 Continguts que ha avaluat cadascuna d'elles.

I.3 Ordre en que es van realitzar i activitats d'ensenyament / aprenentatge que es van realitzar abans i després de cadascuna d'elles.

I.4 Relació que s'han establert entre unes situacions o activitats i altres.

En quins aspectes has trobat més dificultats?

I.5 Dificultats que has trobat respecte l'organització general de les situacions d'avaluació.

I.6 Dificultats que has trobat en els diferents aspectes dels processos d'avaluació.

Quines han estat les diferències més notòries entre el que han realitzat o el que havies planificat?

Quins canvis has introduït en el crèdit com conseqüència dels acords del procés de treball conjunt sobre les dificultats de l'avaluació que vàrem realitzar ?

I.7 En l'organització general del programa evaluatiu.

I.8 En les situacions d'avaluació.

I.9 En els criteris i processos d'acreditació.

Ara ens detindrem en cada situació.

II. SITUACIONES D'AVALUACIÓ

Explica'm com ha estat la situació d'avaluació ... ?

II.1 Activitats han fet els alumnes al llarg de tota la situació d'avaluació.

II.2 Producte que han presentat al final.

II.3 Consigna o instruccions li vas donar respecte al que havien de fer.

Explica'm totes les activitats i tasques que ha tingut i la duració de les mateixes?

II.1 Activitats han fet els alumnes al llarg de tota la situació d'avaluació.

II.2 Producte que han presentat al final.

II.3 Consigna o instruccions se li donaren respecte a el que han de fer.

Explica'm totes les activitats i tasques que te i la duració de les mateixes?

II.4 Activitats preparatòries o prèvies a l'avaluació pròpiament dita. Duració.

II.5 Activitat d'avaluació pròpiament dita. Duració. Tasques dels alumnes.

II.6 Tasques. En que consisteix. Duració. Alumnes que realitzen igual i diferent cada tasca. Modo de realització: individual o en grup. Tipus d'ajuda del professor. Materials que utilitzen.

⁷ Las "Orientaciones y criterios generales de aplicación" del Anexo 1 son válidas también para este guión.

II.7 Correcció, qualificació i la valoració de les tasques.

II.8 Comunicació als alumnes de la qualificació i la valoració dels resultats o productes.

N'hi ha algun dels aspectes anteriors que vas variar en funció d'alguns alumnes concrets ?

II.9 Activitats preparatòries, centrals de l'avaluació, de correcció/ valoració/ qualificació o de comunicació de la situació d'avaluació que s'han adaptat, atenent a les característiques dels alumnes.

II.10 Tipus de tasques que han estat objecte d'adaptació.

II.11 Adaptacions del material . Adaptació del temps disponible per a cada tasca. Alumnat als que ha afectat. Criteris per la selecció de l'alumnat.

Com es va portar a terme la correcció i es va decidir la qualificació?

II.12 Criteris de correcció/ qualificació/valoració de la situació d'avaluació pròpiament dita: procediment que s'han fet servir per arribar a la qualificació.

II.13 Criteris de correcció/qualificació/valoració de la situació i de les tasques: com , qui i quan s' han establert (a priori o a posteriori de la realització de les activitats d'avaluació)

II.14 Criteris de correcció/ qualificació / valoració de la situació. Com i qui els ha aplicat . Diferències d'aplicació segons l'alumnat.

II.15 Tipus de judicis de l'avaluació de la situació que s'han emés.

Com se els van comunicar als alumnes?

II.16 Comunicació del resultats ha estat oral o per escrit.

II.17 Comunicació dels resultats ha estat de manera individualitzada o col·lectiva

Quines conseqüències es van derivar del resultats de l'avaluació per als alumnes i per al professor ?

II.18 Tipus de tasques o activitats als alumnes segons hagin estat els resultats. Criteris que s'han utilitzat per proposar-se-les.

II.19 Decisions d'agrupaments d'alumnes segons els resultats. Criteris que s'han utilitzat per proposar-les.

II.20 Modificacions en la planificació de l'ensenyament/aprenentatge posterior es pensen fer observant segons els resultats dels alumnes. Criteris que s'utilitzaran per introduir-les.

II.21 Repercussions en l'acreditació / nota final de crèdit els resultats de l'avaluació. Criteris i procés que s'ha utilitzat per elaborar la qualificació final de la situació.

Quins aspectes d'aquesta situació d'avaluació et van suposar més dificultats: la planificació de les tasques d'avaluació, l'adaptació de les tasques d'avaluació per alguns alumnes, el procés de correcció/valoració/ qualificació, la comunicació als alumnes dels resultats, l'establiment i desplegament de les conseqüències dels resultats de l'avaluació ? En que van consistir les dificultats ?

Quins canvis dels acordats en el procés de treball conjunt sobre les dificultats de l'avaluació has incorporat en aquesta situació d'avaluació?

II.22 Incorporació dels acords referits a l'avaluació de les actituds i hàbits. Aspectes incorporats i no incorporats.

II.23 Incorporació dels acords referits a l'avaluació i qualificació de les activitats d'aprenentatge amb ajuda. Aspectes incorporats i no incorporats.

III. PRESA DE DECISIONS D'AVALUACIÓ I ACREDITACIÓ DEL CRÈDIT.

Com es va decidir la nota final del crèdit ?

III.1 Criteris que s'ha utilitzat per valorar tots els informes, qualificacions i altres dades de les diferents situacions per l'avaluació final del crèdit. Com, qui i quan es van establir. Moment de decisió: a priori o durant el procés d'elaboració del informe de valoració/qualificació del crèdit. Coneixement pels alumnes: previ o posterior.

III.2 Criteris i procés d'anàlisi de les informacions anteriors que s'ha fet per l'elaboració de l'informe o nota del crèdit. Diferències segons els alumnes.

III.3 Característiques de l'informe i les qualificacions. Comunicació als alumnes oral o per escrit. Individual o col·lectiva.

III.4 Ús de les dades de l'informe i les qualificacions. Repercussió en la vida acadèmica de l'alumne de l'informe o qualificacions: activitats de reforç, participació en determinats crèdits o agrupaments el proper trimestre o curs . Repercussió en l'acreditació/promoció/certificació dels alumnes.

Quins aspectes de l'avaluació del crèdit et van suposar més dificultats ?

III.5 Aspectes de la planificació de la situació i les tasques d'avaluació.

III.6 Aspectes de les decisions d'adaptació de les situacions, tasques o processos d'avaluació, per alguns alumnes .

III.7 Aspectes del procés d'elaboració de l'informe de avaluació/qualificació.

III.8 Aspectes de la comunicació als alumnes dels resultats .

III.9 Aspectes de l'establiment i desplegament de les conseqüències dels resultats de l'avaluació del crèdit.

Quines han estat les diferències més notòries entre el que has realitzat o el que havies planificat?

III.10 Dificultats que es preveien i que no es preveien.

III.11 Repercussió en la planificació del proper crèdit o del mateix del proper curs.

III. 12 Diferències entre allò que es va planificar fer i el que has fet. En general i en les dimensions específiques.

Quins canvis dels acordats en el procés de treball conjunt sobre les dificultats de l'avaluació has incorporat en aquesta situació d'avaluació?

III.13 Incorporació dels acords referits a l'avaluació i acreditació de les actituds i hàbits i normes. Aspectes no incorporats. Canvis o modificacions introduïts que no esten en els acords.

III.14 Incorporació dels acords referits a l'avaluació i qualificació de les activitats d'aprenentatge amb ajuda, en l'acreditació. Aspectes no incorporats. Canvis o modificacions introduïts que no esten en els acords.

Anexo 4

Pauta de análisis de las fases y procedimientos básicos de asesoramiento

<i>Fase 1. Análisis y negociación de la demanda y definición conjunta de los objetivos y proceso de asesoramiento.</i>	
Procedimientos básicos de asesoramiento:	Indicadores:
1.1 Promoción y orientación para la formulación de la demanda como proceso de colaboración.	<ul style="list-style-type: none"> - Intervenciones de movilización a la iniciación. - Evidenciar las condiciones previas. - Explicar posibilidades del cambio como colaboración.
1.2 Negociación y delimitación del rol del asesor y participantes en el proceso de asesoramiento	<ul style="list-style-type: none"> - Definición del contexto y relación. - Definición y reconocimiento de competencias mutuas.. - Clarificación de las expectativas de cada uno. - Entrenamientos de toma de decisiones conjuntas. - Recepción y negociación de demandas. - Delimitación del contenido y dinámica de trabajo.
1.3. Definición y concreción del problema / contenido de asesoramiento	<ul style="list-style-type: none"> - Concreción/acuerdo, de las necesidades, intereses, las condiciones de trabajo, medidas o disposiciones para el cambio que se pretenden. - Identificación, categorización, priorización, clarificación, descripción, formulación y/o validación del problema de investigación. - Autorevisión crítica y identificación de los ámbitos preferentes de mejora, mediante el mayor grado posible de consenso. - Definición operacional de cada problema.
1.4 Delimitación de los componentes de la práctica evaluativa objeto de análisis y mejora .	<ul style="list-style-type: none"> - Unificación de los significados entorno al problema y la especificación de objetivos que nos señalan - Jerarquización y redefinición de los problemas en términos resolubles
<i>Fase 2 Registro y análisis de las prácticas educativas y formulación de propuestas de mejora.</i>	
Procedimientos básicos de asesoramiento:	Indicadores:
2.1 Recogida i análisis de la práctica educativa respecto a los contenidos de asesoramiento.	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico de los problemas organizativos o autorevisión crítica de la situación de la escuela. - Recogida datos, análisis, información y discusión de que propuestas de mejora sugieren. - Análisis conjunto del trabajo previo recogido desde diferentes escenarios educativos, grupos y agentes.

2.2 Análisis de documentos, informes y experiencias sobre las necesidades educativas objeto de asesoramiento.	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión sobre el problema a partir de información o formación relacionada con él, - Reflexión sobre materiales y experiencias para contrastar la práctica con los referentes normativos y las orientaciones sobre el contenido .
2.3 Elaboración de hipótesis respecto a posibles innovaciones en los planos más significativos de las prácticas educativas.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de necesidades y alternativas - Selección de prioridades - Formulación de soluciones alternativas - Redefinición de problemas para hacerlos resolubles
Fase 3. El diseño de las mejoras de las prácticas evaluativas.	
Procedimientos básicos de asesoramiento:	Indicadores:
3.1 Delimitación de cada una de las propuestas de mejora	<ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento de metas específicas y estrategias a utilizar - Definición de las metas a lograr como "cambio mínimo"
3.2. Análisis conjunto de los cambios a introducir para cada una de las propuestas de mejora	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de un plan de acción - Desarrollo de acciones para movilizar recursos - Identificación de las estrategias del profesor para solventar el problema - Identificar las tareas, las responsabilidades y los tiempos para introducir las mejoras
3.3 Selección y elaboración de los materiales e instrumentos de los cambios a introducir.	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación de la acción - Identificación de los recursos y los apoyos para realizar la acción - Propuestas de sesiones para llevarla al aula, - Concreción de modalidades organizativas, los contenidos y objetivos, los criterios de evaluación
3.4. Acuerdos del proceso de introducción y evaluación de las mejoras a introducir.	<ul style="list-style-type: none"> - Acciones para establecer la estrategia, planear la implantación y el entrenamiento en la implantación - Tareas de preparación de la estructura organizativa y condiciones de la escuela que pueden consistir en la intensificación de los apoyos externos e internos.
Fase 4. Colaboración en el desarrollo, seguimiento y evaluación de los cambios en las prácticas evaluativas.	
Procedimientos básicos de asesoramiento:	Indicadores:
4.1 Colaboración, seguimiento y evaluación de los cambios en las prácticas evaluativas.	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación general de la evaluación y seguimiento - Valoración de la efectividad de las estrategias de intervención, esfuerzo y recursos y ajustar las estrategias de cambio, la intensidad, el nivel a

	<p>las metas y los objetivos y recursos utilizados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valoración colegiada de los progresos realizados así como los contenidos, actividades y resultados parciales obtenidos. - Proceso cíclico de evaluación y seguimiento de las diferentes mejoras.
4.2. Evaluación del proceso de asesoramiento.	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación el sistema de relación entre los profesores - Evaluación del proceso de trabajo en su conjunto - Seguimiento y evaluación desde diferentes niveles de la estructura escolar

Criterio de Identificación del Procedimiento Básico de Asesoramiento: Intervención del asesor y al menos de uno de los profesores referida a alguno de los indicadores.

Criterio de Identificación de la Fase: Cantidad de segmentos en que se desarrolle cada uno de los procedimientos básicos señalados para esa fase.

Anexo 5

Pauta de análisis de las tareas de asesoramiento

Tareas de Construcción de la Colaboración	
<i>Tareas</i>	<i>Criterios de Valoración</i>
<i>1. Tareas de acuerdo de las actividades y tareas asesoramiento</i>	- Intervenciones del asesor para proponer, concretar y de los otros participantes para matizar, reformular o acordar ; las actividades y tareas a realizar individualmente por los profesores, por el asesor o de manera conjunta respecto a los contenidos de asesoramiento .
<i>2. Tareas de recogida, presentación y síntesis de propuestas de los profesores</i>	- Intervenciones del asesor para proponer cuestiones sobre las que recoger opiniones y propuestas de los profesores, para sintetizarles, recogerlas, normalmente en algún tipo de documento, y presentarlas y participación de los otros participantes para matizar, reformular o acordar
<i>3. Tareas de presentación y análisis de propuestas por el asesor.</i>	- Intervenciones del asesor para presentar propuestas que recogen otras informaciones o experiencias sobre el contenido de mejora o las aportaciones de los profesores con una formulación , desarrollo y estructura orientada al desarrollo de los contenidos de mejora acordados y participación de los otros participantes para matizar, reformular o acordar esos contenidos.
<i>4. Tareas de elaboración de acuerdos generales sobre introducción de las mejoras</i>	- Intercambios entre los profesores y del asesor sobre aspectos generales de los contenidos de asesoramiento referidos a orientaciones o criterios generales sobre cómo introducir las mejoras.
<i>5. Tareas de análisis de dificultades y concreciones para introducción de mejoras</i>	- Intervenciones de los profesores y del asesor para precisar las dificultades o problemáticas relacionadas con cómo introducir aspectos concretos de los contenidos de mejora .

Tareas de Construcción del Contenido de Mejora	
<i>Tareas</i>	<i>Criterios de Valoración</i>
<i>1. Tareas de identificación de situación previa.</i>	- Intervenciones para identificar prácticas expectativas y conocimientos previos respecto a los contenidos de mejora.
<i>2. Tareas de formulación del problema y los contenidos de asesoramiento.</i>	- Intervenciones para delimitar que aspectos de las dificultades de las prácticas educativas se pueden definir en términos del problemas que se pueden constituir en contenidos del asesoramiento sobre los cuales se priorizaría realizar una mejora.
<i>3. Tareas de reflexión sobre la propia práctica..</i>	- Intervenciones del asesor o los profesores a partir de la presentación de algún aspecto de la prácticas evaluación formulan reflexiones sobre las dificultades, la necesidad de introducir cambios, el carácter que han de tener los cambios.
<i>4. Tareas de definición y concreción de mejoras.</i>	- Intervenciones para delimitar que aspectos de la prácticas se prendian cambiar y en que consistiran los cambios a introducir .
<i>5. Tareas de síntesis y resituación de las mejoras.</i>	- Intervenciones para poner en relación los diferentes aspectos de las mejoras acordadas entre si y con otras prácticas y observar su repercusión en el conjunto de la práctica educativa y resituar a partir de aquí los acuerdos sobre las mejoras a introducir.

Anexo 6

Pauta de análisis de los recursos discursivos del asesor

<i>Recursos Discursivos del Asesor</i>	<i>Criterios de Valoración</i>
<i>1. Presenta un problema o subproblema nuevo</i>	- Presentar un problema nuevo, retomando acuerdos anteriores de todos los participantes, propuestas de alguno de los participantes, o se delimita una parte de un problema más amplio o se propone una ampliación de la situación problema.
<i>2. Señala una tarea a realizar.</i>	- Señalar la tarea de tipo general a realizar, o la tarea concreta a realizar colectivamente en el momento presente o en sesiones posteriores o para realizar individualmente fuera de la sesión.
<i>3. Pregunta, pide opinión, solicita información, aclaración.</i>	- Pedir explícitamente opinión en general a una persona en concreto, para solicitar nueva información acerca de la intervención de un participante, para señalar/preguntar sobre aspectos incompletos de la intervención de uno de los participantes, para pedir confirmación o aclaración de algún aspecto de la intervención de otro.
<i>4. Aporta información complementaria: respondiendo a pregunta, complementa una intervención anterior, aclara una duda..</i>	- Intervenir para responder a alguna pregunta directa de un participante, o para aportar información complementaria a partir de lo que dicen los participantes por que se considera incompleto o se considero que no se ha hecho una interpretación correcta
<i>5. Acepta, confirmar, repite parte de intervención para confirmar: interpretación, pregunta comentario.</i>	- Intervenir a partir de lo que dice uno de los participantes para proporcionar una seguridad que permita avanzar en el desarrollo de la tarea.
<i>6. Relaciona, justifica, argumenta incorporando reflexión sobre actividad de enseñanza-aprendizaje.</i>	- Responder a alguna aportación de un participante ejemplificando o relacionandola con alguna actividad de enseñanza-aprendizaje que sirve de referente común externo.
<i>7. Conceptualiza, reelabora, argumenta con un concepto una aportación de otros, una justificación de una propuesta.</i>	- Intervenir a partir de una o varias intervenciones de los participantes se introduce un elemento que permite aclarar o completar para reorientar la tarea o ayudar a entender la orientación que se el está proporcionando.
<i>8. Formula una síntesis o propone una conclusión.</i>	- Intervenir a partir de lo que se considera acordado, de una aportación anterior de uno varios participantes, de alguna propuesta alternativa o complementaria para fijar un momento del desarrollo de la tarea para poder seguir avanzando.

Anexo 7

Entrevista sobre un programa evaluativo y las decisiones acreditativas de un crédito común planificado.^{8 9}

Profesor 2º ESO

As: A veure jo el plantejament que faré serà el següent, parlarem primer del plantejament del crèdit en general, de l'avaluació en el crèdit, què tracta el crèdit, quines activitats d'avaluació es faran, com o quines activitats d'aprenentatge van lligades a elles... i després entrarem en cada un dels aspectes en cada una de les activitats d'avaluació i les analitzarem una mica més en detall, les previstes, i després al final de tot ens posarem més en tot el tema del que és el tancament del crèdit, la nota i la qualificació.

P-2º: Jo no se si he pensat tant

As: Segur que sí, el que sí que és segur és que després de tants anys de fer de profe és que tens una expectativa de com et muntarà l'avaluació del crèdit.

P-2º: Sí.

As: El crèdit de què va? , com penses desenvolupar-lo?

P-2º: El crèdit 1 té dues parts, hem pensat de fer, i fem per una banda els números enters i per l'altra la introducció a l'àlgebra, el llenguatge algebraic, i la solució d'equacions de primer grau.(2)

As: Les situacions d'avaluació lligades a les coses que fas d'aprenentatge, com va això lligat?

P-2º: A veure, en principi, jo l'avaluació la plantejo una mica casi té un valor més d'observació contínua i diària de cadascuna de les activitats que les vaig registrant en la llibreta de seguiment dels alumnes (6) i en faig constar els aspectes com per exemple si agafem el primer tema, la primera part que és el concepte i la representació dels números enters en la recta numèrica,(1, 2) tot i que jo, com que hem preparat una bateria de fitxes que anem treballant, o sigui que no ho donem per tancat, sinó que ho anem recuperant, fins a quin grau en les primeres activitats que fem els crios ho van assumint, no? (6,8) I és una primera part que crec, per mi, és la més important i la faig servir després a l'hora de fer la nota, tot i que també faig el clàssic a millor l'examen , no sé si m'està bé de dir-ho o no,

As: sí, sí

P-2º: per jo ho faig, eh?

As: I quants en fas, M. ?

P-2º: Doncs això està molt poc determinat.

As: La previsió, la previsió que hi ha.

P-2º: Per exemple, la previsió que hi ha és de fer com a mínim tres proves, no?(8) En una que penso quan acabem, entenem que ja està fet el concepte, i la representació i el desplaçament sobre la recta, farem això i una altra quan hagin fet la suma i la resta, aquesta, aquí ens costa moltíssim

As: Bé, i la tercera?

⁸ As: Son las intervenciones del Asesor. P-2º: Son las intervenciones del Profesor de 2n.

⁹ Las preguntas en cursiva corresponden a los contenidos que se señalan para esta entrevista en el "Guión de Entrevista Semidirigida sobre los programas evaluativos y decisiones acreditativas de los créditos comunes planificados".

P-2º: Al final, seria una qüestió global de tot, però la desglossaria, la intentaré desglossar així, una cosa és que entenguin, assegurar que el concepte el tenen, jo suposo que no caldrà l'examen, perquè a través de les observacions ja ho anem veient, però el faig, el faig, jo sé que no està bé, jo ho veig, jo entro en contradicció aquí, m'entens? Jo entro en contradicció perquè per una banda impulso molt que treballin molt, que treballin en grup, que comentin les coses, de vegades ho fan sense moure ni taula ni cadira ni res, tal i com ho faig les activitats normals (10), però quan arribo a dir ara m'interessa saber-ho, faig una cosa que al millor no s'ha de fer que és separar-los els explico a ells, escolteu, això no té més importància, només per la sinceritat, jo els hi explico així, no, perquè al millor és més difícil ser sincer si tinc una qüestió allà al costat i com que ningú vindrà a dir-me això jo no ho sé ho averiguo així.

As: Bé, o sigui, jo crec que des del començament fins que feu la primera prova, aquesta del concepte de desplaçament, hi ha tot un seguit d'activitats que fas no? I com més o menys - no cal que me les ensenyis- sinó l'ordre i el tipus de coses, començo fent aquest tipus d'activitat, després faig això, i arriba l'avaluació en aquest moment.

P-2º: Sí

As: Deies que al principi també feies alguna cosa d'observació inicial no?

P-2º: Sí, bé inicial, inicial no perquè el tema s'inicia de nou

As: Val, val

P-2º: El tema és totalment nou és a dir que

As: *Explica'm el tipus d'activitats que fas, faig tantes sessions que van d'això, tantes...*

P-2º: Mira, pensem fer, és que per sessions no t'ho puc dir,

As: Per activitat

P-2º: Per activitat, sí, aquí tens al davant una que va sobre la representació i el concepte del número enter i sobre això hem preparat nou fitxes

As: Val, i aquestes nou fitxes com es fan? les fan els nens individualment?

P-2º: O sigui, hi ha una part que, com el tema és completament nou, doncs fem una petita explicació en grup, amb tot el grup sencer, no?

As: Val

P-2º: I després doncs els invitem, els diem doncs vinga, ara vosaltres un cop que ja s'ha assegurat que més o menys tenen una idea, es posen a treballar ells.

As: Activitat sobre això

P-2º: Sí, normalment en parelles o en grups de tres, s'ho comenten, sembla que es troben més segurs

As: I fan exercicis.

P-2º: I fan exercicis. Són exercicis sobre el tema, el tema és una mica àrid, no? perquè...

As: I després que feu amb això, feu una recollida a la pissarra?

P-2º: Fem una posada en comú, no ho corregim tot a la pissarra, no ho corregim tot a la pissarra perquè moltes de les coses que han fet ja estem segurs qui ho tenia bé i qui ho tenia malament perquè mentrestant, mentre ells van treballant en grup jo vaig passant, no tinc més que vint-i-tres crios a la classe, dona bastant de temps de passar, al millor ben bé tres vegades per cada grup i els que m'ho demanen, doncs més. (10, 13)

As: Val

P-2º: Per tant moltes de les coses ells ja han pogut corregir perquè tu mateix ja els has dit, mira, resulta que has ordenat, que és un part molt important d'aquest tema, has ordenat malament això, has dit que menys tres és més gran que menys u, i clar això a alguns alumnes els costa moltíssim d'entendre que menys tres sigui més petit que menys u. (6, 10)

As: Per dir-ho d'alguna manera les activitats que feu així en el grup són activitats com d'aprenentatge

P-2º: D'aprenentatge

As: Llavors, després es corregeixen a la pissarra

P-2º: Es corregeixen a la pissarra algunes, d'altres, les que ho hem pogut solventar tot o perquè les que hem vist que ja estaven més que superades, no. El que si que fem de tant en tant és cridar l'atenció sobre problemes que es van repetint, per exemple, en una ordenació d números, de les unitats. Ordena bé la majoria de la classe, però el que és la branca dels positius.(16, 17, 18) Com que estan a la mateixa franja que els naturals ho tenen bé, el tres és més gran que,... però clar, quan passen la frontera del zero cap a l'esquerra o cap avall, que són les situacions aquestes més complicades, tot i que fem representant en la recta numèrica, i al millor han entès que com més lluny estiguin del zero però aquí començo a observar, poso un exemple, que una classe sistemàticament havia d'anar corregint allò d'un en un, o de dos en dos o de tres entres com estaven treballant en aquell moment, doncs els vaig cridar l'atenció i vaig dir escolteu estic observant això, que hi ha molta gent, alguns no, clar, aquests en aquest moment paguen el pato perquè els crido l'atenció a tots., ja ho sé no,

As: ... però en una classe si són generals aquestes dificultats.

P-2º: clar, són generals. ho explico a la pissarra, sense estendre'm gaire, o atenc les preguntes.

As: I aleshores vas fent per exemple això en una sessió i vas fent varies sessions en que ho vas repetint

P-2º: Vas repetint el tema, vas repetint el tema

As: En diferents punts

P-2º: En diferents punts de vista, doncs aquí hi ha una situació que són temperatures, ¿no? doncs després al millor n'hi ha un altre que és comparar alçades, agafant com element doncs mesurem a quatre de la classe i els ordenem de més gran a més petit i després ordenem les diferències, jo dic que és una mica pesadet aquest tema però clar, considerem que ho hem de fer

As: Durant tot aquest procés, ¿tu agafes alguna cosa d'avaluació, que sigui exactament, concretament, d'avaluació o no?

P-2º: Per exemple, jo si apunto, no apunto tots els exercicis sinó dic, a veure, d'aquests tres exercicis m'interessa saber doncs la posició relativa del zero (6, 8) el zero en una ordenació pot ser si m'agafen com a referència soc jo, si t'agafo a tu, ets tu, doncs això m'interessa si ha quedat clar o no,

As: Sí, sí sí

P-2º: Hi poso doncs una petita anotació en la columna de dalt, situació relativa del zero, i poso qui sí i qui no, i faig un senyal(6, 8).

As: I com ho vas veient to això?

P-2º: Vaig veient com van treballant, jo tinc la llibreta i vaig apuntant

As: De tots?

P-2º: De tots, pràcticament de tots

As: O sigui...

P-2º: Jo tinc la llibreta oberta sempre allà sobre la taula

As: Anotes d'una activitat...

P-2º: D'una activitat en concret que a mi em denota, jo considero que totes són significatives, però una que jo considero

As: De una que la tens definida prèviament

P-2º: Que la tinc definida prèviament.

As: I d'aquestes, durant el crèdit, o durant el primer bloc ¿quantes pots fer?

P-2º: Doncs mira, t'ho dic, les tinc aquí (busca a la llibreta). D'aquestes t'he dit que hem preparat nou fitxes, tindrè de la primera part del bloc, com unes quatre o cinc observacions.

As: Quatre o cinc observacions, del primer bloc val.

P-2º: On treballem concepte, ordenació...

As: D'acord, i quan acaben aquestes nou fitxes es quan

P-2º: Farem la prova,

As: és una d'aquestes proves que em dius ¿no?

P-2º: Sí

As: *És aquesta prova escrita. I m'imagino que en el segon bloc de continguts que és*

P-2º: La suma i al resta.

As: La suma i la resta.

P-2º: Bé, operacions, el títol és operacions, però ho desglossarem en suma i resta

As: Tornes a fer una mica el mateix recorregut, hi haurà nou o deu activitats...

P-2º: Aquest any en farem més, més fitxes, perquè després observem que quan passem a l'àlgebra, polinomis, a tot, els crios...

As: I fas una prova

P-2º: Hauré fet les observacions

As: De fet hi haurà quatre o cinc observacions puntuals

P-2º: d'activitats en concret, que són les que resumeixen

As: Exacte

P-2º: ¿té clar que per restar ha de convertir-ho en una suma? Clar d'això farem a lo millor deu exercicis però ho hauré d'anotar en un moment determinat quan jo considero que ho té o no ho té, quan després de deu exercicis, el tio ho esta convertint i està sumant oposats, doncs jo dono per suposat que aquest nen ho té clar. Una altra qüestió és que a vegades després, quan ho fan per escrit tinc sorpreses. (6, 16)

As: Anem a acabar aquest últim punt i ja et vaig a fer la primera pregunta, perquè saps què fem, fem un recorregut perquè jo em faci una idea global,

P-2º: sí, conforme,

As: i, al acabar, et pregunto quines dificultats trobes. Després agafarem cada una de les tres / quatre coses que joestic veient que utilitzes d'avaluació i les analitzarem una per una. Fins ara estem anant molt bé, tens que perdonar que de vegades jo soc una mica tallant

P-2º: Que va, tira, tira, qui sap el camí, qui sap el camí ets tu...

As: Clar, clar, però ja veuràs com les veiem les tres, ara al final et faig un recorregut . Fas aquesta prova i després m'has dit M. que hi ha una tercera prova o tu has dit que hi havia un global, i això què és? Immediatament després de la segona prova queden activitats per fer?

P-2º: sí, sí

As: A veure, descriu-me aquestes activitats que queden per fer, perquè aquestes van sobre números, aquestes sobre sumes i restes

P-2º: Sobre operacions

As: Fas la prova aquesta , i després què passa?

P-2º: A veure, és que evidentment no hem acabat , desglossem la suma i la resta i la multiplicació i la divisió com dues operacions i fem un tractament semblant, semblant al que hem fet amb la suma i la resta , i després, quan acabem la multiplicació i la divisió doncs farem un global que seria una prova escrita..(8, 9)

As: Val, una prova global escrita per dir-ho d'alguna manera és la última activitat d'avaluació

P-2º: Sí, val

As: Jo veig aquí que hi ha, que tu tens quatre diguem situacions d'avaluació, una, les situacions puntuals que vas fent de cada un dels exercicis que tu tens marcats, anem a dir-li avaluació continuada d'exercicis concrets, val? Tens una segona que és una prova que fas d'una part del contingut dels conceptes

P-2º: Concepte ordenació, ordenació, representació i comparació, en el concepte està la representació, l'ordenació i la comparació.

As: H ha una segona part que suposo que tindrà la mateixa estructura, que és una prova de sumes i restes

P-2º: Sí.

As: I una tercera que és una prova global

P-2º: Falta afegir aquí una que és una prova de les dues operacions que falten, multiplicació i divisió (12)

As: Però aquesta, el que és l'avaluació d'això, ¿ho fas a la prova global, o fas una altra prova?

P-2º: No, no, o sigui, si dividim el crèdit en quatre blocs, o sigui el tema en quatre blocs, hi ha quatre proves.

As: Ah, una altra prova de multiplicacions i divisions i una quarta que seria la global.

P-2º: Si

As: Ja em semblava, m'adonava que faltava això perquè llavors el que faries seria el global sense haver fet una part

P-2º: Sense haver fet una part d'aquesta.

As: Això és el que nosaltres diem el programa d'avaluació que tu fas servir. Bé, tu em deies, quan t'he tallat, és que hi ha una cosa que et crida l'atenció, dificultats que tu trobes en el procés...

P-2º: A mi em crida molt l'atenció...

As: dificultats... sense entrar en cada una en concret, perquè després entrarem en cada una en concret, així en general

P-2º: Jo, a veure, en general, quan passo, o sigui, tinc millor sensació quan els crios estan treballant i tot i que no saben que jo estic avaluant i que a més a més pot ser em formo més opinió meva de l'observació diària de la que obtinc d'aquí, perquè a més a més si em guiés del que tinc per escrit, de vegades el que tinc la informació és molt més pobre, és molt més pobre que la que tinc de l'observació del treball diari que fan els crios, rendeixen més, possiblement perquè hi ha també un treball de col·laboració, que de vegades no és ben bé un treball de col·laboració a lo millor és inspiració, un inspira a l'altre, i sembla com que ho tenen més clar, i quan es queden sols, que vols que et digui, et poses a corregir i dius aquest crio si no hagués fet la prova escrita aquesta, ho tindria claríssim, li posaria una nota bona o millorant. (4, 6, 7, 10)

As: normalment molt millor

P-2º: jo posaria millor nota

As: amb els seguiments concrets aquests diaris posaries molt millor nota

P-2º: Amb les observacions que amb l'exercici.

As: A mi em crida l'atenció el salt que hi ha, entre això i la prova escrita, que ja ho vas dir abans

P-2º: està relacionat

As: això és el que tu em deies al començament, quan deies és que jo no sé si aquí hi tinc una contradicció era en això, no?

P-2º: Sí, clar, possiblement sigui una contradicció perquè el mètode de treball és diferent, m'entens?

As: això és el que ens posem a investigar, què és el que fem amb això,

P-2º: Ho és, perquè si tu estàs dient, i tu també, ajudes, estàs dient això ho estàs fent malament, un comentari d'aquest estil és suficient perquè rectifiqui, i tu te quedes amb la sensació de que el nen ho entén. Però en un principi

As: sí, sí, sí...

P-2º: ets tu que li has tingut que rectificar, o moltes vegades han sigut els companys els que ho rectifiquen entre sí, li han hagut de rectificar. Tot això tu no ho veus, ho veus només a lo millor quan l'exercici o l'activitat s'està resolent bé i, mentre està sol, com que el mètode de treball és tan diferent. (10, 13)

As: Sí, sí, sí...

P-2º: perquè s'enfronten ells sols davant de la dificultat, se li fa un munt enorme, se li fa una muntanya impossible de superar i te fan molt menys del que tu pensaves que havia. Això suposo que és que el que no hi ha és un aprenentatge, el que hi ha és una, dic jo que és una aparença d'aprenentatge el que hi ha.

As: Una cosa M. , perquè tu i jo estem acostumats a treballar en altres situacions, i tens que entendre la diferència. En altres situacions jo ara començaria a parlar, home ja has pensat en això i tal, però ara no ho podem fer

P-2º: sí, sí, tira pel dret

As: per l'estructura, però, el que m'acabes de dir, per a mi és molt important i estic segur que quan passem a la fase de treball d'assessorament, de treball conjunt, aquest pot ser un dels eixos a treballar, a veure, en una situació d'assessorament ja ens hi posaríem, però ara tinc que mantenir unes normes de treball

P-2º: i tant que t'entenc, perquè després a les tres treballem tots.

As: *però és clau això que m'has dit. Entrem aleshores en la situació 1, activitats concretes. Jo et faré unes preguntes, a veure, són uns exercicis que tu tens assenyalats*

P-2º: sí

As: prèviament, veritat,

P-2º: (busca entre els papers) ho podia haver portat una mica més organitzat

As: està molt bé com ho estàs explicant, i aleshores tu aquí ¿quina consigna els dones als nens perquè ells sàpiguen, o si no ho saben, digues-m'ho que tu vas a anotar el que fan d'un exercici en concret.

P-2º: En principi mira, l'estructura de la fitxa la numerem i després posem objectius, per tant si aquí en el objectiu d'aquesta fitxa serà el desplaçament sobre la recta numèrica, ¿no? i el valor de la variació que té un determinat desplaçament, el signe que té, si puja i si baixa i tal, doncs evidentment el nen sap perfectament què és el que aquí, en tots aquests exercicis s'està marcant, la guia, ¿no?

As: Val, però la pregunta és ¿ell sap quin és el exercici del qual tu agafaràs la nota? (17 , 18)

P-2º: No

As: No ho sap, això no ho sap

P-2º: No, jo no els hi dic a ells

As: ¿però sap que tu agafes una nota d'un determinat exercici o no?

P-2º: Sí, ell sap que jo li anoto, perquè això jo els hi dic constantment que jo anoto la manera de treballar

As: que tu vas veient i que tu anotes

P-2º: que jo sempre anoto la manera de treballar, ara, el que anoto jo no els hi dic mai

As: Però ells saben que sí, que anotes

P-2º: Ells saben que diàriament jo tinc una observació d'ells

As: Val, val

P-2º: Diàriament de l'actitud que han tingut a classe, aquesta, de sempre , vull dir, aquest nen avui ha treballat bé, avui s'ha despistat, tinc una simbologia més, menys, igual, que la de les matemàtiques.

As: que és una qualificació diferent de l'exercici .

P-2º: diferent que l'exercici

As: Ah, llavors tenim una cinquena ...això és avaluació

P-2º: No, bueno, pot servir per avaluar les actituds (1, 2)

As: Clar, clar i tu fas una anotació, fas una recollida

P-2º: jo faig una recollida i després clars, veus a les llibretes, sembla que s'ha d'entendre,

As: Al final, al final parlem d'aquestes

P-2º: Al peu de pàgina hi ha aquests símbols, un +, doncs vol dir

As: D'aquesta parlem al final, de com t'ho organitzes eh?. Anem a les que tu anotes aquí,

P-2º: on faig l'observació de l'alumne

As: on fas la observació de l'alumne

P-2º: Això podria ser avui la temperatura ha pujat set graus i ha baixat cinc, durant la nit ¿quina ha estat la variació total de la temperatura.

As: i tu dius que la tens triada prèviament perquè creus que és la més significativa.

P-2º: la més significativa de les que hi ha aquí. Si sap resoldre això, evidentment és que ha entès el concepte aquest

As: ¿sol ser al primera o n'hi ha alguna...

P-2º: no, no és que la primera mai no la faig, no la primera és per introduir, més o menys està situada al final d'haver fet deu o dotze activitats ben bé, perquè la primera... n'hi ha alguns que hagués pogut anotar, perquè ho saben per intuïció, i t'ho diuen, són pocs però...

As: normalment el procediment que tenen que fer en aquesta activitat doncs l'han fet en unes altres activitats

P-2º: sí, sí, sí clar, perquè en aquesta en concret ja han fet la representació, no? però per exemple aquesta té dues, té una dificultat que és afegida, perquè té dos desplaçaments seguits, però ells ja han fet han fet activitats ja d'aquest estil, aquesta no, però s'han desplaçat en una recta numèrica amb una escala, he anat a uns grans magatzems, al Corte Inglés, i no és per fer propaganda, i primer vaig pujar a la secció d'esports que estava no sé on i després he baixat tres plantes, on em trobo ara? No? Doncs són dos desplaçaments seguits que han de sumar un numero positiu i l'altre negatiu, com es suma un numero positiu i un altre negatiu, és una situació d'aprenentatge que ja l'han treballat. (11, 12 ,16)

As: Val, què són? ¿tasques que triguen molt poquet en fer?

P-2º: Molt poc, això fer tot aquest plantejament és menys d'una hora

As: Ho poden fer en grup,

P-2º: en grup, en grup

As: però tu ho qualifiques individual

P-2º: Sí, sí. Ells estan treballant en grup. Ells s'asseuen en el grup i estan treballant i tu vas allà i veus com ho estan fent, i preguntes que et fan...

As: i aquesta qualificació la fas per exemple després de que en un exercici t'hagin preguntat una cosa o tu hakis vist una cosa i li hakis fet una indicació perquè rectificqués alguna cosa o no.

P-2º: És compatible

As: Sí?

P-2º: Si jo l'anotació la penso fer en aquest exercici la faig en la conversa puc arribar a entendre si ell, ni que sigui a través d'una pregunta, si en la conversa jo arribo a entendre que ell ha entès com es suma un numero positiu i un numero negatiu doncs jo li puc posar. (6, 8, 10, 13, 18)

As: o sigui , tu no avalues el resultat que té posat aquí al final

P-2º: com el resultat?

As: a veure aquí hi ha un exercici i aquest per exemple

P-2º: Ah no, al numero aquest no, al procediment per arribar aquí

As: Valores el procediment i el que tu consideres ho preguntes el que li passa al nen, a lo millor sobre el procediment, si ho ha entès o no

P-2º: Si ho ha entès o no, clar, en aquest tema en concret, el procediment i el resultat està tant lligat no? que clar, no és igual dir que està en el menys tres, està allà buscant el cotxe, o que està en la planta tercera que s'està comprant unes sabates, a veure, això ho ha d'entendre ell. Fins que no arribi al més tres des de que s'està comprant unes sabates el procediment està malament.

As: Val, val. La qualificació el tipus d'ajuda, les preguntes que fas, el temps, ¿és igual per a tots els nens ? ¿fas variacions entre els nens o què? Quan tu els ajudes en els exercicis individuals, aquests que vols qualificar.

P-2º: A veure, en principi és que per a mi és un exercici igual que tots.

As: fan igual que tots

P-2º: és que si veus l'estructura d'aquí, si et fixes en aquest és molt semblant a aquest d'aquí, la situació problemàtica és diferent perquè és un moviment ...

As: No, parlo segons nens, no segons els exercicis, a tots els nens tu creus que els hi demanes la mateixa execució, fas les mateixes preguntes, o tu avalues de manera diferent la forma de resoldre això depenent d'uns nens o uns altres?

P-2º: és que, a veure és que jo per resoldre la majoria d'aquestes coses no he preguntat mai res, entens? No se si ben bé entenc una mica la pregunta

As: d'aquests fas una anotació, n'hi ha uns altres que suposo que

P-2º: han d'haver preguntat molt, però això és molt general suposo que passa sempre

As: però si a tu l'execució arriba fins al final encara que sigui després d'haver-te preguntat, ho avalues igual que l'anterior

P-2º: sí, sí

As: Val

P-2º: el que passa és que et queda marcat, o sigui que tu coneixes i tens unes idees dels alumnes. Quan veus, no se, si l'Emmanuel, tu el coneixes ¿no? aviam, quan jo li anoti que aquest exercici el sap fer, evidentment és que allà jo he de suposar que m'he dedicat o algú més, algun company, perquè li costa. No és el mateix que quan ho fa la Noelia, la Noelia quan arribi a donar-li aquesta fitxa doncs parará dos minuts l'atenció i ja continuarà ella sola

As: Val. En què consisteix l'anotació que fas tu?

P-2º: és un signe

As: És un signe

P-2º: (Ho busca a la llibreta) ha d'estar aquí, mira, un regular és un igual

As: digues, digues

P-2º: un igual = és regular, dos més ++ és molt bé , un més + és bé

As: un + és bé (17)

P-2º: i ja després estan una sèrie d'anotacions d'un negatiu - , és a dir que no treballa, més que res és una actitud, una D i una D tatxada vol si deures fets o deures no fets, en totes les coses hi ha un signe, un triangle vol dir mal comportament, i un quadrat vol dir bon comportament.

As: aquests de deures i aquests de triangle seria l'altre qualificació que deies tu més d'actitud ¿no?

P-2º: més d'actitud

As: això ho parlem després. En aquesta són aquests quatre que tu dius

P-2º: que són un igual = , dos més ++, un més +, o un negatiu -(1, 16, 17)

As: tu no els hi dius mai si porten tres iguals...

P-2º: No, no, no

As: i el que un alumne porti tres més, o tres iguals o tres menys, ¿té algunes conseqüències en alguna cosa que tu li manes fer? ¿o alguna cosa que tu li dius que ha de fer d'una altra manera o què? Suposo que té conseqüències després en la qualificació

P-2º: en la qualificació

As: però en altres coses no en té

P-2º: en altres coses no La qualificació és que clar, si tu vas posant que ho entén, ho entén tot bé, després al final...(18)

As: Després al final entrem en tot el tema de la qualificació. Llavors, si et sembla bé, M., anem al segon tipus de mecanisme d'avaluació que era quan tu has fet dotze o x fitxes d'aquestes fas una prova , li diem així, si et sembla, fas una prova,

P-2º: un examen

As: una prova, un examen, m'és igual, una prova en la que els alumnes ¿quines activitats han de fer? ¿tenen uns exercicis o com és això?

P-2º: Sí, uns exercicis, muntem, intento muntar una fitxa en la que les situacions d'aprenentatge siguin semblants a les que han fet, no les mateixes, mai són les mateixes

As: Val

P-2º: Però no m'aparto gaire, m'entens, si hem treballat per introduir el numero, o el concepte de numero, ¿no? o l'ordenació de números la temperatura, doncs sortirà a lo millor el retall de premsa on surtin les màximes i les mínimes de cinc o sis capitals europees i tornaré a demanar una altra vegada el mateix que s'havia fet (9)

As: Val, val, sense entrar tant en això perquè després et demanaré que de tot això em deixis una fotocòpia , ¿val?. La pregunta és, i tu al final què els hi demanes? ¿el procediment que han fet? ¿el resultat? ¿una explicació? Digues que els hi demanes tu.

P-2º: Mira, normalment jo el que intento fer és que els crios expliquin tot el que fan., però això diàriament, és a dir que estan fent el pas, eh?. Els crios ja, ja ho han entès, i el problema d'ensenyar problemes és que semblen text lliure, més que problemes de matemàtiques t'expliquen això ho he fet així, per aquesta raó. li busquen les raons

As: En activitats que no són d'avaluació.

P-2º: En activitats que no són d'avaluació, en el treball diari.

As: I aleshores

P-2º: Quan arriben a l'avaluació fan el mateix

As: Tenen que descriure el que han fet allà (11, 12)

P-2º: Ho fan, ho fan o sigui el que evidentment mai no fem és posar el resultat única i exclusivament. Ja han entès que un resultat no és molt significatiu, que pot ser un error tonto

As: Quan tu presentes la fitxa quina consigna dones, el dia de la prova, llegeixes

P-2º: un a un i fins i tot, a lo millor això no sé si està bé o no

As: Que no, M., que no es tracta d'això

P-2º: no, és que vull dir que ho faig, i és que a vegades sembla que ho faig, faig una introducció de la prova per escrit, en la que acompanyo amb alguna explicació dels problemes

As: Per escrit fins i tot?

P-2º: No, oral, ells ja tenen la fitxa,

As: val, tu fas una explicació oral

P-2º: ells ja estan asseguts cadascú a la seva taula, jo faig una explicació oral dels problemes, aquest, doncs tiro alguna indirecta que al millor algú que està així una mica, que necessitaria posar-se en onda d'algun problema, no dic aquest és com el que havíem fet , mai no ho dic, no? us sona algun tipus de cosa, és un mètode de solució de problemes que jo aplico

As: Val, val i quants solen ser, més o menys, M. ?

P-2º: De preguntes? Quatre o cinc.

As: Quatre o cinc

P-2º: És que no fan més, eh? I no produeixen, si poses més te les deixen sense fer, més de quatre o cinc activitats a mi no em fan, eh? en una hora

As: Ja, i el que són és qüestions que tenen unes altres semblants que ja han fet en exercicis anteriors. Bé i quant de temps? Quant temps dura la prova?

P-2º: Una hora

As: Una hora

P-2º: És una classe

As: És una classe normal.

P-2º: A alguns els sobre temps, i alguns altres diuen que no ho han fet més bé perquè els ha faltat temps, sempre hi ha alumnes que tenen un ritme de treball molt lent i això també és ...

As: Això és igual el temps que tenen per fer les activitats per tots els alumnes.

P-2º: Per tots

As: Igual per tots.

P-2º: La prova és col·lectiva i és per tots, simultània per tots.

As: ¿I els nens amb necessitats educatives especials?

P-2º: Això, mira noi, això jo ja no sé ni què fer

As: no, no, no què s'ha de fer, sinó què fas

P-2º: Fan el mateix

As: Sense cap variació ni res

P-2º: A no ser que tinguin una adaptació curricular, que ara ho estem fent, però fins ara jo plantejo això, no?. Ara quan les adaptacions que hem de fer, tres a primer i tres a segon doncs això estigui tirant, doncs evidentment marcarem la mateixa estructura de prova i intentaré de fer, però fins un cert grau que una part la pugui fer i l'altra d'alguna manera has de poder qualificar a la gent.

As: D'acord. Criteris de qualificació dels exercicis, de les tasques concretes de cada exercici.

P-2º: Jo sempre faig igual, o sigui si faig quatre problemes dos punts i mig per cadascú i sé que sempre n'hi ha alguns que són més senzills per ajudar una mica doncs a que alguns dels que, que no tinguin el zero pelat, m'entens (12)

As: Val, val

P-2º: perquè sempre però clar, si mires una mica les meves notes, el que té un dos, eh? O un dos i mig pots comptar que al millor ha fet algun d'aquests problemes que estaven pensats per tothom.

As: Bé

P-2º: El que sí és per tothom és l'aprovat, però la dificultat dels exercicis no és per a tots, no tenen la mateixa dificultat, però la puntuació sí .12

As: Tots els exercicis no tenen la mateixa dificultat, val. I entrem en una altra cosa. Un exercici es qualifica dos punts i mig i què pot tenir, quina puntuació pot tenir, sí, quina graduació, zero i dos i mig, o quant. (12, 17)

P-2º: Zero si no l'ha fet

As: Zero o dos i mig?

P-2º: Però hi ha una graduació pel mig

As: Això és el que et pregunto, la graduació que hi ha.

P-2º: La graduació puc partir el punt, és allò que quan fas un correcció dius home, regular, això és un u, el que no tiro és a les dècimes.

As: Què tens establert? Que sigui un zero, un u,

P-2º: Jo els decimals no els faig servir només que en el dos i mig suposem

As: O sigui fas, zero, u o dos i mig. Això és el que tu fas servir.

P-2º: Si perquè si comencem a partir el punt...

As: No, no, està bé, i tu quin criteri utilitzes més o menys per fer zero, u o dos i mig?

P-2º: Mira, el zero pràcticament és l'exercici sense intentar i també hi ha algú que ha començat a dibuixar, perquè veus coses que t'esgarripen perquè ha fet un parell de números allà que no tenen ni sentit ni res, doncs això està per no començar. Doncs en el u si el crio, si hi ha suficient informació en el problema un rastre escrit que a tu et dona que ell sap per on podia haver anat però que no acaba d'acabar-lo, ho puntuo, més la intenció possiblement que el que ha fet, eh? I després està el dos i mig.

As: Després està el dos i mig, que és? Resultat bé?

P-2º: Resultat i procediment.

As: I si el resultat està bé i el procediment no, o al contrari?

P-2º: Això passa molt sovint

As: I, què passa?

P-2º: Doncs jo m'inclino molt més, li dono més valor al procediment, tot i que en aquest tema concretament que estem parlant això no és compatible, vull dir que el resultat és tant important com el procediment, és a dir, aviem, un nen et pot dir, et poso un exemple, pot saber que ha de sumar oposat, això ja està molt bé, però el signe i el valor absolut del resultat ha de ser coincident, la solució és unívoca, és un problema tancat que no té solució, per tant aquí, en aquest cas la solució pesarà tant com el procediment, no pot haver un que digui tres, més menys dos i digui cinc o un, però què, positiu o negatiu, m'entens? Aquest tema que hem començat a parlar una altra cosa serà en la segona part que és de l'àlgebra aquí si que hi ha molt de procediment i el resultat no sempre és tant important.

As: *Mira, i en què es diferencien les tasques?*

P-2º: En què?

As: En la primera, en la prova aquesta hi haurà quatre o cinc, no sé què m'has dit, quatre preguntes, en què penses que es diferenciaran?

P-2º: I veritat és que jo encara no la tinc escrita

As: Com idea

P-2º: En principi ha d'haver una pregunta que intenti representar els números enters en la recta numèrica. Després ha d'haver alguna altra d'ordenació, fent servir simbologia, no? han de buscar la comparació a través dels valors absoluts i del signe i ha d'haver alguna de la posició relativa, ha d'haver, eh? encara que ara evidentment no t'ho puc dir. (9, 11, 14)

As: No, clar, és per saber si, a veure, és que una cosa és el que no té ni idea, un altra cosa és el profe que té els exercicis prefets i un altre cosa és el profe que no té els exercicis fets però té una idea de saber el que va a avaluar, és diferent el posicionament, m'explico? Llavors t'anava a dir, ja és que aquí he tingut que tornar enrera perquè no t'havia preguntat això, ja estem en el moment en què tenim la qualificació, eh? La qualificació què és? la suma d'això?

P-2º: En la prova escrita, sí

As: La suma d'això. Suma dels punts.

P-2º: Jo els hi poso bé, regular, o malament i poso al costat la puntuació que té pregunta per pregunta. (17)

As: Ah, en cada pregunta poses, regular, bé, malament i en número. ¿Més comentaris no?.

P-2º: Home, alguna vegada les correccions, depèn de com vagi de temps, no? si jo tinc temps faig les correccions.

As: I com són les correccions? En què consisteixen?

P-2º: Doncs en fer-li el problema ben fet.

As: Fer-li el problema ben fet.

P-2º: Per exemple els últims que he fet els he entregat corregits i comentats exercici per exercici , però això no sempre ho puc fer.

As: I quina és l'expectativa que tens de poder fer?

P-2º: De fer algun comentari en cada exercici, però això ja et dic que va molt en funció de com estigui de temps, perquè quan se't amunteguen seixanta setanta exàmens no sempre. (18)

As: Com vols dir que depèn de la quantitat de nanos que tens ho pots fer o no

P-2º: Lògic, i la urgència per entregar els exàmens, perquè el que si que intento és fer-ho immediatament.

As: Ara, ara entrem en com és comuniquen els exàmens als alumnes, quan, de quina manera?

P-2º: Jo els hi torno el més ràpid possible, amb una certa urgència, o sigui que si fan una prova avui procuro , procuro que a la sessió següent doncs pugui tenir els exàmens corregits doncs

As: I com ho fas?

P-2º: Els hi vaig tornant.

As: Un a un, no es llegeixen en veu alta

P-2º: Els hi vaig ensenyant

As: I te'ls tornen? (17, 18)

P-2º: I se'ls queden

As: I se'ls queden ells . I tu que et quedes anotat?

P-2º: Jo el que em quedo anotat doncs poso a la capçalera doncs exercici, el tipus d'exercici i la nota que ha tingut de cada exercici.

As: De cada tasca o de la nota final? 7'5 o vas posant?

P-2º: A veure jo poso la graella de l'agenda aquí dalt i poso exercici 1 representació d'enters, 1'5 , nen per nen, i com que són quatre, quatre graelles

As: Val, val , i aquí poses la nota final.

P-2º: De tal manera que m'és molt interessant això perquè després et permet bastant, un 5'5 t'és igual d'on sigui al final del crèdit, però quan tu ara saps exactament on el nen t'havia fallat, per què tenia el quatre aquell i no tenia el sis que li hauria correspost segons la teva observació

As: Molt bé, i aquesta nota, a part de repercutir en la qualificació final, bé, espera, la situació de comunicació, li dones l'exercici i ja no hi ha res més. Següent tema.

P-2º: Sí, a veure, a vegades corregim algun problema a la pissarra, fem un comentari.

As: Per què? Amb l'objectiu de?

P-2º: Perquè ha sortit bastant malament, o ha sortit alguna solució molt brillant eh? També ha estat el cas.

As: O sigui, corregeixes, en la pissarra quan ha sortit alguna solució molt brillant d'un nen i li fas fer

P-2º: com ho ha fet ell

As: O quan hi ha un exercici.(18)

P-2º: que ha plantejat molt dificultat o hi ha hagut molts molts que ho han fet malament, però no insisteixo molt en el fet de corregir, perquè no sé, dóna peu, em sembla a mi a que es compari molt.

As: sí, sí, sí i

P-2º: I tampoc perquè tampoc és una activitat tan important l'avaluació en teoria és el mateix exactament com ho fem en tot, i abans ja t'he dit que no ho corregim tot.

As: Siguin com siguin les notes dels exercicis passeu al següent tema.

P-2º: Sí.

As: *Una pregunta que és , els resultats, no del final sinó de les proves aquestes tenen alguna repercussió en la forma d'agrupar els nens, en proposar-los algunes activitats de reforç, en alguna cosa o no.*

P-2º: Nosaltres continuem fent la vida

As: Val, la següent prova, que seria la de sumes i restes seguirà la mateixa lògica

P-2º: Sí, sí

As: I potser la que pot tenir una lògica diferent és la final

P-2º: La del final.

As: La global, no? Val

P-2º: la global perquè tu ja tens una síntesi, aviam has de resumir i has de garantir que el nen representa

As: A veure, activitats que proposes.

P-2º: ha d'haver un problema de representació, en la recta numèrica, ha d'haver algun problema que no vol dir que sigui una qüestió única, sol ser un a, b, c on pugui haver-hi temes de suma i resta igualment de multiplicacions i divisions

As: de suma i resta

P-2º: I de multiplicacions i divisions, ho podem desglossar en les preguntes en a, b, c això ja dependrà una mica

As: Jo tinc prenc nota aquí t per guiar-nos una mica en el tipus de preguntes, sinó no soc capaç d'agafar-ho tot. Ja estem, aleshores, i després l'estructura de qualificació és exactament la mateixa que m'has explicat en els altres.

P-2º: La de puntuar sí, es puntua exactament igual

As: Es puntua igual.

P-2º: És una prova.

As: Els alumnes saben que els exercicis es puntuen zero, u i dos i mig? I saben que és en funció del procediment?

P-2º: No

As: No, això és un criteri teu

P-2º: Un criteri que veuen en la pràctica,. Els que tenen una r, doncs els he posat un u no? i si tenen un bé o un molt bé, és igual, a alguns els hi poso molt bé i la puntuació que surt és dos i mig, però de vegades et surt quan veus un exercici tan ben acabat.17

As: Llavors jo crec que ens queda, no sé si són una o dues coses. A veure, hi ha una cosa que m'ha quedat enrera, del primer tipus de puntuació que deies, que és la de puntuacions d'exercicis concrets, eh? en tot el que consisteix l'avaluació d'això, imagina't que només fos això, tu quines dificultats veus en aquest procés d'avaluació, quines coses et preocupen d'això.

P-2º: Saps què passa, a mi em preocupa que el fet de fer-ho, la predeterminació que després em fa a mi a l'hora de posar la nota final, perquè a veure, jo no tinc una balança per dir què és el que més pesa. Hi ha una part que a lo millor és molt subjectiva, és a dir, si jo he vist el dia 19, el 24, el 25 que aquell nen estava a la classe i estava molt per la feina i a més a més jo li he fet alguna observació que sabia representar nombres enters, crec que em predisposa després a mi a l'hora de, perquè això jo no ho tinc, quant val la prova escrita, quant valen les observacions, jo això no, no ho tinc predeterminat. (1, 2, 17)

As: Ara entrarem en això.

P-2º: Hi ha una part en què em compta tot, em compta tot, però d'alguna manera és un tot.

As: Val, deixem això. Els exercicis, les proves, des del disseny, la qualificació, la comunicació als alumnes, quin és l'aspecte que per a tu suposa, no sé si dir dificultat, o et preocupa més. De les proves eh?. Des del disseny fins al final.

P-2º: Home a mi em preocupa la claredat no? Quan poso un exercici, que tu el veus clar, ho entens, ho estàs fent i sembla que tot allò... però la manera d'exposar-lo, la manera d'exposar el problema, quan és numèric exclusivament no tens...clar, dius fes aquestes sumes, i no hi ha problema, no? Però quan redactes un problema, com que saps que a més a més el nen ho ha de fer ell sol, ho ha d'intentar de fer sol, és la manera, una de les preocupacions que jo sempre tinc és la manera d'expressar-me, presentar el problema, si és entenedor o no ho és, si la situació problemàtica el nen la pot fer seva. Ho entén o no ho entén? Perquè clar, si la manera de presentar, quan tu presentes l'exercici, com que ho expliques i a més a més compta amb el teu ajut, doncs i fins i tot en la lectura del problema, perquè de vegades s'atranquen perquè no saben llegir el problema, i li fas tu la lectura però quan estan fent una prova escrita ...

As: El problema és què avalua això, i el problema que plantejes és ¿estic avaluant el que realment vull avaluar?

P-2º: Exacte

As: Aquest és el problema

P-2º: Aquest és un problema seriós, no, i després doncs una de les coses és saber si els exercicis que fas fan una síntesi bona bona de l'objectiu que t'havies proposat, si allò és el més significatiu del tema.

As: Val

P-2º: Hi ha proves que sí que són clares, però n'hi ha d'altres que no ho són tant

As: Prenc nota del que m'has dit. Crec que queda una última, que jo no sé, tu em diràs ara si són dos tipus de qualificacions o una, a veure, tu quan m'ho explicaves parlaves de tres coses, (S'acaba la cinta. Canvi)

As: Mira, dèiem, hi ha una nota que tu dius actitud, hi ha una nota que tu dius ¿deures?

P-2º: Sí, he posat tasques, i feines que poso per fora, jo he posat deures, ho represento amb una D, una D escrita aquí .

As: N'hi ha una altra o no n'hi ha més?

P-2º: Vol dir que s'ha fet i també el contingut

As: Actitud i deures. I què són?, dos o una, tu què diries? Són dos aspectes de l'avaluació? O és un conjunt?

P-2º: Jo ho valoro diferent, saps què passa, ho valoro diferent i ho separo, ho separo fins i tot en símbol perquè quan parlo d'actituds parlo més bé davant la situació controlada d'aprenentatge és a dir que el nen està a la classe, amb tu i amb la resta dels companys, i quan parlo de deures doncs són tasques que a lo millor són coses que s'han quedat sense fer i que valoro una mica més la responsabilitat, el nen si és responsable d'això.

As: Una a una, actitud, què és l'activitat o què és el que tu valores quan ho valores, com ho valores, explica'm com ho valores això.

P-2º: Doncs mira, jo en el tema de les actituds valoro bé si el nen manifesta un cert tipus d'interès en vers l'activitat, o passa olímpicament. Hi ha crios que els veus, no? que tu o un altre company estàs intentant explicar i l'importa un rave el que tu estiguis fent allà, i joestic d'acord en que potser està en el seu dret perquè diu l'activitat que m'estàs proposant és una tonteria impressionant, no, però fins aquest punt jo no li accepto el grau de jutge a l'alumne, si joestic fent una activitat és perquè la crec convenient.

As: O sigui tu el que esperes és que els alumnes tinguin interès i

P-2º: que treballin, que preguntin el que no entenen, per mi, per exemple, quan un nen, alguns nens, que els hi costa més, perquè n'hi ha alguns que els hi has de parar els peus perquè no et preguntin tant, però quan un crio et pregunta que són d'aquests que els hi costa tant, tant, tant, per mi és una actitud molt positiva, m'agradaria posar algun exemple de segon ara mateix

As: Val, val, tu els dius que això ho valoraràs

P-2º: Oh i tant!, això si que ho saben

As: al començament del crèdit?

P-2º: Al començament del crèdit i

As: Com els hi dius tot això?

P-2º: Doncs que per a mi és molt important la manera com estan a la classe, a què venen a la classe, i que ho manifestin, que ho explicitin, és a dir que no em molesta ser molt clar a la classe, a mi guerra no em fan els crios, m'entens? l'actitud no és per a mi el tema de dir mantenir l'ordre, perquè l'ordre, pel que sigui, mira, tinc sort el porto posat, i al millor és això, no? l'ordre a mi no és el que valoro en el tema aquest d'actituds, sinó, el cert interès, tot i que les activitats pot ser que alguna d'elles sigui discutible, però estan dins d'un context que s'han de fer i s'han de fer.

As: *I quantes notes poses d'aquestes i quan les poses?*

P-2º: Això si que és més puntual, això si que no ho tinc predeterminat.

As: Però quina previsió et fas en un crèdit?

P-2º: Home, si et refereixes a aquestes n'hi ha com a mínim com a mínim de cada crio doncs sis o set observacions i et dic això (ho comprova a la llibreta)(1, 2, 17)

As: I quan ho fas, com ho fas, a la classe...?

P-2º: De vagades al mateix moment, de vegades al final, però generalment a la classe.

As: Tens una previsió, quatre un dia, sis un altre... quan arribi a final del primer bloc tenir tantes de cadascun com ho tens això?

P-2º: i d'alguns dies tinc de tots.

As: Alguns dies tens de tot,

P-2º: De tots i de tot, veus això com ho feia (comenta la llibreta) veus bé, igual, regular deures no, treballa tampoc. Ho entens o no?

As: Val, val

P-2º: però no ho tinc predeterminat perquè són les actituds les que em van marcant a mi coses que crec que és important recollir.

As: però podria passar que al final tinguessis dos qualificacions d'aquestes d'un nen la final de tot el crèdit?

P-2º: Dos?

As: Sí

P-2º: Sí, podria passar Dues notes només i al millor no passava res, i d'algun és possible, podria ser que (busca a la llibreta) a veure si... no n'hi a cap, però podria ser.

As: No, però , la teva expectativa

P-2º: No, no la meva expectativa és més

As: Que al menys una o dos de cadascú o hi pot haver nens

P-2º: Que en tinguin cinc, o en tinguin sis

As: *Com és la qualificació el signe...*

P-2º: Doncs tinc un més +

As: Un més

P-2º: o un dos més ++ si està molt bé, un igual

As: Ah, és el mateix sistema

P-2º: Sí però si ho marco en l'actitud, si està en l'exercici en l'encapçalament

As: És el mateix que lo dels exercicis concrets però ho col·loques en una altra casella

P-2º: En una casella diferent.

As: Val

P-2º: I no té el títol, quan estem observant en la columna té actitud de l'exercici tal

As: I aquí té el títol de?

P-2º: Tu veus té dos més aquí

As: ¿Tu els hi dius als nens en algun moment, o al final del crèdit, si porten una nota d'actitud, o una altra

P-2º: No

As: Val

P-2º: Vaig tractant de modificar-los l'actitud, però dir ja tens dos +

As: *Ja t'entenc, ja t'entenc. D'això no es deriva tampoc cap conseqüència concreta o sí de que un nen porti tres negatius en actitud, o dos,*

P-2º: Els vas avisant, jo elque acostumo a fer és dir escolta'm això, t'ho has de fer mirar,

As: per què, perquè li dius? Tinc dues o tres notes teves

P-2º: no m'agrada això li dic , no és la primera vegada que t'ho dic, comentaris d'aquest estil però vaja, mai et dirà un crio "el M. m'ha dit que tinc dos negatius" , és una expressió d'una manera d'anotar jo

As: *Ja, val, en aquest aspecte de l'actitud, quin és l'aspecte que a tu més dificultats et suposa, que més problemes et provoca*

P-2º: En el de l'actitud?

As: Sí, en el de l'actitud , el de l'avaluació aquesta de l'actitud.

P-2º: Home, a veure, a vegades valoro molt bé els que jo considero que et pregunten, que pregunten dubtes, però també clar, dius aquest no pregunta, al millor és que no sap ni preguntar, m'entens quan està tan penjat, tant penjat un crio no t'arriba ni a preguntar això no li pots tenir en compte, diguem no ha preguntat perquè ets tu qui ha d'anar insistint-li però mai això no denota que sigui una qüestió negativa no?, perquè és que ell necessita, no parla, no és conscient de que no en sap, ets tu qui li ha de, no fent saber que no sap, no et verbalitza mai un dubte, per què no et verbalitza mai un dubte? perquè és un cacao el que tenen en el cap que no sap ni que té dubtes

As: Per dir-ho d'alguna manera és el criteri, i tornem una mica al que hem dit abans, si el que es valora és realment , si l'anotació que tu poses valora realment el que tu estàs valorant

P-2º: Si això, l'anotació aquesta ée bastant subjectiva, eh perquè actituds és el que a tu et sembla, hi ha crios que et sembla no estan gens motivats i no és això, és que ells estan així, amb cara de no estar gens situats, i altres que sembla que tenen un interès impressionant perquè et pregunten i a lo millor és que t'han agafat la mida, si saben que t'agrada que et preguntin.(4, 6, 7)

As: Anem a l'últim, deures. Deures, en què consisteix l'avaluació?

P-2º: Normalment són les tasques que no han fet

As: Quantes tasques, tu què envies, dues tasques cada dia? tres tasques cada dia?

P-2º: Depèn, mira, si estem parlant de segon no t'ho dic perquè estic compartint el crèdit i encara no ho he parlat, però, en certa manera soc dels qui creu que responsabilitzen , els crios, amb els deures es pot ajudar a responsabilitzar els alumnes, jo he de fer una feina, m'he de comprometre a presentar-la en el dia que m'han dit, i a vegades són tasques que ho sento però tenen un calendari senzill, avui per demà, i altres que són avui per dos dies més, i si parles de primer seria una tasca d'aquestes i una fixa sempre, sempre, sempre que va d'una setmana per la següent.(2)

As: Aquesta és fixa.

P-2º: Aquesta és fixa, és a dir és una fitxa que poso treball setmanal. Però és a primer, a segon no ho anotis perquè estic compartint crèdit amb una altra professora

As: Però la teva idea seria fer això

P-2º: Seria fer això.

As: *I una altra pregunta que et faig, i què veus, tots els dies tots els deures de tots els nens?*

P-2º: Amb aquests de la setmana

AS: Les setmanals

P-2º: les setmanals les torno corregides com si fossin proves escrites i comentades. (18)

AS: Val

P-2º: Queda una anotació també.

As: I les altres

P-2º: Les altres normalment les fem quan comencem la classe corregim.

As: Però anotes tu si els han fet o no

P-2º: Si els han fet, si

As: De tots.

P-2º: De tots

As: Però tu cada deure que envies, anotes

P-2º: M'ho anoto i puc dir-te aquest nen acostuma a fer deures o no

AS: I acostuma a fer-ne vol dir que de set dies que havia de fer n'ha fet tres

P-2º: N'ha fallat algun ha fallat un parell de dies, això ens pot passar a qualsevol

As: però tu ho saps, saps exactament quants. I què és el que valoren aquí, ells què saben que els valoren, si han intentat fer-los, si ho han fet bé

P-2º: Si ho han fet bé, tot està valorat, però es valora sobre totes les coses el fet de presentar-lo fet, el presentar-ho. Suposo que no ho faran malament a propòsit, per presentar-ho no ho fan, suposo que si ho fan malament és perquè no ho saben fer

As: *Llavors, tu a la llibreta què anotes*

P-2º: D

As: Què és D?

P-2º: D és que sí

As: Fet

P-2º: i D amb barra que és no fet. (17)

As: No fet, val

P-2º: No tinc el contingut del deure.

As: Val, val, en canvi em dius que els escrits, els fixes, els que són de setmana tens el contingut del deure.

P-2º: Els que són de setmana ,sí. Tinc el contingut del deure

As: Tens el contingut del deure. Però en aquest crèdit no penses que això pugui funcionar així

P-2º: No ho penso

As: *Molt bé, o sigui i al final, quantes pots tenir? Quantes preveus que pots tenir al final del crèdit?*

P-2º: Unes , si són set setmanes, set o vuit.

As: *Això té alguna conseqüència a més de per la qualificació, que ara entrarem com conjuguem tot això de la qualificació, o no?*

P-2º: En el terreny de... si no em fan els deures és molt difícil que em puguin aprovar

As: En la qualificació. Tu els vas dient fa tres dies que no portes deures...?

P-2º: Sí, clar, clar. Sí que ho saben, això si que ho tenen controlat.

As: Com? Cada cert temps els hi dius, o com és?

P-2º: Quan retorno la fitxa dic, ei, la teva no la tinc, la teva no la tinc, i a més a més, en aquestes que són setmanals, no les accepto només que en el dia que toca.

As: I quan fa tres setmanes i només n'ha portat dues, li fas algun avís?

P-2º: Ja ho vaig dient

As: Però tens alguna manera sistemàtica de fer-ho o no?

P-2º: No.(18).

As: Només quan no ho fan alguna vegada.

Bé, anem a veure com es fa la nota final i acabem. Tenim, M., si jo no vaig mal orientat, tenim una nota de activitat s concretes, tindrem tres notes de proves, una nota de prova global, tindrem entre una i sis anotacions d'actitud i tindrem

P-2º: la dels deures

As: x notes de deures, per exemple vuit o les que siguin, quantes poden ser de deures?

P-2º: Al final del crèdit, més de set no,

As: Al voltant de set. Criteris per valorar totes aquests aspectes i per elaborar l'informe d'avaluació o de qualificació del crèdit, els tens establerts abans?, ja ho saps ara, quina faràs servir?

P-2º: No perquè això jo no ho tinc molt elaborat, eh?, això són informacions que faig servir com informacions que tinc del crio, però no acostumo després a fer sumes i divisions, m'entens?

As: No fas la mitja.

P-2º: No faig mitges, m'entens? És, a veure, la prova val més? És un dubte, ha de valer més la prova escrita perquè és una activitat individual que les observacions que jo estic fent cada dia? generalment no.

As: Generalment, valen més les observacions?.

P-2º: Generalment em valen més les observacions que la prova escrita, perquè és que a més a més et dic que es que jo crec que els crios saben més, crec jo, que el que produeixen en la prova escrita. Saben més o han estat en situacions d'aprendre més. (2,17)

As: Però no tens cap criteri ni tan sols límit? Aquest alumne ha suspès dues proves, té tot

P-2º: Home, si et suspenen d'aquestes tres proves, de les quatre proves que pensem passar aquí, si un alumne te'n suspèn dues, estic convençut que tindrà aquí observacions positives i negatives, realment no supera el crèdit.

As: Si suspenen dues proves no

P-2º: No pot superar-lo perquè això t'està denotant, a no ser que pel camí t'hagi fet reflexionar, és a dir que ell mateix hagi reconduït el procés d'aprenentatge, però no acostuma a passar.

As: Que vols dir, que les dues primeres siguin suspeses i després aprovi

P-2º: Que ho hagi solventat doncs preguntant-te fent altres exercicis al darrera, però si suspenen tant és que fallen bastant les notes del darrera

As: I si tenen una

P-2º: I la resta de les coses les tinc jo més o menys bé?

AS: Si

P-2º: Aquest nen aprova

As: Què és el que més pesa?

P-2º: El treball diari.

As: Això que dius les activitats concretes?

P-2º: Les activitats concretes i les observacions aquelles que t'he dit que vaig fent, avui aquest nen m'ha fet bona sensació pel tipus de pregunta que m'ha fet, per mí té més pes això que la prova escrita.

As: Bé, bé intento concretar ben bé, llavors tu el que fas és veus les notes de les proves, veus l'actitud Per quin ordre ho veus?

P-2º: Doncs home, de lectura, fixa't aquí aquests dos números vermells que no vol dir que siguin negatius, són deures, i veig que hi ha forats, doncs això és que no m'ho han presentat, això és que aquí li ha faltat un deure, que tinc un no presentat, aquí tinc una nota amb un no a sota, aquí concretament està valorat si dominava la divisió o no, o sigui, la nota de tot això estava aquí.(1, 2, 17).

AS: Val, val

P-2º: Doncs tot això a mí em fa crear una opinió de l'alumne, i amb allò elabora una nota que pot ser justa o no, però ...

As: Al final la nota en que es concreta, com ho fas, fas un informe, fas una nota, què fas?

P-2º: Al final del crèdit? Ho fem tots sempre igual, fem per àrea fem una nota que va des del que seria el molt deficient, nosaltres el cataloguem amb una M, aquests alumnes que no arriben a aprovar

As: Insuficient, això està determinat

P-2º: Això està determinat, insuficient, suficient i tal, però després venen un alumnes d'aquells que et queden aquí en la llista que dius mira, acostuma a fer deures, en algun exercici no arriba al cinc però té un quatre, mira en aquest un cinc i mig, diàriament doncs em fa preguntes, sembla que està més o

menys bé, però tampoc és un nen de suficient, li posem li valorem que està en la franja dels insuficients, ho hem de saber, li diem que no arriba però

As: Però tu quina nota li poses?

P-2º: Li posem una X. Te explico que es. La traducció es un insuficient però en vies de aprovar, es molt adequat, el nen progressa.

As: O sigui es molt deficient, insuficient, la X, i després que més...

P-2º: El suficient, que és un aprovat just, un aprovat just, es aprovat però a més a més li fem el comentari, justet, el Be, el notable i l'excel·lent.

As: Això es per tot el centre no?

P-2º: Per a tot el centre ...

As: A més a més d'aquesta nota. Hi ha alguna cosa mes?

P-2º: Comentari ...

AS: Que son els comentaris generals pel centre ?

P-2º: També son del centre,

As: No te pots apartar

P-2º: No

As: Quina relació hi ha entre aquests comentaris – els puc demanar al coordinador pedagògica veritat?. Quina relació amb les notes que tens tu aquí ?

P-2º: Aquí es on ve, no. Per exemple, si un crio manifesta tenir poc interès en l'aprenentatge poso... al millor te un suficient li poso suficient tu no has vist aquests comentaris que fem ? (busca la pauta de comentaris que fan servir) li poso suficient però en la classe està amb poc interès.

As: Una general ... Tu un criteri concret de com lligar tot això amb un comentari general no tens . no ?

P-2º: Si Tu mira

As: No mira una cosa . Una cosa es concret i otra cosa es que tinguis un criteri general, de més o menys aquest comentaris van aquí

P-2º: No. No es que l'estructura aquesta (las del comentaris) y això d'aquí (el que te al seu quadern) s'aparta bastant. El comentari està relacionat evidentment amb aquí. Per exemple el que domina en aquest alumnes es la falta d'interès i la falta de motivació li posaria aquest (6, 7, 17).

As: Tu veus que lo que tu tens aquí i lo que està aquí està molt poc relacionat ? Si te he entès bé? Lo que tens en la teva llibreta con lo que està definit a nivell de centre ...A vegades costa?

P-2º: A vegades costa bastant ... de trobar la frase d'aquí que et diu això . Si es una cosa clara com els deures que no els acostuma a presentar, doncs evidentement tinc aquest 19 o aquest falta molt, no pot seguir un aprenentatge ordinari porque falta molt ... però en altres coses si que te costa bastant.

As: Val. Entonces els nens tenen un nota i tenen un qualificació ...

P-2º: un comentari

As: *Quin és ... com se li dona això als nens, la nota del àrea ... se la dones tu o apareix en el boletí directament?*

P-2º: Apareix en el boletí ... la que es de crèdit surt en el boletí.(18)

As: *Qui repercussió te o per que repercuteix això en la vida acadèmica de l'alumne. M'explico: en l'acreditació o en la promoció de cicle, en la realització de algun tipus de crèdit de reforç, en la realització d'alguna activitat de compensació. Quina repercussió té?*

P-2º: En quant a l'orientació dels crèdits els alumnes que acostumen a suspendre matemàtiques els hem d'orientar a crèdit de reforç (19).

As: I normalment al que se li posa

P-2º: Lo han de fer si ... lo han de fer. Però no sempre es possible qualsevol tipus de crèdit depèn de que els hagi en una franja no? Es a dir si no hi ha suficients crèdits de reforç pot acabar en un d'iniciació tot i que tu hagi recomanat que li convindria, l'aniria bé, fer un crèdit de reforç

As: Des de la nota de matemàtiques el que es recomana és ...

P-2º: Es això

As: que ha de fer crèdit de reforç i nada més

P-2º: I no és única i exclusivament la nota lo que et diu per que pot ser algun que te insuficient tot no li recomanis fer més de matemàtiques, però si. Si que te guien. De fet això lo hem vist en el primer crèdit.

As: La última i dificultats. La nota i el comentari com afecta concretament a la promoció dels alumnes en matemàtiques al final de 2n, segons la teva visió

P-2º: En principi com estic parlant d'un comú, els criteris d'àrea nosaltres no els tenim establerts

As: : Ja parlarem, ja lo tinc present això. et pregunto a tu, desde la teva perspectiva com afecten? En l'experiència que vas tenir de l'any passat o com lo veus tu. Es igual encara que no lo tingueu.

P-2º: No lo tenim, si que el tenim, l'any passat el que contava més era el número de crèdits ... el que més contaven eren els crèdits comuns aprovats o no, i que amb un nombre determinat de crèdits es podia superar l'àrea o no la podien superar ... això ara marteix no te lo puc precisar...

As: Lo que repercuteix es la nota el suficient o insuficient, això es lo que repercuteix en l'acreditació ... en la promoció

P-2º: i a més a més en la qualificació de la promoció, es a dir promociona, no promociona i a més a més la nota que té es a dir jo soc conscient de que quan suspenc a un alumne en el primer crèdit de 2º si he d'anar avisant, perquè si no tinc en compte tota la seva historia al millor el que he fet es carregar-me tot l'àrea ... que es una mica fort es a més a més jo crec que es una mica greu que després els variables tinguin un pes tant poquet després a la hora de ...

As: Ja lo parlarem després quan parlem de l'acreditació d'àrea. Acabem Tot el procés d'avaluació de tot el crèdit la planificació de les situacions d'avaluació, les tasques a tu això quin és l'aspecte amb més dificultat ... el que parlaves abans veritat, de saber si realment les podran entendre i tal ... les decisions d'adaptació, el procés d'elaboració de l'informe, la comunicació als alumnes dels resultats el determinar les conseqüències que ha de tenir la nota. De tot aquest conjunt de coses que és per a tu el aspectes que creus tu que suposaria més dificultats. De tot el conjunt del procés d'avaluació.

P-2º: No se si seria de ser tan dispers tanta d'anotació que tens aquí. Pots arribar a tenir molta informació i no saber ben be com fer la síntesi de tot això. De fet ja t'ha vaig deixar veure. No se ben be si la prova te més per exemple, o m'he preguntat si el mateix exercici que quan li he observat eh!. Tinc una observació d'un exercici en concret i tinc el titular aquí: lo supera, però després resulta que la prova escrita no, i això et crea un conflicte ... perquè jo le tenia com superat abans i ara resulta que la prova escrita no lo fa, es perquè ha canviat el mètode de treball, o es per que era una aparenciaJO de fet de englobar tota la informació que tinc, a lo millor es molta no?, però també enfrontar-te a un procés d'avaluació sense tenir informació es perillós, perquè parles moltes vegades per intuïció ... ara tenir tant al millor tampoc es bo. (6, 10, 13, 17)

As: Te faig un comentari acabem. Mira jo el que voldria que em guardessis es tot el material que hi ha durant el crèdit que te a veure amb l'avaluació, com tu vas avaluar les coses concretes, me tens que guardar tots els exercicis. I després la segona cosa, de cada una de les proves tu tria 6 nens, bones i

P-2º: Que hai una mica de tot

As: Jo et diria que tu busquessis equilibrats. I d'aquests 6 nens em dones els exercicis em fas una fotocopia de la prova escrita . Tercera cosa quan vagis a fer la correcció de la prova aquesta primera i de la tercera, si podem quedar un moment per a que, en veu alta m'expliquis tu com vas fent el raonament del posar les notes.

P-2º: Abans de fer la correcció ?

As: En el moment. Més o menys quan preveus que pot ser ?

P-2º: No ho se. Ara mateix no ho puc dir perquè tenim el Nadal aquí en mig.

As: Però, aproximadament finals de febrer, finals de gener

P-2º: Jo calculo que la primera prova pel vint i alguns de gener ...no molt al final ... no te ho puc especificar perquè lo intentarem de fer la R i jo

As: Això vol dir que podria ser el 28 ?

P-2º: Això es dijous ... podíem fer-la i tenir-la jo per a corregir aquí

As: I llavors fem la correcció gravant

P-2º: Voldria assegurar-t'ho primer ... es que no vull condicionar el ritme

As: Jo et demano que no lo condicionis ... sinó bajo ja t'ho diré.

As: Et faré un llistat amb el que vull que em guardis dels alumnes. El que et dic es el mateix que he dit a la R. si tens dubtes de si lo has de guardar o no : lo guardes.

Anexo 8

“Pensamiento en voz alta” . Corrección y calificación del control de 6 alumnos .

Profesor de 2º.

Correcció 2ª Prova

Contexto:

El profesor tienen delante los controles realizados de los 6 alumnos y corrigiendo una a uno, comentando como evalúa cada tarea de control y como toma la decisión de la calificación de todo el control. (Las iniciales corresponden a los alumnos y la numeración al número de tarea que va corrigiendo de cada control).

Consigna Correcció:

As: Fes el procés de correcció que fas habitualment dient en veu alta tot el que penses dur ant els procés, per prendre decisions o justificar la nota.

P-2º:

Les preguntes 8 i 10b corresponen a uns continguts que no es van poder donar suficientment perquè al professor li va faltar una classe per malaltia. De fet ho havien fet a primer, però no s'havia treballat suficientment. Per això s'han anul·lat les dues preguntes. Només dos alumnes ho han contestat bé amb el que ja sabien.

N R

Tot bé. Perfecte. Hi ha una qüestió que he de parlar amb ella, perquè li he donat per bé, però entenc que no està bé, a la 6.

Nota: 9/9

(No hi ha l'estimació de nota per part dels alumnes)

- 1.-Ho fa. Està bé. 1 punt.
- 2.-Hi ha una qüestió que era important i l'ha fet bé.
- 3.-Molt correcte. El valor, les expressions i ho interpreta.
- 4.-Molt correcte. Perfecte.
- 5.-Això que explica està bé. El que ella vol dir és molt correcte.
- 6.-Mira està calculant un perímetre, però això ho hauria de parlar amb ella , perquè em sembla que el que ha fet és tenir en compte aquesta línia interior, que no hauria de comptar. És important perquè aquestes línies no formen part del perímetre.
- 7.-Tot fet, molt bé. El c) l'ha fet una mica pobre, en canvi en el d) dona dues possibilitats, està molt bé.
- 8.-L'ha deixat en blanc.
- 9.-L'ha resolt molt bé, molt ben escrites les expressions.
- 10.-Correcte.. M'hauria agrat més que aquesta nena hagués intentat fer allò de l'àrea, però si no ho hem fet, no ho hem fet i està bé.

C E P

Nota: 5/9

- 1.-No sé que és el que ha fet aquest nen, per això li he posat aquesta nota “No ho has entès. Aquests valors són els de la c”. Aquest altre apartat no l'ha fet.
- 2.-Aquesta l'ha fet molt bé.
- 3.-En aquesta d'aquí li he donat 0'25, suposo que s'ha equivocat a nivell de càlcul numèric, no ha fet els diagrames. A mi el que m'interessa no és el càlcul numèric -que l'ha fet malament- sinó que facin els diagrames, que és on te'n adones si els parèntesis, l'ordre...troba una justificació. Pràcticament, 0'25 i no puntuar és el mateix.
- 4.- H fet bé l'esquema, però no ho ha explicat com funciona. Per això li he posat “redactar”. Ha de dir com funcionen les màquines, explicitar-ho d'alguna manera.Li he tret 0'25.
- 5.-Està bé. Això que posa està bé.
- 6.-Està bé, l'exercici, li he posat que no cal el parèntesi, perquè són números de la mateixa categoria, els tres són longituds, i aquí aquesta errada que ha tingut la Noelia es torna a produir, són tres costats els que

ha comptat, com l'altra, estic convençut que també . Això pot estar entre el 0'75, el 1... jo li he donat 0'75 ara.

7.-Només ha fet el primer, això és més difícil.

9.- Li he posat que observi el parèntesi, no obstant li he posat 1 perquè el resultat està bé.

10.- Aquí li he posat 0'5 perquè a l'explicació acaba dient "fer-lo"... fer-lo jo entenc que és una suma, però ho ha de dir, fer-lo no vol dir res.

Té una nota més justeta, però aquest aprovarà.

N C

(Hi ha una nota de l'alumna que diu "No he fet aquest examen perquè com he faltat no se fer res d'àlgebra")

Això si que és un cas que tinc pendent i que li he posat "Com arreglarem això?", perquè clar és tota la part inicial de l'àlgebra. Crec que la podré repescar d'aquest contingut al llarg de tot el crèdit, però de tota manera la invitaré a quedar-se algun divendres amb un grup que tinc voluntari per treballar alguns temes. Sembla que el dia que va tornar, i jo no hi era, la M. (la profesora de suport) li va explicar, i semblava que ho entenia molt ràpid, i ja feia intervencions, però quan s'ha vist davant d'un examen...

J G

1.- Aquesta l'ha fet bé, però just aquí ha fet $5 \times 0 = 5$, li he posat 1- perquè ho sàpiga, però li he comptat un 1 igual.

2.- La veritat no arribo a entendre el que ha fet , la primera part està bé, però quan posa el càlcul...a veure, només ha posat un parèntesi de més! Està bé, ha de ser un punt.

3.-Els diagrames no hi són tots, els que fa estan bé, però aquests números no entenc d'on ho ha tret, a no ser que entengui que els parèntesis sempre han de donar 11!. Li he posat un interrogant per això. 0'5.

4.-Ho fa.

5.- Correcte.

6.-Està bé, és correcte, ho ha fet bé. (és el mateix que en altres alumnes havia donat lloc a errors). (Estava taxat, però al repassar-ho està bé).

7.- No sé d'on ha tret aquestes figures, la primera i la tercera bé, les altres no, 0'5. En aquest ha tirat per la via ràpida , es podien fer moltes figures més (el mateix comentari que en l'exercici de la Noelia Ruiz)

9.-No m'ha fet res.

10.- Li he posat 0'25, però li podria treure, que vol dir sumant els quatre costats, el què, el gruix? Dir que totes les figures tenen quatre costats!

Surt 6'25.

S V 5'8

1.-Sense fer.

2.-La segona la fa bé. Es fa un fart aquí de claudàtors i de parèntesis que no fan cap falta, però el resultat està bé, inclòs aquest amb les potències que hem treballat molt poc.Ho té bé, estic content perquè aquest és difícil.

3.-Aquest també està bé. Aquí hi ha un error, perquè hi ha un 35 quan havia de ser 32. Jo suposo que és un error de càlcul només, i després a la resta ho ha fet bé, i l'esquema està bé.

4.- Li havia posat "fer l'esquema" però he vist que el té al darrera, de vegades són molt desordenats. Està bé.

5.-També ho fa bé.

6.-Aquí ho fa malament, no només multiplica en comptes de fer les sumes, aquest numero a més no sé d'on surt. Fixa't, fa bé el del quadrat, el d'aquesta figura irregular i quan arriba al triangle i al rectangle ho multiplica. Confon el perímetre amb l'àrea

7.La segona és un lio, no entenc què ha fet. Surt 0'75.

9.-Està malament, multiplica en els perímetres.

10.-Ha posat una altra vegada lo del quatre i ha posat multiplicant que és sumant. Per això li he posat "sumant" i li pregunto "perquè quatre?". Deu ser el concepte primari que tenen, pots ser sempre quan posem exemples, comencem dient "dibuixem aquesta figura", i sempre és un quadrat o un rectangle. Igual quan és una incògnita, ¿perquè els alumnes diuen sempre X?, perquè els professors sempre la posem d'exemple, a partir d'aquí tots els alumnes del món sencer ho fan igual.

M R

Molt malament, la M R. Molt fluixeta, te'n recordes?

Molt fluix. 1/9

1.-No entenc com ho fa per treure aquests números, si hi hagués alguna estratègia... Quan vaig corregint vaig pensant “què deu haver pensat aquesta persona” doncs hi ha exàmens en els que no puc trobar cap sentit, això no té lògica cap numero... (Finalment es veu que ha sumat 3 a la quantitat entera i al decimal). És una nena molt limitada. (Conversa sobre la lògica dels errors dels alumnes, que és interna, no té res a veure amb la lògica matemàtica) Ara que ja se com ho ha fet, parlaré amb ella.

2.-Ho ha fet bé però no sé perquè... i tampoc ha sabut posar els càlculs.

Aquest exàmen és molt difícil.

3.-Fa una mena de cadena, per ella el parèntesi no serveix per res. Molt malament, però és que no sé com fer-ho.

4.-Exactament igual, no prioritza res. El que són lletres, els ha omès. És que són coses tan fortes! No sé si no hi ha un problema...

5.-Està malament.

6.-Enten el del quadrat, els altres no.

7.-Aquest dibuix és més artístic que una altra cosa. Li he posat un interrogant.

9.-Ella sempre multiplica 4 per a. És impossible. Amb un grau de desenvolupament numèric com té aquesta nena, és impossible poder treballar aquestes coses.

10.-Diu “sumant el numero d’esquines del dibuix”! D’esquines!!

Té un 1 sobre 9, per no posar-li un zero. Ha estat embrutant aquest paper per tot arreu...alguna cosa li has de reconèixer!

As: Tu creus que jo puc saber moltes coses d’aquests nens havent estat un dia a la classe i veient la correcció d’aquests dos exàmens ?

P-2º: Més que molts professors quan avaluen! Jo penso que sí, que estas en condicions de donar una opinió, no podries valorar l’actitud. Ja els vas veure l’altra dia a la classe. L’actitud que falla una mica és la col·laboració entre ells. Són grups heterogenis, i els alumnes bons, que n’hi ha a aquesta classe, se’t escapen.

As: Jo he observat una situació que dóna moltes possibilitats L’estructura que tens dóna per fer moltes coses.

P-2º: L’objectiu final hauria de ser aquesta cooperació. Jo em voldria documentar una mica més en el treball cooperatiu.

Anexo 9

“Pensamiento en voz alta “ de la toma de decisión de acreditación del crédito 6 alumnos

Profesor de 4º.

As: Ara anem amb les notes de acreditar.

P-2º: Lo haré en este papel.

As: Si primero lo haces en sucio en algún momento lee el nombre y di dossier tal nota o tal Pero primero haz como haces normalmente

C E

P-2º: Pondría una nota de conocimiento y contenidos, seria

Control 1º 6,25, 2º control 4,5 i este último 9,5 . La media //fa servir la calculadora// 6,75

Actitud le pondría un ... 6. Es el conocimiento que tengo de él.

Y de ejercicios y ... dossier, aquí incluyo todos los ejercicios, dossier, etc. un suficiente bajo, un 5,

As: primer dossier?

P-2º: Primer dossier 5, segundo dossier un bien bajo, que lo compenso con lo otro y le pongo otro 5, y ejercicios tiene un notable le pongo un 7... no, un 8, y en el último dossier tiene un 5. La media le quedaría 5,75

A partir de estas tres notas suelo sacar yo la nota

As: 6,75, 5,75 i 6 y Como se hace ... la media?

P-2º: En el primer trimestre hice una cosa que era fijarme más que nada en procedimientos y contenidos y según la actitud y el trabajo modificar hacia arriba o hacia abajo. Este trimestre tenia pensado que la nota de procedimientos y contenidos fuera un 70%, dossier y ejercicios un 15%, y actitud otro 15%.

Entonces seria 6,75 por 0,7 más 6 por 0,15 mas 5,75 por 0,15 sería una media ponderada ...sería algo más objetivo ...

As: ya me lo habías dicho al principio

P-2º: seria 6,48, un seis y medio. No varia mucho, no varia mucho la cosa... un 6 y medio ... por tanto sería un bien en este ... ya lo pondré.

R G

El siguiente seria R G que ha mejorado bastante respecto al primer trimestre, en el primer trimestre suspendido casi todo y en este nada más que ha suspendido uno de los tres parciales.

Vamos a ver procedimientos . Primer control 6,75, segundo control 3,25 i este control un 8. Por lo tanto sería un 6.

En actitud, aquí le pondría un 4, porque a veces deja que desear.

Y ejercicios con dossier a ver que tiene

As: Aquí el comportamiento que al Carlos le pones un 6 ...

P-2º: Porque el comportamiento suele ser bastante correcto es un poquito ... hablador , pero bueno el comportamiento generalmente es bastante correcto.

As: El Carlos no?

P-2º: Si.

Vamos a ver dossier. Primer dossier con lo entregó. Segundo dossier tampoco lo entrego un 0 y ahora tampoco lo ha vuelto a entregar otro 0 y ejercicios tampoco lo entrego otro 0. No hay que hacer media ninguna. 0.

Por tanto 6 por 0,7 más 4 por 0,15, 4, 8.

Que cambia bastante por no trabajar.

As: Si, si Y

P-2º: Me lo miraría con el primer trimestre a ver que pasaría ... con lo cual lo suspendería ... el primer trimestre me parece que lo suspendí ...

No me gusta suspender con 4,8 , a partir de 4,75 suelo aprobar ... me lo tendría que pensar bastante .. incluso en esta semana que queda igual le mando un trabajo

As: A lo mejor mandarle un trabajo ...Lo has hecho alguna vez ?

P-2º: Lo he hecho alguna vez, en 4º no lo he hecho, lo he hecho alguna vez en Bachillerato .. . suelo hacerlo normalmente si esta muy justo, muy justo.

Vamos a ponerle un interrogante.

Al final tenia que haber suspendido el trimestre y no va a suspender este por culpa del anterior.

Me parece que si no no puede hacerlo solo por una mal época anterior sería muy justiciero

V L (3)

Tiene en el primer control 9,75, segundo control bajo bastante 6,75 y un 8. 8,15.

Conocimiento y contenidos.

Comportamiento y actitud, como Carlos Escobar más o menos le pondría un 6 no es modélica por tanto no le puedes poner más.

Dossiers, aquí en el primer dossier tiene notable alto por tanto un 8, segundo dossier notable bajo por tanto un 7 y tiene un excelente en un control de ejercicios por tanto vamos a ponerle un 10. Ultimo dossier tiene un bien, bien alto, vamos a ponerle un 6. 8 más 7 mas 10, 7,75.

Por lo tanto 8,15 por 0,7 mas 6 por 0,15 más 7,75 por 0,15. 7,75.

Notable.

Ha bajado ha tenido notas más bajas, suele estar siempre entre el 9 y 10. Ha bajado un poco pero no está mal tampoco y seguro no se lo espera, a ella le sorprenderá porque espera sacar buena nota.

Suele tener notas más altas.

V M

Esta es justita, a ver que podemos hacer con ella ... es que se esfuerza mucho, da pensa a veces porque se esfuerza mucho

Procedimientos y contenidos tiene un 9 en el primer control ... tiene 2 positivos no se porque , después lo miramos, control 6,5

As: que quiere decir dos positivos

P-2º: Alguna vez que ha hecho un trabajo extra voluntario y lo ha hecho ... con lo cual quiere decir que ha hecho dos trabajos voluntarios que ha hecho, aquí por ejemplo hay una que tiene nada más que uno y otra que tiene dos ... además estas dos se sientan juntas y normalmente son de las más trabajadoras.

En este examen tiene 4,25- va a aprobar sin problemas -. ...6,58.

Actitud. Esta tiene muy buena actitud, muy buena actitud un 9.

Hay dos o tres personas que son muy buenas en actitud

As: Y en función de que?

P-2º: Se esfuerzan mucho, trabajan, participan.

Dossiers tiene un bien alto en el primero, 6, un notable en este otro por tanto un ocho, un excelente es decir un 10 y este último un bien ... por tanto 7,5

Al final sería 6,58 por 0,7 más 9 po 0,15, más 7,5 por Notable .. le sorprenderá, la otra vez que sacó un bien

As: Por subir.

P-2º: Si por subir

R P (5)

Esta ha bajado, pero mucho

Tiene de procedimiento y contenidos 2,25 en el primer control, en el segundo 1,5 i en último un 0, falta, fatal. Cuando es de las que podría hacer mucho más.

Al verdad es que podría hacer mucho más. 1,25 le sale de media.

En actitud le ponemos un 6 porque es normalita.

En dossier y ejercicios , dossier tiene un notable en el primero, en el segundo un notable alto, vamos a ponerle 8,5 ejercicio tiene un bien, un 6, i el último dossier un notable otro 8. Da un 7,62.

1,25 por 0,7 mas 6 por 0,15, más 7,63 por 0,15, un 2,9 es decir un 3.

Es que con los contenidos que tenía.

J P

Este es bueno.

As: En este lo vas a tener difícil porque falta el último

P-2º: Bueno tampoco

En conocimientos y contenidos 9,25, 4,25 en el segundo y un 7,5 en el tercero. Da un 7 justo.

As: Que bajón ... 9,5 y 4,5

P-2º: Para mí que no me entrego una hoja por que después saca 7 y medio.

En actitud un 6 es normalito.

En dossier un bien alto un 6,5, tiene un 0 en la segunda vez y tiene un bien del ejercicio y ahora 0. La media es 4,13

Seria 7 por 0,7 mas 6 por 0,15 más 4,13 por 0,15. Por tanto un 6,4 Bien le va a quedar. También se sorprenderá ... acostumbrado a sacar sobresaliente

As: En el caso de la V ... esto

P-2º: Al final no incide para nada

Hubiera influido si hubiera tenido un 6,8 o un 6,9 ... en vez de hacer como el R. G. que tiene que hacer un trabajo

As: Como quieres decir. Es la V M que tiene un 7,08 y como dices

P-2º: Si hubiera tenido un 6,8 por ejemplo le hubiera puesto notable...

As: O si hubiera tenido un 7,75 ... no, no.

P-2º: Comentaba que si el R G hubiera tenido esos dos positivos lo hubiera aprobado no le hubiera hecho falta hacer el trabajo

As: O al J P le hubieras puesto notable

P-2º: Es ... ja es mucha diferencia ... el positivo es como máximo 0,25 ... con un 6 y medio si le hubiese puesto ... un 6,42 es un bien ...

As: Hay un crédito variable al tercer trimestre de tercero, hay un crédito variable en el tercer trimestre de cuarto para asignarla hace cuanto tiempo que el tutor, el tutor personal pide información a cada profesor.

P-2º: En teoria en el equipo docente decidimos pasar información, no es que la pidiera directamente el tutor personal ... el equipo docente se recomendó que se pasara información de como iban, de que alumnos podían hacer ampliación de matemáticas, cuales no, cuales deberían o podían hacer refuerzo cuales no todo como muy provisional el tutor personal viendo la información de cada departamento decide que le conviene a cada

As: Tu de alguno de estos han niños han propuesto que hicieran un crédito de refuerzo o de ampliación

P-2º: Casi todos de ampliación

El J y la V si me acuerdo que si que les recomendé que hicieran de ampliación ... hay dos de ampliación, hay uno de trigonometría y otro de... ecuaciones

Aquí tengo una

Eran C. E., ampliación, quiere hacer bachillerato científico, hemos visto que si se esfuerza, el problema es que se esfuerce siempre, puede conseguirlo

El R. G. refuerzo, aunque tenga aprobado este crédito es muy flojo

V. ampliación, sobretodo recomendándole el de trigonometría, más que el otro, después no se como ha quedado la cosa, esto es recomendación.

V., uno , nada más que el de ecuaciones , porque el trigonometría no lo puede aprovechar , había pensado si aprueba ir al Bachillerato y habíamos pensado que dos eran demasiado y hemos pensado, nada más que uno.

R. P., le hemos recomendado los dos ... de ampliación, porque puede más o menos y porque hace Bachillerato Técnico

El J., si, el si que puede hacer los de ampliación.

As: Y ahora que repercusión puede tener precisamente en el caso del R G que es va al de refuerzo y el que está pendiente del trabajo para aprobar el crédito este variable

P-2º: Si hace gráficos matemáticos, puede recuperar parte de algunos créditos que hemos hecho de gráficos matemáticos, se puede tener en cuenta ..

As: quien hace este crédito?

P-2º: Hay varios, yo hago uno, J R hace otro ... esta pendiente

As: Si hace uno de eso dos

Se le tendrá en cuenta, no se de que forma todavía para recuperar a lo mejor el primero ((se refiere al crédito)) ... Como coinciden un poco los contenidos, no es que coincidan demasiado el problema es que también el contenido de gráficos matemáticos, coincide con el segundo no coincide con el primero , eso es un problema que tenemos que hablar también. Si aprobará el refuerzo se podría tener en cuenta también a la hora de pasa el área.

As: Hay muchos alumnos en estas circunstancias

P-2º: Normalmente en la franja central no suele haber demasiados

As: Pero este es prototípico,

P-2º: Es que este ha ido evolucionando positivamente, es un caso especial, empezó muy mal

As: Aunque no fuera el programa del principio igual te pido de una manera mucho más reducida poder seguir el programa de este alumno en el programa del crédito variable

P-2º: No se si me tocará a mi o al J.R. ... además no se si está asignado ((se refiriere a asignado al crédito de refuerzo))

As: Lo que haremos es ... una pregunta. El programa del crédito común es más o menos parecido a este?

P-2º: Si ...es quizás un poco más práctico ... cosas con el ordenador ... si lo hago son dos controles uno a la mitad y otro al final.

As: Quedamos en lugar de revisar un control, revisamos los dos y vemos la nota de acreditación ...

P-2º: Una vez que ya estén corregidos?

As: No pasa nada ... volvemos a hacer todo el proceso para ver como queda.

Anexo 10

Entrevista sobre los programas evaluativos y decisiones acreditativas de los créditos comunes realizados

Profesor de 4º.

As: Se trataría un poco de analizar la diferencia que ha habido entre como tu esperabas que fueses el programa de evaluación tanto en general del crédito como de cada una de las situaciones y lo que en realidad ha sido que cambios ha habido .

P-4º: Mas o menos lo he hecho me han quedado cosas sin explicar pero más o menos lo he hecho La nota yo creo que ha sido más justa que en el primero porque he introducido algunos cambios , pero tampoco no ha habido ,mucho variación.

As: Y el programa y las actividades que tu tenias previsto , las actividades de enseñanza y aprendizaje, las actividades de evaluación , las has podido desarrollar todas, no ... que?

P-4º: Al final, el tema de al parábola que ha quedado un poco más... en el aire tuve que modificar lo que habíamos previsto, era demasiado largo, y hacer una síntesis de todo

As: La ultima actividad de crédito digamos, tuviste que reducir actividades ...
... no utilizar el material que se les había pasado a ellos y hacer una explicación por mi parte mucho más encaminada directamente a lo básico.

As:¿Y esto tuvo repercusiones en la prueba que pensabas utilizar o utilizaste?

P-4º: Sí, por ejemplo, hubo un tema que no entró que era el de la representación... no ...fue problemas, problemas de intersección de rectas con parábolas eso si que no dio tiempo a que lo hicieran, y entonces no entró. El resto más o menos si , todo más o menos como esperaba.

As: Vale, vale las situaciones de evaluaciones que eran las pruebas ...
las pruebas, los ejercicios y el dossier

As: Y las has realizado tal y como habías pensado ...

P-4º: Si como se había pensado ... hubo algunas pruebas complementarias como las que hizo Rafa Garrido y y alguna más que no ha variado la nota otros mas que estaban dudosos entre notable y sobresaliente

As:¿que no ha variado la nota en que sentido?

P-4º: Si que estaban dudosos entre notable y sobresaliente Por ejemplo, la Violeta Molinero tenia un 6'58 y después un 7 y pico de ejercicios y tal con lo cual estaba rozando el notable, al final le ha quedado un 7'09, le he puesto notable gracias a los ejercicios estos que han hecho.

As: Vale, vale, ¿eso lo tenías previsto hacer?

P-4º: No, lo hice a los casos particulares, por ejemplo con Violeta

As: Vamos ha hacer un poco de repaso de las pruebas que has hecho de las actividades de evaluación desde el principio has ta el final, que creo que es como las tienes ahí colocadas y primero en su conjunto y después una por una las vamos a ver. ... En su conjunto has hecho primero una revisión del dossier
Coméntalo tu
(Va siguiendo lo que tiene anotado en la libreta))

P-4º: Primero una revisión del dossier, un control, otro control, dossier y ejercicios, otro de dossier y ejercicios, y otro control.

As: Vale asi que son, tres controles, tres revisiones de dossier

P-4º: Y después hay algún otro que le he pedido un ejercicio suelto a dos o tres personas, pero eso no afecta a lo general

As: ¿y ese ejercicio suelto, es algo que has ido tu incorporando sobre la marcha?

P-4º: Sí, normalmente no suelo hacerlo, aquí, se ha dado esta situación

As: ¿y lo hiciste a raíz de un control?

P-4º: Nnnno... esto no tiene que ver con un control, el control es esta línea de aquí (señala en la libreta)

As: la primera REVISIÓN DEL DOSSIER.

P-4º: Si fue el el 18 de enero

As: Ahí, las actividades que habían de hacer los alumnos fueron más o menos las que tenían que hacer?

P-4º: Sí, yo valoraba primero que estuviera todo, completo y corregido, que estuviera con las pautas que yo había dado, de que era el dossier que era en cuaderno A4, que tuvieran los enunciado copiados... las pautas te acuerdas...

As: Iguales que en el primer trimestre.

P-4º: Si

Y no se han modificado esa pautas

P-4º: No

As: ¿Las actividades hechas en la clase para que se hiciera el dossier eran las que se habían previsto?

P-4º: Sí, los ejercicios

As: ¿y lo has hecho de la misma manera?

P-4º: Sí, como hice el primero

As: Más o menos el tiempo desde el inicio de la unidad hasta que has recogido el dossier era más o menos el adecuado, se tuvo que alargar o acortar por alguna circunstancia....?

P-4º: No, lo que pasa es que lo recogí casi al volver de vacaciones porque antes no lo había recogido, como teníamos el final de la otra evaluación y tal, esperé un par de semanas, y después los recogí.

As: Y la calificación Hacerlo un poco más tarde, dar más tiempo ?

P-4º: para recoger un poco más,

As: Es dar más tiempo repercutirá en la calificación?

P-4º: No, se valora que esté todo al día, no se les dice el día, yo digo el día antes, tal día tenéis que traerlo.

As: Ese el primer dossier después viene el control,

P-4º: Más o menos en las mismas fechas, generalmente cuando hago un control suelo recoger el dossier. El dossier fue el 18 y el control el 15.

As: EL CONTROL ¿trabajó todos los contenidos que tu tenías previsto y las actividades?

P-4º: Sí, la fecha el que sea un poco antes o un poco después es para hacer hasta donde pensaba llegar.

As: Has adecuado el tiempo de realización del control a los contenidos?

P-4º: Sí, una vez los contenidos acabados se ha hecho el control.

As:¿Y el tipo de actividades que has hecho era lo que tu querías evaluar en estos contenidos? ¿has cambiado en función de cómo viste que hacían los alumnos las actividades o no?

P-4º: No,no tuve que cambiar demasiado era más o menos es lo que yo tenía previsto ya, es que al principio tuve que hacer un poco de repaso porque a la vuelta de vacaciones no tienen muy frescas las cosas, un poco de repaso al principio y después he seguido el tema que estaba empezado y hemos hecho el control.

As:¿habías podido hacer las actividades previas que tenías previsto ?
si más que nada las actividades fueron hacer una especie de repaso porque fue al volver de vacaciones , fue el 15, y habíamos vuelto a principios de enero, o sea que ...

As:¿hubo algún tipo de alteración en el tiempo o algo...?

P-4º: no

As: Has tenido que hacer alguna adaptación de la prueba para algún alumno por alguna circunstancia

P-4º: No no hay ninguna alumno en que haya hecho algo particular.

As: La corrección y la calificación se realiza según el criterio que habías acordado?

P-4º: No en el momento que realizo el examen me lo planteo ahí.

As: Si pero a veces hay algún tipo de alteración por alguna tarea

P-4º: No

As: La forma de comunicar las notas a los alumnos también ...

P-4º: Se reparten y la pregunta ven en que se han equivocado , si tienen alguna duda y la pregunta se corrige en la pizarra.

As: Ese primer control que contenidos trataba
((lo busca para decírmelos))

P-4º: Números racionales e irracionales i alguna representación gráfica también supongo ((comenta mientras ve el examen))Esto estaba empezado antes de irnos de vacaciones y se acabó de terminar después de volver antes del primer control.

As: La siguiente actividad de evaluación que realizas a partir de ahí, es donde están LOS EJERCICIOS?

P-4º: Sí, recogí unos cuantos nada más porque vi que aquí les costaba aquí si que tuve que estar más tiempo del que yo pensaba estuve casi un mes ...en las ecuaciones de segundo grado, más de un mes. Les costaba bastante más. Por esto nos faltó tiempo al final. (3)

As:¿Cómo lo detectas esto?

P-4º: Empiezas a hacer ejercicios y ves que la mayoría de la gente, salvo cuatro personas no lo ven claramente, y tienes que ir mucho más detalladamente

As: Y ahí tienes que alargar el tiempo de las actividades de enseñanza aprendizaje...

P-4º: Tengo que hacer muchos más problemas de los que yo tenía previsto.

As: ¿y esos dos ejercicios que me hablas?

P-4º: Pues ahora no me acuerdo exactamente, sería que recogí de vez en cuando algún ejercicio de estos... y ,... no sé, no sé exactamente de que iban

As: ¿y eso lo has tenido en cuenta después en la evaluación?

P-4º: sinceramente, no, porque no me hubiera modificado...

As: ¿y en el momento que lo recogiste, con qué objetivo?

P-4º: Si estuviera dudoso, por ejemplo Verónica, ya lo tenía en cuenta, le ha contado más los ejercicios que he hecho al final que no estos dos positivos, aquí por ejemplo la Miller aunque no ha aprobado de todas las maneras no ha podido subir tampoco

As: Veo que no se lo recogías a todos

P-4º: No, sólo a tres

As: Y por qué este criterio?

P-4º: No recuerdo exactamente, no se si dije que se los recogería a tres nada más al azar ...no se, no recuerdo exactamente.

As: Bueno. El trabajo de los contenidos del segundo control se hace más largo y eso repercute de alguna manera en las actividades de evaluación o en las tareas que planteas tu ?

P-4º: La evaluación que tenía pensado era exactamente la misma, como había pensado, lo que pasa es que se hicieron más tarde, eso sí.

As: Pero hiciste lo que tenías pensado, respecto al tema de las ecuaciones de segundo grado.) Tienes que realizar o dar algún tipo de consigna previa al control o así ?

P-4º: Previo eso, tuve que cambiar de ir un poco más paso a paso .

As: Pero durante el control

P-4º: Durante el control no

As: Das la misma consigna siempre

P-4º: Si, si.

As: Las actividades preparatorias o previas a la evaluación?

P-4º: Siempre hay actividades de repaso. Después de acabar un tema siempre hay unas cuantas clases que son de repaso, con ejercicios.

As: Las hiciste todas también ? Las tareas era del mismo tipo?

P-4º: Tipo los que salen en el control, un poco más detallados, con las explicaciones encaminadas para el examen que iba a poner.

As: más que en otras ocasiones?

P-4º: Al final sí, se puede decir que la última semana sí. Más encaminada, sí porque no quería divagar demasiado, veía que si lo complicaba demasiado, los resultados iban a ser desastrosos.

As: La calificación y la corrección utilizan los mismos criterios de siempre?

P-4º: Si

As: Encuentras alguna dificultad en esta prueba?

P-4º: NO, no porque al ser de ecuaciones se veía claramente quien tenía idea i quien no. Había quien dominaba más unos tipos de que otros ... el que dominaba , dominaba casi todos y el que no ja estaba perdido..

As: De la evaluación esta se deduce algún tipo de modificación de alguna parte del crédito o para el crédito del año que viene. O que

P-4º: Para el año que viene tener en cuenta que el tiempo es mes largo ... la temporizació que tenias pensado hay que modificarla un poco, quizás una semana más o 10 días

As: Vale, dons anem a ..

P-4º: También tuve que empezar repasando ecuaciones de primer grado,

As: Durante este tema ... Comenzaste a trabajar las ecuaciones de segundo grado y

P-4º: no se acordaban, a mí me sorprendió bastante.

As: Y tuviste que volver ..

As: Durante este tema ... Comenzaste a trabajar las ecuaciones de segundo grado y

P-4º: Volver a empezar, empezar desde el principio, ecuaciones de primer grado, y después ecuaciones de segundo grado.

As: Llegado a este control...

P-4º: Bueno también hubo una incidencia que hubo una persona que lo hizo más tarde porque no pudo venir

As: Y el DOSSIER DE EJERCICIOS también lo has valorado

Y el dossier de ejercicios, también lo ha valorado ¿igual? ¿no? ¿qué ha pasado?

P-4º: Sí, los recogí después, aquí tengo la fecha si, los recogí también todos juntos. Hay mucha gente no lo entrega, y además en 4B, que son los que más trabajan en teoría, son los que más han faltado en entregar el dossier. Supongo que por esto, este trimestre ha bajado un poco la nota respecto al primero. Como se tiene en cuenta bastante el trabajo, salvo honrosas excepciones...y además precisamente la gente que mejor iba, si miras los resultados, más o menos suficiente, suficiente, bien

As: *¿y el análisis que haces de que*

P-4º: Supongo que la gente se ha confiado un poco, la gente que iba muy bien se han confiado un poco este trimestre.

As: Hay la corrección de eso ¿no? y...

P-4º: Aquí hay un ejercicio también que recogí

As: Has recogido un ejercicio. El tema de los ejercicios es entre comillas un poco aleatorio...¿no?

P-4º: Sí yo aviso, un día vamos haciendo ejercicios y un día pues digo... lo recojo.

As:¿qué es, trabajando los contenidos de la tercera unidad...?

P-4º: Sí, esto es la tercera unidad.

As: En la tercera unidad, lo que pasa es que ...

P-4º: Casi unifiqué, tercera y cuarta.

As: Has unificado los contenidos de tercera y cuarta ¿Por qué la unificas?

P-4º: Sí, porque vi que para la evaluación no me daba tiempo, entonces lo que hice es cambiar todo el tema desde aquí, ir un poco más al grano., y continuar desde aquí como estaba previsto. Prácticamente la evaluación terminaba aquí.

As:¿qué pensabas hacer, cuatro apartados? Y al final has hecho tres.

P-4º: Precisamente por falta de tiempo

As: Entonces en el cuarto que es la ecuación de segundo grado ...

P-4º: Tuve que ir un poco más al grano, dar un poco las propiedades, para representación gráfica hacer una especie de ejemplos aclaratorios, en vez de hacer una explicación detallada, hacer que me dibujaran gráficas, uno de los ejercicios que les mandé fue representar varios tipos de funciones, por ejemplo aquí que si nada más con el término x^2 , un montón diferentes, que ellos vieran, ver el signo, hacia donde iba, hacia donde bajaba... más que nada para que vieran el contraste de lo que significaba el término

As: Viste la mitad de los contenidos y tu le hechas la culpa a el tiempo que dedicaste a...

P-4º: ecuaciones de segundo grado. Sí porque de la recta tardamos más o menos lo que estaba previsto.

As: Y decides ahí hacer una actividad de evaluación entre comillas “extraordinaria”, el ejercicio...

P-4º: Sí, bueno, dos

As: Ah, has hecho dos ejercicios...

P-4º: Sí, no, dos que recogí, y otro dossier también que sería ya el del control

As: Vamos con el ejercicio. Las actividades del ejercicio.¿qué es, es un ejercicio que pones un día en clase?

P-4º: Sí lo que pasa es que además aviso de que al acabar la clase lo recogeré. Normalmente no suelo avisar, se corrige, sale alguien a la pizarra, lo corrijo yo, en la pizarra, entonces ellos modifican mal o bien, tal. Y esta vez no, esta vez avisaba, dependiendo de si era largo o no, lo recogía el mismo día al final de clase, o al día siguiente, era la única diferencia.

As: Y el objetivo de este ejercicio qué era... ¿de cara a la acreditación...?

P-4º: Éste exactamente no me acuerdo de qué ejercicio era, éste era lo que te comentaba, este era lo de las gráficas.

As:¿y porqué lo haces sobre este contenido?

P-4º: Más que nada era una forma de obligarles a que todo el mundo lo hiciera este último, pues como precisamente me iba a saltar mucha cosa teórica aquí, era una forma de que todo el mundo viera la parábola

As:¿de que trataba el ejercicio?

P-4º: Representación gráfica.

As: Cuatro tareas del mismo tipo...

P-4º: si, no, no me parece que eran ocho parábolas de cada tipo, o diez parábolas de cada tipo...

As:¿ocho parábolas?

P-4º: Más o menos variado, por ejemplo la a positiva o negativa, después una que fuera fracción pequeña, para que diera un número pequeño, otra que fuera un número bastante grande, para que vieran como variaba la amplitud de la parábola y tal, horizontal y vertical también

As:¿Por qué has hecho ocho tipos., ocho ejercicios?

P-4º: Precisamente para que vieran exactamente como se modificaba, porque si ponía dos o tres casos no veían suficiente las modificaciones que llevan al variarla

As: La corrección y calificación de esto ¿cómo ha sido?

P-4º: Ver que estuviera bien, y depende de los fallos que tuviera, iba bajando puntos

As: Decías que habías hecho dos, la otra la hiciste en el segundo o qué? ¿o también fue en el tercero?

P-4º: No, las dos fue en el tercero, pero no me acuerdo este de qué era... sería la función afín y también me parece que era gráficas, para ver donde cortaba la ordenada y la pendiente

As: O sea que en la tercera unidad realizan...

P-4º: Si eran dos ejercicios, en papel milimetrado, los dos eran de dibujar, este segundo seguro, este no me acuerdo de qué era

As: Y después el control

P-4º: Esto es una nota que tienen todos los alumnos.

As:¿En qué términos la recoges al nota de los ejercicios?

P-4º: Cualitativa

As: ¿Y como es?

P-4º: Bien, notable, suficiente...

As: vale, pero no la tienes muchos niños no

P-4º: El que lo entregaba, nada más, el que lo entregaba.

As: De los que hemos trabajado nosotros lo entregaron...

P-4º: V. sí, entregó los dos, tenía excelente y notable, quién más, J., excelente y notable también, C.E., también, tenía notable y excelente, al revés, le fue mejor el de parábolas, R. P., bien y bien, aquí le fue un poco... debió tener algún fallo. R. G. me parece que es de los que no lo entregaba, que precisamente fue estos ejercicios después le mandé hacer lo que no había hecho y V. M., esta sí que siempre lo hace, tiene excelente.

As:¿Y cuando le has dicho que lo tenía que hacer a R. G.?

P-4º: Se lo dije después de hacer la evaluación casi final, le di una semana para que lo entregara, le salía 4'8 de media, si quieres que te apruebe... aprueba tú también hay quién con 4'75 se lo apruebo, pero se lo ha ganado, pero aprobar a alguien que no ha trabajado sin llegar a cinco...además tenía un 0 de ejercicios del dossier.

As: Estos son los dos ejercicios que haces en la tercera y cuarta ...

P-4º: Si

As: Más o menos lo has hecho como haces estos ejercicios siempre ...

P-4º: Si

As: Y después queda el tercer control y la tercera revisión del dossier. El tercer control supongo que en función de que has tenido que unir eso ha habido alguna modificación ...

P-4º: Incluso aquí faltaba contenido, faltaba contenido de intersección de parábola con recta. Esto es la programación real, entonces ya no se incluyó en el examen.

As: y ¿otros contenidos que no has puesto en la prueba?

P-4º: Problemas, problemas tampoco, no se pudo introducir, nada más que hasta la representación gráfica de parábolas

As: ¿trabajaste más contenidos que no se evaluaron?

P-4º: No, no hubo anda más, no dio tiempo a hacerlo

As: Así que las actividades de evaluación eliminaron ...

P-4º: Problemas e intersección de recta y parábola, fueron los dos contenidos que se eliminaron. Y el último dossier era

As: Un momento, ahora vamos con esto. ...Entonces las actividades preparatorias o previas a la evaluación de este control las hiciste o no ¿qué modificaciones hubo?

P-4º: Igual, la última semana fue encaminado más o menos a preparar el control, podíamos haber preparado algún tema más, porque íbamos mal, pero no, preferí preparar bien lo que ya se había hecho que ampliar más cosas.

As: Vale, vale La actividad del control duró lo que duran normalmente los controles? ¿Y las tareas más o menos

P-4º: Si

As: la corrección y la calificación?

P-4º: Aquí si que no, no les di el control, les di solamente la nota, nada más...

As: por que?

P-4º: porque no daba tiempo ya a hacer la corrección y tal era muy junto

As: O sea no has hecho la corrección tampoco.

P-4º: No

As: O sea que la forma de comunicarle la calificación a los alumnos se ha modificado, ha sido oral cuando normalmente se les da a ellos ...

As: Has encontrado alguna dificultad a parte de eso que estábamos comentando en el control que no te esperaras encontrar o ...

P-4º: No

As: Este cambio que repercusiones pudo tener en el tipo de prueba?

P-4º: En el contenido ...

As: Si... tiene repercusiones para el próximo crédito, próximo nivel...

P-4º: No porque yo precisamente fui dando lo que más podían utilizar más adelante elimine problemas que está un poco bajo eso pero lo que es intersección recta parábola no creo les sea muy difícil seguirlo en otro momento.

As: Bueno estábamos en el último control... DOSIER

P-4º: Aquí hubo un cambio por falta de tiempo, sólo pedí el dossier a seis personas

As:¿a qué seis personas? ¿con qué criterio?

P-4º: A ocho al final

As: I por que por falta de tiempo ?

P-4º: por falta de tiempo, no podía coger a todos, aleatoriamente fui cogiendo unos cuantos, muchos no lo tenían, por ejemplo, lo pedí a Cristina, no ,lo tenía, lo pedía Carlos, sí que lo tenía, muy justo pero lo tenía, Rafa garrido, tampoco lo tenía, Violeta si lo tenía bastante mas flojo de lo normal, es un chica de excelente, supongo que más o menos iban todos con el tiempo justo y por esto se notó y tal, Verónica estaba dentro de su línea, bien, un notable, Jofre no lo entregó, lo pongo en un interrogante porque me entrego un libreta ...

As:¿Aleatorios o buscabas unos niños determinados?

P-4º: Busqué los que estamos tratando más otros más , //se refiere a los 6 que habíamos quedado de seleccionar//

As:¿los dos primeros que se te plantaron?

P-4º: Sí, Miriam lo tenía bien, me sorprendí porque no lo suele entregar, suele dejar bastantes cosas en blanco, pero estaba bastante bien, y fue el único cambio respecto al dossier,.

As: Qué otras cosas ha habido para la toma de decisiones de acreditación?

P-4º: Salvo esto, poca cosa más, después ya viene lo de LAS ACTITUDES,

As: Sobre el tema de la actitud... has recogido indicadores de las situaciones que tu tenías previsto ?

P-4º: Bueno más o menos he evaluado el comportamiento o actitud que tenía respecto a si salía a la pizarra o no salía, si trabajaba o no trabajaba, lo que pasa es que ha sido un poco subjetivo, pero al quedar ponderado creo que ha quedado mejor que en el primer trimestre, la forma de poner la nota, de actitud me refiero, es la misma que en el primero.

As: Pero el valor de la nota en el crédito es diferente... es lo que has modificado pero esta modificación ya la tenías pensada?

P-4º: Antes de empezar el crédito, y ... y los alumnos conocían como influía.

As: Y el tema de la actitud, la evaluación de la nota de la actitud, te has fijado en las mismas actividades o los mismos aspectos que en el otro crédito, en lo que tenías pensado?

P-4º: Más o menos igual, lo que acabo de comentar: comportamiento en clase, actitud ante el trabajo, si salía a hacer ejercicios en la pizarra, participaba... si tenía dudas preguntaba... si tenía interés, más o menos la impresión general de la actitud frente a la asignatura

As: Y eso es algo que está establecido de entrada y no has tenido en cuenta de manera especial ningún alumno

P-4º: No, todos más o menos por el mismo rasero.

Lo único que debería hacer para el año que viene, tener en cuenta el tiempo a emplear, eso sí, la previsión que tu tenías pensada, pues hay que modificarla un poco, quizás una semana más, o diez días.

As: Entonces vamos ya a revisar lo que serian LAS DECISIONES DE ACREDITACIÓN?. Decías que habías cambiado el criterio de antes

P-4º: Antes lo que hacía era tener en cuenta el contenido de procedimientos y junto todo con los ejercicios y tal, para poner una sola nota, y después modificaba algo con la actitud. Ahora no, ahora tenía una fórmula que ponderaba las tres cosas, ahora queda mucho más justo. Bueno aunque no hay mucha modificación de un trimestre a otro.

As: Vuelve a explicarlo por favor . Antes

P-4º: Antes me fijaba sobre todo en contenido de procedimientos, con procedimientos me refería al dossier, ejercicios... control o sea contenidos, y en base a estas dos notas, sacaba la nota casi definitiva, y variaba al alza o a la baja, en poco grado, dependiendo de la actitud.

As: Y ahora

P-4º: Y ahora el contenido de procedimientos que en los controles, ejercicios y dossieres, y actitud

As:¿Y divides por tres?

P-4º: No, el 70% es controles, 15% ejercicios y dossieres 15% actitud (1) ,

As: Mientras que antes era 33-33-33

P-4º: No, sería 45-45 y 10% actitudes, lo que pasa era que no era exacto, la actitud no estaba tan claramente representada como ahora, ...tenían más peso los ejercicios que...

As:¿En que cambia la nota final?

P-4º: No hay mucho cambio

As:¿Ha habido alguna modificación en la forma de decidir o en la forma de o en los tipos de comentarios de evaluación que has puesto?

P-4º: Más o menos el mismo que ya tenía, ahí no...

As: Has cogido todas las informaciones que pensabas recoger? Hay alguna nota...

P-4º: He cogido algunos ejercicios más que otros... más o menos lo que tenía pensado.

As:¿como quieres decir?

P-4º: A veces he tenido la tentación de poner más ejercicios , de recoger más, pero más o menos es lo que tenía pensado.

De controles y dossieres sí, es más o menos lo que tenía pensado si acaso un control menos porque unificamos aquello,

As: Debería haber habido cuatro controles...

P-4º: yo creo que sí

As: Esa era tu idea al principio y al final se quedó con tres... cuatro correcciones de dossier...

P-4º: o más porque a veces se pude pedir sin que

As: Esto lo variaste en función de eso .El proceso de análisis para tomar las decisiones, ha sido los mismos que otras veces?¿los de la principio del crédito?

P-4º: Los del principio del crédito

Lo que ha variado ha sido el contenido final, ha variado un poco .

As: Dificultades que has encontrado por lo que se refiere a actividades de evaluación. Para planificar a las actividades de evaluación, eran las que esperabas, no

P-4º: No, más o menos ya tenía pensado lo que iba a poner

As: Y esperabas tener más dificultades o no

P-4º: No, más o menos ya lo esperaba que sería como ha ido

As: En la corrección de los ejercicios? ¿O en los criterios?

P-4º: No, tampoco

As:¿Y en la toma de decisiones respecto a...?

P-4º:¿Al final de crédito? Ahí sí ha habido varios alumnos que les he mandado precisamente ejercicios extras al cabo de una semana para poder saber...

As: Y esto ha provocado más dificultades de las que esperabas?

P-4º: Más o menos las que esperaba

As:¿Y por qué vinieron las dificultades?

P-4º: Porque estaban rozando el cambio de nota, por decirlo de alguna forma.
¿en qué sentido? Por ejemplo R G era el más me preocupaba porque estaba entre aprobado y suspenso, porque estaba rozando el aprobado, pero yo creo que si no ha habido un esfuerzo de cara a aprobar la asignatura, nos merece el aprobado, porque sinó ... otra persona que hubiera estado en el mismo caso porque hubiera trabajado, hubiera aprobado con 4'8. Después ha habido otras personas a las que he mandado ejercicios porque estaban entre bien y notable, al final me parece que sólo ha sido la de V M que ha cambiado

As:¿cuándo les haces hacer estos ejercicios?

P-4º: La última semana, después de haber hecho el último control

As: Porque la nota de acreditación. Que pasaba?

P-4º: No me daba para definir exactamente la nota cualitativa por decirlo de alguna forma

As: Y de hacer esos ejercicios que incidía ?

P-4º: La nota de ejercicios y dossier, tenían una nota más que modificaba hacia arriba o hacia abajo
Y el nuevo sistema que has adoptado, ha tenido más dificultades...menos dificultades?
Yo creo que ha ido mucho mejor que otras veces, sobre todo para tomar la decisión, aunque ha habido varios casos que estaba dudoso, pero creo que ha sido más claro en los que era dudosa

As: Respecto tanto a los controles concretos como esta nota concreta última que consecuencias pueden tener tanto para los alumnos ... como para las actividades siguientes ... los créditos siguientes ... como para este mismo crédito el año que viene

P-4º:¿El año que viene...? La única diferencia, lo que te decía del segundo tema que hay que tener en cuenta que la temporización va a seguir diferente, el resto más o menos... va a ser igual Respecto a los alumnos, o las notas de los alumnos,
claro, también depende, a lo mejor otro tipo de alumno, este segundo tema a lo mejor... se puede hacer más rápido...pero las consecuencias de estas notas para los alumnos...no más o menos yo supongo que se las esperaban también.

As: Pero los has derivado a algún crédito...

P-4º: Ah vale si, ha servido para decidir si tenía que hacer ampliación, refuerzo...

As: Y en ese sentido has tenido dificultades

P-4º: Para enviar a la ampliación más que nada, no más por la nota que por la concurrencia de alumnos en la misma zona, entonces había que decidir que fuera de matemáticas o que fuera de otra asignatura yo he valorado a veces que como había dos de ampliación de matemáticas, era preferible que si podía hacer nada más que uno que hiciera otro de otra asignatura más que hacer los dos de matemáticas

As: Que alumnos?

P-4º: por ejemplo V. o O. no se si ha cumplido ((lo dice porque al no ser tutor no tiene constancia de si sus propuestas se han llevado a cabo)).

Anexo 11: Transcripción de la Sesión 3 de Asesoramiento.¹⁰

1.

As: A veure hi ha dues propostes una es la pàgina 1 i 2 i altres és la pàgina 4 i 5. (Veure Sessió-3 Qi i Sessió 3-Pres Opció1 Pauta d'observació d'actituds i hàbits i Opció 2) Opcions Potser tot el que vau cadascun de vosaltres no hi es , quan un fa una síntesi de les propostes de varies persones pot ser el que busques es el factor comú, no ?. I després del factor comú busques les coses que no entren en contradicció uns amb els altres.

Doncs si voleu us explico l'estructura i jo el que plantejava era presentar les dues opcions, analitzar-les i fer una primera tria de. Tirarem més per un camí o tirarem més per altre. I una vegada decidit el camí analitzar en els documents si les categories estan, si el procediment està. Però una vegada triat el camí y després hi ha un aspectes que es el que menys hem tractat tots plegats i que jo el discutiria també que és de la com la qualificació d'això, de com repercuteix i com la anem incorporant a la nota que això es el que menys hem parlat però bueno .

En la primera (opció) el que apareix en la pauta son el noms dels nens a nivell horitzontal i a nivell vertical van apareixent les categories d'observació, més o menys coincidents amb les que tot heu aportat. Abans de tots hi ha la referència que pot ser més o menys discutible, però diu , crèdit comú, això si, curs, trimestre en que es desenvolupa i no se si setmana període, aquí haurem de veure que posem. D'alguna manera això caracteritzarà el temps que quedi entre una observació i altre. Llavors les categories son explicació del professor, treball individual, correcció de treballs a la pissarra, col·laboració en el clima de l'aula i per a cada categoria hi ha de 0 a 3 o 4 gradients d'avaluació que s'estan a mesura que se van desenvolupant , en la fulla 1 està el primer que es la explicació del professor, en la fulla 2, està la resta del treball individual, correcció de treballs, col·laboració, deures i tal... per a mantenir el 4 criteris, havia vegades que vosaltres donàveu prou per fer el 4, i quan no hi eren jo més o menys combinant categories els hi vaig poc més o menys proposar. Per exemple en el primer es explicació del professor, pregunta allò que no entén o expressa opinions, Pregunta allò que no entén o expressa opinions, com una categoria màxima, pregunta alguna vegada puntual, perquè no havia un altre entremig i no pregunta, però no distorsiona, i la última es parla i distorsiona, no se si el gradient es prou bo. Si tal després el discutim.

Lo únic que se tractaria ara es de veure quina de les dues opcions pensem que seria la més adient per triar com estructura.

L'altre ja veureu d'alguna manera ...

Bueno, perdó acabem de passar l'altre, en la primera lo que s'assenyala es quin dia determinat , per exemple el 20 del XII, que tus fas una observació sistemàtica de tota la classe del treball individual i pues al final de la classe pues vas posant de cada un dels alumnes com ha estat aquí ... tens aquí ho veieu hi ha com dues vies de valoració del treball individual.

En l'altre, l'opció 2, diguem les categories estan incloses just pegat a la dimensió. Veiem la mateixa. L'explicació del professor i te dues categories, pregunta allò que no entén, i es si o no i parla i distorsiona si o no, treball individual es organitzat, es constant i regular, no si posa i treballa com, Llavors cal contestar a aquestes tres qüestions si o no . La resta del mecanisme es igual ... curs i trimestre, i aquí clar no hi ha gradient.

Bueno no se si esteu d'acord amb mi si lo primer no seria decidir si tirar per un cantó o tirar per un altre ... per que sinó discutim d'una manera, discutim d'una altre ... les notes que posa després de les pautes son (sembla que intervé algun de fons per demanar aclariments) si si el registre es fa en dos moments diferents del crèdit, si no, si es fa i es va incorporant en algun tipus d'actes.

Més o menys era això el que vàrem dir no?

2.

P 1º-2º: Així seria en lloc de fer aquesta graduació 0,1,2,3 faríem si o no a coses concretes.

As: Clar, si et fitxes es el mateix que 0, 1, 2, 3 però ...

P 1º-2º: Però en la primera només que hi ha 2. De fet seria una gradació

As: No, valores tots els aspectes el que passa es que en la primera compaginant-lo tot, si parla o no parla i si fa o no fa la pregunta, fas una única valoració i en aquesta fas valorar si o no...No se si m'explico.

¹⁰ Los números en negrilla y sombreados son los segmentos. El lugar de la transcripción donde están situados marcan el inicio del segmento que designa el número y el final del anterior.

P-4º: Lo que passa es que a lo que se refere le faltarien dos, si aquí en l'explicació del professor hi ha 4 , aquí només tens dos.

As: Si clar per que els gradients estan fets de combinar aquestes dues dimensions ... per dir-ho d'alguna manera, el primer gradient es Bueno ja entenc, però això es més ja entrar a discutir les categories ... aquí podem dir més per exemple ... "Pregunta allò que no entenc" ... i la discussió seria "expressa opinions es altre categoria més ? o lo deixem aquí, te prou entitat per ser una categoria

P 1º-2º: Habria que saber com pot funcionar ...

As: Si, però això totes ... jo el que si que he fet es en aquesta segona opció no estirar molt per que si no podria sortir una cosa molt gran ara es pot discutir com a tot no .

P 3º-4º: No se, jo no se, si no son similar no veig tant grans diferències. Aquí tens la frase al costat per dir si o no i aquí hauriem de mirar al darrera . Aquest em sembla com es graduat, encara que jo els veig com molt similar. Jo em decantaria per aquest (opció 1) però també es que ...

As: Jo el que crec es que pasa una cosa, mirant així per sobre es que en aquest l'opció de la valoració la tens mes immediata , aquí diguem que després tendries que ajustar .. .

P-2º: O dar que vol dir ...

As: A no ser que fessis una cosa que possessis si,si no si ... A veure si hi ha 4 de mitja per epígraf

P 3º-4º: Jo no veig molta diferencia d'una respecte a l'altre qualsevol de les dues em semblaria bé, potser se tries una triaria la primera ... crec que es més fàcil matitzar.

As: El que passa es que hi ha una cosa que tu has anotat com a problema i crec que a nivell de funcionament passarà el mateix que és... en l'altre tinc les categories aquí posades, però quan tu vas observant no , no se com dir-ho d'una manera o altres sempre ho has de portar al cap.
...Dic jo ... M. tu com lo veus.

P-2º: No hi ha tanta diferència.

P-4º: Són molt similars. A l'hora d'anar a classe més fàcil si lo tens tot aquí ... aquí tens el gradient, aquí tens que mirar si es o no ...a la hora de tomar nota casi es más rápido este no tienes que mirar nada ((Llarga estona de silenci))

P-2º: El que estan pedint ara que es ?

As: No que ens decidim una mica això

P-2º: Em decidir un dels dos models?

As: Caldria també una possibilitat que seria de fer servir als dos models les mateixes categories ... No dic que un professor faci servir els dos models, sino que uns facin servir una i altres altra. A no ser que ens posem d'acord en que caldria tirar endavant només una.

P 3º-4º: *Jo crec que seria bo féssim tots els mateix*

P-2º: * Jo també*

P 1º-2º: En el primer pot haver al millor un matis diferent i no cal ...

As: Jo lo he dit per que no vull forçar.

P 3º-4º: Estem dient tots els mateix ...

As: Doncs decidim tirar per una i veure si ens queden coses ...
(Silenci)

3.

Tu M. em sembla que tens un mogollón de coses posades

P-2º: No, que aquí la manera de qualificar seria com mes acurada posar grau.

As: En l'opció 2.

P-2º: Per tal de que després poguéssim dir, el 1 que és el 1 es molt bé, no i el 4 és ... al posar 4 graos no es tan radical com el si o no, por que el si/no ... però hi ha graus intermitjos això si que seria, sense dir si/no , si hi 1,2,3,4 si que ens podem subjectar a aquestes possibilitats .

As: O séa el que tu dius es la pauta 2, incorporant en comptes del si i el no, el 1,2,3,4

P-2º: Y podríem definir tipus d'actitud valorem amb 1, per que no depengui del dia tan horroroso que tingui jo a la classe que seran tots 4.... No se ... per què fons més fàcil d'interpretar quan han passat ja 15 o 20 dies , de si el si o no era un 2.

As: I llavors que fer un gradient per a cada categoria ... me refereixo hi ha una gradient que podria ser 3 ... ho fa sempre, el 2 o fa sovint, el 1 quasi be mai, el 0 mai....El que m'estic referint es el següent que si lo definim així pot servir per a totes ... per que jo crec que si utilitzem l'estratègia d'aquí i que son aspectes qualificatius en cada apartat llavors si que estem en el mateix

P-2º: No , no seria definir el o, el 1.

As: Doncs fem-ho i així avancem

P-2º: Jo ho deia pel que deia l'A. aquí serà més fàcil de posar-ho però tindrem els problemes de anar valorant el si i el no.

P 1º-2º: Vindria a ser dir el si val 1 o un 2 i el no val un 1 val 0.

P-2º: *Seria posar el 1 en un extrem* i el no en un altre però al mig hi ha actituds i comportaments que son bastant diferents no?. Son susceptibles de ...

P-4º: ** hi ha categories positives i categories negatives, per exemple no si posa i treballa poc , dient que si es positiu ...

As: Hauria que fer-ho per que donant-li la volta per que sempre i en totes el 4, el 3 fos el més positiu i el 0 fos el més negatiu

P-2º: Si situem el positiu en extrem i després fem graus

P-4º: Hay que donar la volta ... dividir no s'esforça i treballa poc entre s'esforça i treballa ... este gradient faria falta. I serien totes positives.

As: Canviar l'opció 2, tirem per aquí llavors ?

P 3º-4º: Si si ... estic pensant*

As:* Gradient ...que quedem 4*

P 3º-4º: En principi si, 3, 2,1,0

As: El 3 seria el més alt, jo diria "ho fa sempre", l'altre seria "sovint" ... "quasi be mai" "mai". Digues C?

4.

P 3º-4º: el que estava pensant sobre aquestes idees que no se si seria possible tenir dues frases a cada categoria d'aquestes.

As: Dues frases ... preferiries.

P 3º-4º: No es que em semblava que seria possible tenir dues frases a cada categoria d'aquestes. Per exemple el "pregunta allò que no entén" o "parla" ... y *la segona*

As: *I l'altre aspecte que quedava aquí* ...

P 3º-4º: Quedava altre?

As: Si quedava ... expressa opinions ... lo col·loquem en la primera?

P 3º-4º: Doncs això no ... no (pensAs: doncs lo inclouria igualment si

As: "Pregunta allò que no entén i expressa opinions"

P 3º-4º: Si... també es important si.

P-4º: "o / i expressa opinions"

As: Vale ... doncs "pregunta el que no entén i/o expressa opinions"

P 3º-4º: Lo de pregunta ... no entenc podem mirar ... si es posa o no es posa no?

As: JO crec que aquí hi ha dos "es organitza" i "es constant i regular". .. por que al es constant i regular li poses un 0, es que no es constant ni regular ... i treballa poc.

P 3º-4º: Saps el que passa aquí deu faltar com ho fa si ho fa be o no.

As: Ah val ...

P 3º-4º: Hi ha qui es posa i ho fa de manera ...*incompleta*

P-2º:* lo que produeix* ... la producció vols dir

P 3º-4º: clar, jo crec que son dos coses, per una banda és ...

As: és organitzar, és constatat i regular i l'altre ...

P 3º-4º: la correcció del treball, si lo fa molt be o si mira ... fa el que pot ... això potser no es tant d'actitud i pot ser ...

P-2º: *es clar és podria*

9As: *estem parlant si el nen ha après el procediment* ja que ha fet

P 3º-4º: *Clar, clar, clar *

P-2º: ... seria afinar en els objectius i els continguts ...*ens interessaria tenir la historia de com els va elaborant ... aixó jo veig que es ...*

As: *més actitudinal*

P 3º-4º: Però això ...*no no, m'he equivocat vaig sortir de*

P-2º: no es que no em preocupi a mi, a mi em preocupa també

P 3º-4º: retiro, retiro

P-2º: no clar si posessin el contingut en concret, es que això ja podria anar substituint el que es la clàssica prova ... però això es actitud només

As: *Si, si *

P 3º-4º: *Si , Si*

As: “Incorpora el procediment en totes les dimensions”, “només que incorpora lo mes repetitiu, ... aquí ja no em meto per que s’hauria de fer no només d’un sinó de tots.

P 3º-4º: No , No.

P-2º: Això probablement aniria molt be en la nota, per que això qualifica una mica ... però no valorem només que l’actitud no .

As: *Ha passat que ...*

P-2º: *això seria el punt següent a fer *

5

As: Això C ... perdona (M semblava que tornava: ha hagut algunes matisacions en el tema del dossier, per exemple, que aquí a mi em quedaven dubtes però no se posar, en els deures, per exemple fixem-nos en els deures, per exemple apareix els presenta complets, que jo crec que si encara que pot tenir moltes errades, i després en altre es presenten errades ...

P 3º-4º: Clar

As: Ah ...Ja no es* l’actitud*...

P 3º-4º: *Ja no es l’actitud *

As: Pot haver un nen que sigui molt polidet que et presenta els deures tots els dies, que los presenta tot sencers i ... por dir-ho d’alguna manera no pega ni media.

P 1º-2º: Passa que algun es limita a copiar lo del company que està passant ...

As: Ja ...pero eso entonces, eso hay que matizar-ho

As: copien errors ...de vegades

P 3º-4º: si sí (en veu molt baixa: per això els dic als de batxillerat si fotocopieu, fotocopieu be home.

As: Pues entonces esa categoria seria “s’esforça en fer-los ell.”

P 3º-4º: els deures?

As: Clar

P 3º-4º: Clar , si els presenta, no els presenta

As: dos categories, ... si els presenta complets o no , o si deixa la meitat, i l’altre tema seria s’observa que els intenta fer ell o no.

P 1º-2º: jo entenc que aquell que ho presenta amb errades cauria dins d’aquesta

As: No por que tu post trobar un nen que te fet tots els deures , que te moltes errades que no son les errades del company, es a dir que na ha entès res del que s’ha fet a la classe per tant

P-2º: *darrera sempre hi ha un esforç*

P-4º: El esforç que fà

As: Si s'esforça o no s'esforça

P-2º: Te dues vessants, aquesta que entraria dins dels continguts si els assumeix o no i altre de l'actitud, jo se que lo he presentar

As: Si, si

P-2º: A vegades no es pot ser positiu per que jo se com presenten alguns crios els deures, els fan ... s'inventa, el que hi ha dins no te res a veure amb el que tu estàs plantejant i tampoc , tampoc no ha entès aquest.

As: Ja, ja ja.

P-2º: Aquest se ho fet () si sap que tu li demanaràs sinó ni el fa ...no pero dir ...

P-4º: o el que copia el enunciado y ni siquiera te hace el problema ...

P-2º: Es única i exclusivament una manera de, crec es molt negativa no?, es una manera de mal considerarte, no? porque aquell com es idiota només que li presenti el full ja veo que jo, que el professor lo que te en conte i que lo positivitza i segons quins casos ha de ser negatiu.

As: Pues entonces posem s'esforça en fer-ho be (intenta intervenir altre) que inclou, que inclou el fet de fer-ho be i de allò tingui, tingui sentit.

P-2º:si, si ... no se si seria això pero vamos al millor no us passa o es una mala sensació que tinc...

As: No, no jo crec que si que passa, si, si *jo crec que si que passa*

P-2º: *Es que sinó es el que dius tu *(s'adreça a un company) aquest de que va no ...es lo que l'A., o lo comença, fa la sensació de que lo ha fet i en un moment determinat s'ha atrancat i allí ho va deixar

As: I això es molt general i en moltes assignatures ... hi ha una certa tendència dels nens a pensar que se tracta d'omplir, se tracta d'omplir.

P-2º: Es una mica allò que jo deia del dossier, jo et posava uns dubtes de si lo han valorar tantísim o estem enganyant als crios

As: ah

P-2º: els nois pensen segons quins casos com que els insistim tant en el dossier en no se quines coses, no se quines coses, que el fet de fer un dossier i presentar d'alguna manera aha adquirit un dret que es pràcticament indiscutible per la nota Hi ha algun crio que ve i et diu jo t'he presentat el dossier aquí ... i això que ?

As: Es que jo crec que el dossier es limita a entregar-te el que tu molt pacientment o poc, o molt pensadament o poc li has donat entre feia 15 dies i avuí. no?

P 3º-4º: si no lo ha perdut ...*si no lo ha perdut*

P-2º: no , *el únic que garanteix es que ha estat ,que està el full* però te els entregan eh! Una altre cosa es que el tu has fet a la pissarra ni està i si se t'ha ocorrit ampliar o explicar un determinat problema i els comentaris que has fet en un determinat problema , tu busca, que no esta ni - en - els - bons. Ni en els dossiers bons, per tant hem de matisar una mica si el departament de matemàtiques quan recull els dossiers i situem tot això, que ja em sembla be per que això no ho podem abandonar, però si hem de demanar alguna cosa més i que es el que ha produït ell, en aquell dossier número, resultat, 34 cm ... es tot això el que jo li demano?

As: Pues entonces podria ser aquí hi ha una

P-2º: es que jo en l'apartat aquest del dossier *feia un comentari* que deia a veure això

A) *Si que has fet el comentari* ... otra cosa es que jo no sabia com introduir-ho en categoria ...
(riem tots)

As: JO si que el comparteixo i jo penso otra cosa més M. o el dossier, pels comentaris vostres, se valora pràcticament exclusivament des de la perspectiva de les actituds i hàbits i el dossier te una valoració que seria de si ahi es reflecteix que ha après be un procediment o no, por que es el que tu dius per moltes coses que estigui ahi posades. Bueno hi ha dos coses en lo que dius, primera , més de lo puntuable i de la tapa tindria que haver una segona categoria que encara es actitudinal, intenta incorporar altres aspectes treballats a la classe o no.

P-2º: Si el dossier recull o no ...
(parlem tots a la vegada):

As: *I encara hi ha altre actitudinal*

P-2º: *De tal manera que quan tu reculls un dossier hauries de saber que haurà d'estar aquí*

P-4º: ()

P-2º: Jo se que el problema (hi ha una interrupció de 2-3 segons d'una tema de fora de la reunió)
(parlen i riuen de algo que comenta en veu baixa la C de que ha fet a la classe i - em sembla - de com el recull un nen)
doncs està aquí ... esta be no, però podríem agafar un altre ... es que tampoc no se ni com lo has fet a la classe.... Però si tu expliques, no se, successions i no se quines coses jo estic convençut de que seria molt raro de trobar un dossier alguna explica de lo que has fet a la classe. .. incorporat

P 3º-4º: A no ser de que els diguis quinze vegades que ho han de posar, ... llavors algun ho posarà, si els hi repeteixes moltes vegades. Algú ho posarà

P-2º: JO crec que això ho hauríem de tenir en compte ... per que això

P-4º: L'hàbit de tomar apunts.

P-2º: I que passa? Dons que després quan arriben a estudiar el dossier no serveix ...no els serveix el dossier per estudiar ...por que clar quan estàs comparant fraccions i el crio s'ha quedat única i exclusivament en el ordre, la primera es la més petita (sembla una de les decisions a prendre en les operacions amb fraccions) que hem fet pel mig? No hem fet res? Per que observes el dossier i allí pel mig no hi ha res ... ni si han reduït a comú denominador, si han operat el numerador, si han operat els denominadors, això no t'ho posa ningú, ni els bons , al menys dels que jo tinc.

P 1º-2º: Ara poder fem una mica d'anècdota, però del C, del 3rC m'han entregat pot ser 8 o 9 dossiers. Entregats eh?. Ara si d'aquests 8 comença a fer la tria de les coses que us vaig dir l'altre dia i tal , llavors em quedaran com a 2. Un parell que podríem dir compleixen el que es exigible, en el dossier. Es a dir , a un li falten problemes, l'altre l'entregat , molts no t'han entregat el

P 3º-4º: el puzzle

P 1º-2º: si el puzzle aquell. Jo crec que , això, es fotut eh!

P-4º: Jo de 4º A tengo uno ...que ha arribat a copiar tots els enunciats ...

P 1º-2º: i en el cas nostre del 3r els primers dos treballs no eren dictat, ara en aquest tercer estic dictant coses, vinga apuntar aquesta definició que aquí ara veure si es que han seguit, per que ja veus que hi ha alguns no han tret el suc es impossible que ho facin, o sigui que si m'ahn de quedar 1 o 2, es que no tinc matèria per a l'altre (no està molt clar a que es refereix)

As: JO hi ha una cosa que pensava les 4 categories aquestes de tapa, índex, polidesa correcció ortogràfica, en comptes de considerar una a una per que si no, seria difícilíssim, jo el consideraria com a

un global . A veure no se si m'explico si et trobes amb un dossier que no te tapa, no te índex i a més es un desastre de correcció, te un 0, si. Però si et topes amb un dossier que te índex, i bueno està més o menys correcte o més o menys polit, encara que tingui tapa, per que uno a uno ... estariau d'acord en això.

P-2º: Si,si

P 3º-4º: Si, si i tant

As: Llavors en el dossier a mi em surten 4 de categories: la puntualitat, tots aquests aspectes de tapa, índex, polidesa, correcció ortogràfica, incorpora correccions o explicacions fetes a classe i hi ha una altre que és, tot el material que es dona

P 3º-4º: es complert

6.

As: Bueno ... estaríem en això? Jo dels deures encara que no se si ha acabat en consens el tema que sortia era s'esforça en fer-ho be ...

P 3º-4º: Pot ser dos coses, una es lliura , i altre si hi ha esforç en fer-ho

P-2º: S'esforça no ...

As: En fer-ho bé, ... s'esforça ...en fer-ho be, que es el tema, no en omplir-ho solament

P 3º-4º: Uno que no te los dona que li poses, un 0 i un que te los donarà fotocopiats malament, un 1

P-2º: Es la mateixa categoria

P 3º-4º: això, això es la pregunta si en fem una única categoria o fem dos.

As: Aquí havia dos

P-2º: amb quatre graons. I que? ...però una no?

A: Una , si una

P 3º-4º: el 0, que no et dona res, el 1 que t'ho dona per omplir el expedient, el 1 que es un funcionari que et dona el paper, es 2 ho fa be

P-2º: Això es en batxillerat ?

P 3º-4º: No, els de 2n no els veig ... però sense fotocopia però que busquen un "bon original" si que els he vist a vegades. Tic 10 fotocòpies

(Fan bromes M. i C)

As: Vale doncs queda en una única categoria "s'esforça en fer-ho be" i la graduació com lo fem

P-2º: les expressions aquelles que havies fet de molt be ...

As: Vale i ja sabem que inclou? No? que es : es presenta complert

P 3º-4º: el 0 es que no ho dona Val?

As: Si si es que no ho dona ... ja tots sabem de que tracta.

As: el del dossier hem quedat en esas 4 coses, verdad ? si?

P-2º: hem incorporat ...

As: Si totes aquestes juntes . Vale ... i el resta hi ha una cosa que hem de fer general que és el tema de que algunes es van ... per exemple estic veient en el treball de correcció de treballs de la pissarra , demana sortir i participa en les correccions i el altre es no accepta sortir ni participa. Per tant el negatiu se'n va. Eh? No te sentit .

P 3º-4º: No, però potser que le diguis de sortir i que no hagi manera de que surti

As: Pues entonces 0.

P 3º-4º: Per a mi el 0,1,2,3 son el que teníem a l'opció 1 ,eh.

As: Ja, ja però el que vull dir es que aquí no queden les 3 categories, la segona se'n va C

P-2º: Per que ...

As: Per que a la primera li poses un 0, es 0 i ja està.

P 3º-4º: Clar, clar

P-2º: Poses un 0 i ja està ...
(parlem tots a la vegada)

P-2º: si, si, si.

P-2º: ()

As: Vale, ara demana sortir a la pissarra que era una.

P 3º-4º: I col·laboració en el clima de l'aula seria altre pot ser?

As: Com

P 3º-4º: I col·laboració en el clima de l'aula seria altre pot ser?

As: Ah si a veure ... si

P-2º: això si que no ho veig

P 3º-4º: I tant

(silenci prolongat)

As: Jo crec que els dos estan clar "respecta als altres mentre treballa" i "demana ajuda quan ho necessita", si te gradients, així que no respecta als altres , està ficant-se sempre fins al que es un noi () i el que demana ajuda. Del tema es el del conflictes , com això lo formulem ...

P 3º-4º: però es que jo penso que posar 1,2, 3

As: Amb això ja n'hi ha prou...

P 3º-4º: Es això

As: Jo crec que son dos coses diferents

P 3º-4º: No, no

P-2º: Una es refereix al treball, clar treball i conflicte no lo podem separar no, per a vegades `si que convindria tenir dos apartats no ... amb els dos primers al millor fer un, o bueno no.

As: *No jo crec que son dos coses diferents*

P-2º: *Son dos diferents*

P-2º: I lo del conflicte que podriem posar el cas d'afegir-se de crear conflicte, evidentment dius no treballa, però no es només que no treballa.

P 3º-4º: Es que llavors, per això que jo posaria només una cosa com col·laboració en el clima de treball en l'aula, i lo contrari seria crea conflictes i no treballa, la 1 que poqueta cosa, el 2 que, el dos que, ... per mi amb aquests 4 només una frase amb aquest gradient. Entens, per a mi es una categoria i prou això.

As: Osea tu diries no posar respecta als altres mentre treballa i demana ajuda ...

P 3º-4º: A ver

As: o si deixar-ho i afegir una tercera general que seria col·labora en el clima de l'aula.

P 3º-4º: Es a dir la frase ara no tinc clar com la formularia, ara si em sembla que l'idea de l'opció 1 es la que m'aniria aquí, entens? Es a dir l'opció 1 i a més a aquest gradient i a mi aquest gradient ja em serveix

P-2º: Col·labora en ...
(silenci)

P 3º-4º: no crea conflictes, ... no crea conflictes i va treballant, seria la 2.

As: Lo que passa C es que si fem l'opció de ...

P-2º: *si fem 1 2, 3 la significava una altre *

As: *si fem l'opció de * entones fem una cosa, fem l'opció de deixar el respecta als altres mentre treballa i demana ajuda cuando lo necessita , no posar res més i el nen que te 0, 0 es el nen que crea conflictes, Per què? Perquè no demana ajuda cuando ho necessita i no respecta als altres quan treballa ... vol dir que monta bronca... potser creem una altre i ja la acabem de rematar que es respecta les observacions del professor ... si un nano no demana ajuda quan ho necessita , no respecta al altres i respecta les observacions del professor el o que és? ... que monta bronca ... es que a veure clar es difícil ... si lo deixem en un solo gradient no ens serveix nada más posar sempre, quasi be sempre, quasi be mai, mai eh! ... tenim que introduir categories altre vegada ... entens la idea ... es que quan passem d'això a mixta, es que ja la qualificació de les categories no hi es ...es que ja ens complica molt ... jo ara l'alternativa que proposaria és respecta als altres mentre treballa, 1.

P-2º: I si poses un 0

As: Que vol dir ? que es pica amb els altres,

P 3º-4º: Que no respecta clar

As: Que demana ajuda quan ho necessita Que vol dir ? que està allí no fa res, no sap treballar i l'últim que jo plantejava es : respecta les observacions del professor... que vol dir si le poses un 0? Que pica als altres i quan tu li dius "oye por favor deixa treballar als altres" no te fa cas, continua picant, entones es el que genera conflictes

P 3º-4º: lo que pasa es que a veure Moncho, potser es que no me he explicat, es que jo segueixo veient que a veure jo el que vull mirar es que aquest nano fa que a classe hagi ambient de treball o no, jo que el vull mirar es això...llavors el 0 seria el que crea conflictes, el que crea conflictes i no treballa, el 1 seria el que no crea conflictes, no crea conflictes però si hi ha mica, si el Avelino li puja s'afegeix, el 2 serien els que van treballant, van treballant però no es massa destacat i el 3 seria que li dic que cal fer als altres que, que realment es un element positiu a la classe.... Jo en això tinc prou i no em calen més coses .

As: tu lo que proposes es que col·laboració al aula només tingui, no apareguin aquests dos categories i només aparegui això.

P 3º-4º: Si, si fa que a classe hagi bon ambient de treball o no, i trobo que això està molt lligat, ... els que creen conflictes son els que no treballen ... el problema es justament es això que creen conflictes per que no treballen , com s'aborreixen alguna cosa han de fer , quan un es posa a treballar ja no

As: Jo lo que pensava era que les 3 categories a mi , i amb aquesta última que acabo de dir em cobria el tema de la col·laboració en el clima de l'aula més detallat, però bueno ...por que l'altre tema ...

P-2º: Por que no definim el 0, 1,2,3 en aquest apartat no ?el 0 es mai treballa, mai respecta als altres mentre treballen ?

P 3º-4º: mai, *al final esta el alma*

P-2º:No, no: mai, mai mai no pot ser sempre

P 3º-4º: en algun cas

(riem tots)

P-2º: no al millor es més fàcil i ens entenem tots

As: Bueno doncs deixem un sense ... o séa en aquest apartat només cabria col·laboració en el clima de l'aula , res més eh?

P-2º: Si, O. O que és?

7.

As: A veure hi ha una cosa que jo no entenc. A veure si jo no entenc, a veure ... si jo he entès be l'opció que vosaltres proposàveu era deixar apartadets i aquí posar només a baix 3, sempre, 2 quasi be sempre, 1 quasi be mai 0, mai i no hauria més indicacions per a cap dels apartats...Doncs posava aquí col·laboració en el clima de l'aula i es això

P 1º-2º: Si es pugues traduir en això si

As: Bueno si però, després teniu vosaltres que fer la interpretació de que entren totes aquestes coses aquí

P 3º-4º: O es podia fer una chuleta al darrera ...

As: Esa es altre història

P 3º-4º: I només hauries de girar el paper

As: Bueno doncs podem fer la chuleta al darrera

P-2º: El podem posar en una primera pàgina, per que em suposo que les observacions les podem tenir en la llibreta que la que tenim al millor no ens serveix , per que si has d'estar escrivint tot això i lo tenim imprès, fem una enquadernació i posem com una guia d'avaluació

As: Que seria part d'això que hem posat com a comentari però ja sense números , aquí se sobre entén tal conducta, tal conducta i tal conducta

P-2º: Fem una introducció del que estem avaluant i per que ho fem així i dossier d'observació i afegim les llistes per poder posar, fins i tot substituint la carpeta ... no portaràs dos documents

As: Tens que donar-te que queden altres aspectes e M. *on tens els exàmens ...*

P 3º-4º: Clar jo m'imagino això dins de la llibreta de notes

As: Jo crec que es un full afegit

P-2º: Enganxat

P-2º: Afegit

P 3º-4º: jo com soc de desordenada afegit (riu)

P-2º: Un full afegit a la llibreta o un dossier on estan els altres fulls

As: També , també

P 3º-4º: Però quin esforç eh!

As: Respecte als altres , deures ja el hem vist, lo del clima de l'aula , llavors queda això , aquí queda solo una i la novetat que afegim es que tots els criteris que hem anat actualitzant els afegim en un full apart, es així com a pauta per la observació i posem aquests comentaris per a cada apartat Val?

(Profesores y asesor analizan cada una de los indicadores de cada contenido y concretan los grados de aprendizaje a evaluar)

8.

As: Queda un altre tema, lo dic per que son pràcticament les 9, que és , ara quedarien aspectes del següent tipus . Aquí hi ha una proposta que és, quan jo posava les dues dates que apareix ahí 20 del 12 i 20 del 1.. Havia un dels problemes que parlàvem al principi que és com assegurem que tots els nens tinguin algun tipus d' anotació respecte a cada un dels apartats ...una de les propostes que sortien en un moment determinat eren fer per a cada apartat

P-2º: Fer-ho en dos moments

As: D'aquesta manera ens assegurem , això no treu de que tu facis altre tipus d' anotació més ample però que al menys asseguris això

P 3º-4º: Seria un mínim si en un moment donat veiem de fer més fe més.

As: si, si

P-2º: aquí hauria d'haver apartat de dates no?

As: Ja, ja

P-2º: O dins del mateix haurà de tenir una seria de ...

As: Ja estaven M. , ja estaven ... no en l'altre (parlem d'opcions diferents i estem mirant en papers diferents) No es que aquí els he posat malament, per que el si, si significaven 20 del 12(es refereix al mes de desembre) i 20 del 1 (es refereix al mes de gener)

P-2º: O així.

As: O vertical

As: son els dos vàlids ?

P-2º: Vertical

As: Vertical les dates i

P-2º:deixa dues fitxes i una tercera ... o tres fitxes

As: Val, val, tres columnes o tres així

P-2º: columnes ,si la columna està aquí

As: això ?

P 3º-4º: si han de caber tres observacions per alumne

As: Deixem 3 i el criteri general es que cal fer 2 alumne i aquesta tercera aleatòria...

P-2º: JO crec que si ho fem així ho farem ... per que si tu mires una ratlla d'aquestes mires una alumna pel que sigui per les característiques d'ell, no es que tu ... t'obligues a fixar-te en ella no?

As: I la segona és M., en vez de deixar aquí la paraula dates, per que tu també te lo poguis planificar si vols.

P-2º: Aquí, aquí, aquí , les dates estan en la columna i tu les poses ..

As: Vale el que podem fer es deixar una espai aquí (es refereix a la primera línia) As: antes de que entri cada categoria

P-2º: I així especificques quan has fet l'observació a cada alumne no?

As: D'acord

P-2º: No son fitxes vull dir que ?

9.

As: La pregunta ara es clau queda un últim aspecte que no hem parlat, las categories les hem revisat, el aspecte de la pauta lo hem revisat , com es recolliria aquí, ja hem acordat lo dels dos dies , jo crec que lo que dona es com es tradueix a la nota. Jo lo plantejo pel següent a veure que penseu vosaltres si us en recordeu quan vam començar vam dir que teníem 4 sessions i que havia dos problemes, hem abordat u, ens queden aquest últim aspecte del primer, per dir-ho així i ens queda el segon.

Per a no ... la meva percepció en aquest moment es que crec que estem en disposició en les dues sessions que ens queden poder abordar l'altre problema , podíem estar que això (em refereixo a la pauta d'observació) no estigues refet i que poguéssim decidir, punt, els altres problemes no els abordem per que amb les dues sessions que ens queden no ens dona temps Enteneu lo que vull dir, es que jo crec que no, no percebeu lo mateix? No percebeu que si ara dediquem dos sessions més a treballar això entre cometes n o avancem

P 3º-4º: i P-2º: No avancem

As: Llavors la proposta que us faig és: el proper dia dediquem un momentet a discutir el tema de les acreditacions a partir d'aquí i dediquem el gruix de la sessió, al segon problema. Me seguiu lo que vull dir si? Entonces jo lo que faria si no us sembla malament es al mateix recorregut que avui.(canvi de la cinta)

com tendriau en compte això per l'acreditació i una que seria tres quarts del full de la introducció opinions vostres sobre l'altre problema ...i farem el mateix recorregut ... dilluns la poso, divendres la deixeu i intento resum per l'altre ...

Jo no se com o valoreu, però que en dues sessions que haguem sigut capaços d'arribar això i que lo tinguem així deu ni do eh! Si o no?

P 3º-4º: Si home si

P-2º: Ja està be.

--- (A. resitua el que se ha trabajado del primer problema el que queda respecto a las acreditacions y la tarea del segundo problema para el dia siguiente)

PAUTA D'OBSERVACIO D'ACTITUDS I HABITS

Opció 2

CC ... Curs ... Trimestre

Setmana	-																				
<i>Explicació del professor.</i> - Pregunta alló que no entén. - Parla i distrosiona	Dates:																				
<i>Treball individual</i> -Es organitzat -Es constatat i regular - No s'hi posa i treballa poc.	Dates																				
<i>Correcció de treballs a la pizarra</i> -Demana sortir i participa en les correcció.	Dates																				
<i>Col·laboració en el clima de l'aula</i> - Respecta als altres mentr e treballen - Demana ajuda quan ho necessita - S'afegeix als conflictes. - Crea conflictes.	Dates																				
<i>Deures</i> - S'esforça en fer-ho be.	Dates																				
<i>Dossier</i> - Es puntual en presentar-ho. - Presenta .tapa. index. polit i amb correcció ortogràfica. -Incorpora explicacions o comentaris fets a clase - Es complet	Dates																				
<i>Respecte pel material.</i> - Respecta el propi - Respecta el dels altres - Respecta el de l'aula	Dates -																				

CRITERIS ANOTACIÓ: 3:Ho fa sempre 2:Sovint 1: Gairebé mai 0: Mai.

1. Criteris d'observació, anotació i registre.

Cada dimensió es qualificarà en dos moments concrets durant el crèdit, que es farà constància a les dates. Com criteri el dia decidit només s'observarà un aspecte.

Cada dimensió es qualificarà amb 4,3,2,1 segons els següents criteris:

1. Explicació del professor.

- 3. Pregunta allò que no entén o expressa opinions.
- 2. Pregunta alguna vegada puntual.
- 1. No pregunta, no però no distorsiona.
- 0. Parla i distorsiona

2. Treball individual

- 3. Es organitzat, constant i regular.
- 2.. Realitza l'activitat correctament
- 1. Realitza l'activitat de manera incompleta o amb errades
- 0. No s'hi posa o treballa molt poc.

3. Correcció de treballs a la pizarra

- 3. Demana de sortir i participa en les correccions dels altres.
- 2. Accepta sortir i participa en les correccions dels altres
- 1. Accepta sortir.
- 0. No accepta sortir ni participa.

4. Col·laboració en el clima de l'aula

- 3. Respecta als altres mentre treballen i demana ajuda quena ho necessita,
- 2. No crea conflictes.
- 1. No crea conflictes encara de vegades s'afegeix.
- 0. Crea conflictes o col·labora en incrementar els iniciats.

5. Deures

- S'esforça en fer-ho be.

- 3. El presenta complerts i sense errades
- 2. Els presenta en general complerts amb algunes errades.
- 1. Els presenta incomplets i emab molt errades.
- 0. No els presenta.

6. Dossier

3. Es puntual en presentar-ho i guarda tots els criteris de presentació (tapa, index, poidessa i correcció ortogràfica)

- 2. Es puntual en presentar-ho i guarda alguns criteris de presentació
- 1. Es puntual però quasi be no guarda cap criteri de presentació
- 0. No presenta el dossier i ho fa molt fora de temps

7. Respecte pel material.

- 3. Respecta el propi, el dels altres i el de l'aula.
- 2. Respecta el material propis i el dels altres però no el de l'aula.
- 1. Només que respecta a vegades el seu material.
- 0. No respecta el seu material ni el dels altres.

El registre d'aquestes dades possiblement sigui més oportú realitzar-ho immediatament després d'acabar la sessió dedicada a observar.

Anexo 12. Documentos de las Sesiones de Asesoramiento.

Anexo-12.1. Documento 1 Sesión 1: Dificultats explicitades pel professorat pel assessorament.	545
Anexo-12.2. Documento 1 Sesión 2 : Definició del Problema I.	549
Anexo-12.3. Documento 1 Sesión 3: Problema I: Propuestas de Pauta d'observació d'actituds i hàbits.....	551
Anexo-12.4. Documento 1 Sesión 4: Problema I: Elaboració de la pauta d'observació d'hàbits i actituds.	555
Anexo-12.5. Documento 2 Sesión 4: Documento Inicial Problema II.	559
Anexo-12.6. Documento 3 Sesión 4: Problema II: Propostes pel disseny d'activitats que relacionen activitats d'aprenentatge i d'avaluació.	561
Anexo-12.7. Documento 1 Sesión 5: Problema II: Aportacions dels professors..	563
Anexo-12.8. Documento 2 Sesión 5: Propostes de millores per l'avaluació de l'aprenentatge dels alumnes en situacions d'ensenyament	565

Anexo 12.1.

Documento 1 Sesión 1: Dificultats explicitades pel professorat pel assessorament.

Assessorament. “Dificultats Avaluació en matemàtiques”. Sessió 1.

Dificultats explicitades pel professorat pel assessorament.¹¹

Discrepància activitats d’ensenyament /activitats d’avaluació.

Entro en contradicció perquè demano molt de treball en grup i que comentin les coses, però quan arribo a voler valorar el que saben els poso separats. Potser valdria la pena modificar alguna prova, perquè treballen d’una manera diferent a la classe, en grups, i en canvi la prova és individual

Elaboració de activitats de avaluació adequades als objectius

Pel que fa a la prova escrita, el que més em preocupa és la claredat en la manera de redactar, sobre tot quan és un problema, la manera d’expressar-se, si és entenedor o no ho és, i també si fan una síntesi bona de l’objectiu que t’havies proposat, si és el més significatiu del tema.

Criteris per avaluar llibretes i dossier.

El que ho fa difícil és el fet que es difícil avaluar objectivament un dossier o una llibreta. Jo per exemple de vegades en marco algunes pautes a veure si tenen tot fet, quants exercicis li falten si els comentaris son els que toquen o ...Veig difícil avaluar objectivament tant l’actitud com el treball.

Criteris d’avaluació del dossier: valor d’aportacions i de presentació.

De vegades tinc molts dubtes al qualificar-los si li poso un 2 o 3 o un 1 o un 2.

De vegades hi ha persones no molt polides en el dossier però que tenen comentaris propis o te tot fet, em costa qualificar això, tendeixo a posar-li un 2, perquè per a mi és més important els continguts que no presentació. Al revés una persona que es molt polida el qualifico igual quan en realitat no fa comentaris ni fa els exercicis tan bé. Com valoro aquest dos extrems ? això en fa dubtar més.

Dificultats d’avaluació de les actituds

Els controls és el més fàcil, per que considero que pot ser més objectiu i lo més difícil d’avaluar es lo actitudinal.

La valoració de l’actitud és el que a tu te sembla, és molt subjectiva. Pot ser que et preguntin perquè t’han agafat la mida i saben que és el que valores, no perquè tinguin interès

L’elaboració de la nota de actitud i participació.

Yo las pongo independientemente de la de procedimientos y “contenidos” hay alumnos que están igual y no hay problema, el problema es subir o bajar nota en función del comportamiento. No se puede hacer para todos igual porque hay notas altas que bajaran bastante. Lo que habría que hacer seria ponderar las diferentes notas que no valgan lo mismo.

¹¹ Se recogen tal y como las expusieron los profesores, por esta razón a veces aparecen en catalán y a veces en castellano.

Avaluació individualitzada del esforç.

Valorar cada uno de una manera diferente en función del esfuerzo que le ha supuesto a cada uno. Valorar si ha habido un esfuerzo continuado.

Dificultat decidir qualificació de cada exercici en conjunt de la prova..-

Em costa decidir que val 1, que val 2 i que val 3, perquè un exercici val més que el altre o per què són tots iguals.

Decidir criteris de correcció de cada tasca.

Normalment dintre de cada exercici. ... és lo que diem del procediment...em costa més decidir els meus criteris que posar-me a corregir

La corrección de los problemas que tienen varias posibilidades de como realizarlos.

La corrección de los problemas porque a veces no sabes exactamente depende del punto en que se queda el alumno ... si es un problema tipo que sabes los pasos a seguir entonces está clarísimo ... si hay varias posibilidades de hacerlo y cada uno lo hace de una forma diferente ahí tiene más dificultades.

Informar als alumnes de la seva avaluació

Evaluar y corregir todos los ejercicios que se hacen y comentárselos individualmente a los alumnos, por falta de tiempo.

Sobretudo lo que es controlar todos los ejercicios. Recogerlos todos, mirar uno a uno que los hayan hecho bien y las dificultades que han tenidos para hacerlo y el comentario después con él ... no puedo comentarlos todos con todos.

El comentario de los ejercicios con los alumnos cuando los entrego. Sobretudo por el tiempo que supone que necesitas 2-3 minutos para cada alumno.

Explicar als alumnes criteris de correcció dels dossiers

Explicar els aspectes més subjectius de la qualificació. Explicar perquè els poso una nota de dossier o una altre, i perquè els poso una nota en actitud i no una altre.

Qualificació de crèdit a partir de les qualificacions de les situacions/proves d'avaluació.

El més problemàtic és la relació o influència de les observacions diàries i les notes i puntuacions de la prova escrita.

Tenir molta informació i no saber com fer la síntesi, ... sense tenir informació és perillós, perquè parles moltes vegades per intuïció.

Elaboració de comentaris de avaluació a partir de models determinats.

De vegades costa trobar la relació entre el que tinc a la llibreta i el comentari (es refereix als comentaris preestablerts que es poden posar als butlletins)

Repercussions de la qualificació en la motivació dels alumnes.

Em preocupa que es desmotivin pel proper crèdit o que algun que ha anat molt just i ha aprovat s'animi i es continuï esforçat igual.

Si el suspenc, li quedarà la sensació que no ha servit de res la última nota i la penúltima (les notes són 4'25, 5 i 5'8) Si l'aprovo, suposo que posar-li un suficient, posant-li una nota que no es despisti seria suficient.

Repercussió de la qualificació del crèdit en la orientació a CV .

Com lliguem la nota amb les decisions de CV d'ampliació o reforç,

Soc conscient que quan suspenc a un alumne en el primer trimestre de segon, l'he d'anar avisant perquè això pot afectar la seva promoció, i a lo millor, segons la seva història soc conscient que m'estic carregant tota l'àrea, no se si està bé que els crèdits variables valguin tant poc.

Repercussió de notes de crèdits en l'acreditació d'àrea.

o com el lliguem amb l'acreditació d'àrea ?

Per exemple, en el cas de tenir un CC aprovat un CC suspès i qualsevol nota CV, d'alguna manera avaluar si aquesta persona s'ha esforçat, si ho mereix pel seu esforç.

Altres dificultats deduïdes de les respostes dels professors

La consideració de la situació inicial dels alumnes en les activitats d'avaluació inicial i en les activitats de control y en les decisions de caràcter acreditatiu. L'avaluació en funció del progrés individual.

Es recullen anotacions sobre diferents situacions d'avaluació diferents del control, al llarg del procés d'ensenyament-aprenentatge, que tenen menys valor de cara a l'acreditació.

Es realitza un sol control de cada bloc de continguts i no s'observen situacions. d'avaluació on es realitzin activitats amb diferents nivell d'aprofundiment.

La realització de situacions d'avaluació sobre un mateix contingut que tinguin un valor semblant de cara a l'acreditació.

La connexió de les tasques i les situacions d'avaluació. No s'arriba a percebre una interrelació entre allò que es realitza en una tasca i en las de la resta de l'activitat i tampoc una connexió entre una situació d'avaluació i una altre.

La participació dels alumnes en l'elaboració, correcció i qualificació de les proves en només informar-los dels resultats.

Les informacions sobre les dificultats en l'aprenentatge que es detecten en els controls.

La recollida i el treball sobre elles en la següent unitat i les que es detecten al final del crèdits en el següent o en els variables.

Anexo 12.2.**Documento 1 Sesión 2: Definición del Problema I.**

Assessorament *“Dificultats Avaluació en matemàtiques”* *Sessió 2*

Proposta de Continguts de la sessió: 4-IX-1999.

- Repassar síntesi dels dos problemes acordats com continguts de l'assessorament.
- Rellegir definició del Problema 1, comentar materials de reflexió i sentit de preguntes per l'elaboració de propostes de millora respecte al Problema 1.
- Posta en comú de reflexions suggerides pels materials i les qüestions.
- Fitxar possibles concrecions per la introducció d'innovacions en els Crèdits Comuns.

Enunciats dels problemes acordats.

Es destaquen dos problemes relacionats amb l'avaluació sobre els que decidim centrar l'assessorament.

Problema 1: L'avaluació del esforç (elaboració d'una pauta d'observació).

Problema2: Les ajudes de companys i de materials en les activitats d'avaluació. (El criteri d'ordre de presentació ve donat pel que sembla partir d'una tasca més concreta y definida cap una més . En tot cas aquest ordre es pot modificar en la sessió).

Definició del Problema 1: L'avaluació del esforç elaboració d'una pauta d'observació.

Aquest problema apareix formulat en les dificultats es van explicitar durant les entrevistes d'anàlisi dels crèdits en el següents termes.

A la primera sessió es destaquen les següents aspectes del mateix:

Es considera el problema en termes d'avaluar les actituds

- Els controls son més objectiu la valoració de l'actitud és molt subjectiva.
- La elaboració de la nota de actitud y participació es independentment de la de procediments y “contenidos”.

-Utilizar la nota de comportamiento sirve para subir o bajar nota es un problema. “No se puede hacer para todos igual porque hay notas altas que bajaran bastante. Lo que habría que hacer seria ponderar las diferentes notas que no valgan lo mismo”.

- “Se habría de valorar a cada uno de una manera diferente en función del esfuerzo que le ha supuesto a cada uno. Valorar si ha habido un esfuerzo continuado”. Se'ls ha d'avaluar a cadascú d'acord amb les seves possibilitats

- Altre aspecte es dedicar-se a empipar els companys, perquè han acabat molt aviat.

- Es difícil portar un control de tots, lo que es més fàcil es portar-ho d'aquells que destaquen més o per dalt o per baix

- L'esforç es mesura de dues maneres en els deures i segon a classe si es dediquen a treballar o a distreure's

- Altres maneres de valorar-ho seria si formulen preguntes, si participen o no participen

- és difícil portar un control de tots, lo que es més fàcil es portar-ho d'aquells que destaquen més o per dalt o per baix
- una pauta d'observació que sigui factible de fer si es molt feixuga serà complicat seria, com en un full amb una llista en la qual tu fessis una creueta mentre estan treballant.

Materials per la reflexió sobre el Problema

- Document 1. Està compost de dos :
Recull les Actituds Valors i Normes del Currículum de l'àrea de Matemàtiques del Departament d'Ensenyament i
Recull de les Actituds I Hàbits de Treball referits a cada bloc de continguts proposat des del MEC.
- Document 2 :Orientacions per l'avaluació àrea de Matemàtiques del Currículum d'ESO del Departament d'Ensenyament.
- Document 3 :Un exemple de seguiment de l'alumnat i de regulació de l'acció educativa per part de l'equip docent. IES Enric Borrás (Badalona).
- Document 4 "Observació . Control" en Alsina,C. i altres "Ensenyar Matemàtica" De. GRAO.

Qüestions per guiar la reflexió i concretar les propostes

1. Atenent a les actituds que proposa el currículum (Document 1) i al que vàrem comentar a la sessió quins aspectes de l'actitud i el esforç caldria prioritzar per observar?
2. De les pròpies actituds del currículum , de les orientacions per l'avaluació (Document 2) i d'alguns dels exemples (Documents 3 i 4) quins criteris per elaborar un gradient per avaluar aquestes aspectes o dimensions de les actituds i l'esforç podríem extreure?
3. Atenent al que ens proposen les orientacions de l'avaluació (Document 2), el que es la vostra pràctica avaluativa i el que es va comentar a la sessió quines situacions haurien de contemplar per realitzar l'observació de l'actitud i l'esforç?
4. Dels exemples aportats (Documents 3 i 4) quines criteris es poden extreure per organitzar la pauta d'observació i per la seva utilització?
5. Atenent al que ens proposen les orientacions de l'avaluació (Document 2), el que es la vostra pràctica avaluativa i el que es va comentar a la sessió com es concretaria en la qualificació del crèdit?
6. Quines altres aspecte relacionats o no amb els anteriors quedarien per completar per planificar i desenvolupar l'avaluació de les actituds i esforç?

FORA IMPORTANT PORTAR ALGUNA PROPOSTA AL VOLTANT D'AQUESTES QÜESTIONS.

Anexo 12.3.**Documento 1 Sesió 3: Problema I: Propuestas de Pauta d'observació d'actituds i hàbits. Continguts de la sessió.***Assessorament “Dificultats Avaluació en matemàtiques”**Sesió 3**Proposta de Continguts de la sessió: 18-XI-1999*

- Presentar les dues opcions de pautes i analitzar-les fer una primera decisió de quina triar.

- Analitzar cada component i proposar mesures si cal. Analitzar el resultat a l'acreditació.

- Acordar els termes i criteris per la incorporació a la pràctica educativa.

(Aquestes dues propostes son el fruit d'una de les possibles síntesis de las aportacions que va fer)

PAUTA D'OBSERVACIO D'ACTITUDS I HABITSCC ... Curs ... Trim
Setmana -**Opció 1**

	Alvarez, Rosa	Borrell, Jaume							
Explicació del professor Dates -									
Treball individual Dates 20-XII i 20-I	2 3	1 0	3 3						
Correcció de treballs a la pissarra Dates -									
Col·laboració en el clima de l'aula Dates -									
Deures Dates -									
Dossier Dates -									
Respecte pel material. Dates -									

1. Criteris d'observació, anotació i registre.

Cada dimensió es qualificarà en dos moments concrets durant el crèdit, que es farà constància a les dates. Com criteri el dia decidit només s'observarà un aspecte.

Cada dimensió es qualificarà amb 4,3,2,1 segons els següents criteris:

1. Explicació del professor.

3. Pregunta allò que no entén o expressa opinions.
2. Pregunta alguna vegada puntual.
1. No pregunta, no però no distorsiona.

0. Parla i distorsiona.**2. Treball individual**

3. Es organitzat, constant i regular.
2. Realitza l'activitat correctament.
1. Realitzat l'activitat de manera incompleta o amb errades.
0. No s'hi posa o treballa molt poc.

3. Correcció de treballs a la pissarra.

3. Demana de sortir i participa en les correccions dels altres.
2. Accepta sortir i participa en les correccions dels altres.

1. Accepta sortir.
 0. No accepta sortir ni participa.
4. Col·laboració en el clima de l'aula.
3. Respecta als altres mentre treballen i demana ajuda quan la necessita.
 2. No crea conflictes.
 1. No crea conflictes encara de vegades s'afegeix.
 0. Crea conflictes o col·labora en incrementar els iniciats.
5. Deures.
3. El presenta complerts i sense errades.
 2. Els presenta en general complerts amb algunes errades.
 1. Els presenta incomplets i amb molt errades.
 0. No els presenta.
6. Dossier
3. Es puntual en presentar-ho i guarda tots els criteris de presentació (tapa, índex, polidesa i correcció ortogràfica)
 2. Es puntual en presentar-ho i guarda alguns criteris de presentació
 1. Es puntual però quasi be no guarda cap criteri de presentació
 0. No presenta el dossier i ho fa molt fora de temps
7. Respecte pel material.
3. Respecta el propi, el dels altres i el de l'aula.
 2. Respecta el material propi i el dels altres però no el de l'aula.
 1. Només que respecta a vegades el seu material.
 0. No respecta el seu material ni el dels altres.

El registre d'aquestes dades possiblement sigui més oportú realitzar-ho immediatament després d'acabar la sessió dedicada a observar.

PAUTA D'OBSERVACIÓ D'ACTITUDS I HABITS

CC ... Curs ... Trim

Opció 2

Setmana

-

	Álvarez, Rosa	Borrell, Jaume						
<i>Explicació del professor.</i> Dates: - Pregunta allò que no entén. - Parla i distorsiona								
<i>Treball individual</i> Dates 20-xii 20-I Es organitzat ES constata i regular No s'hi posa i treballa poc	Si Si Si No No No	No No No si Si No						
<i>Correcció de treballs a la pissarra</i> Dates - Demana sortir i participa en les correccions No accepta sortir ni participa								
<i>Col·laboració en el clima de l'aula</i> Dates - Respecta als altres mentre treballen Demana ajuda quan ho necessita S'afegeix als conflictes. Crea conflictes								
<i>Deures</i> Dates - El presenta complerts. Els presenta amb errades								
<i>Dossier</i> Dates - Es puntual en presentar-ho. Presenta tapa. " " índex. " " amb polidesa. " " amb correcció ortogràfica								
<i>Respecte pel material</i> Dates - Respecta el propi Respecta el dels altres Respecta el de l'aula								

1. Criteris d'observació, anotació i registre.

Cada dimensió es qualificarà en dos moments concrets durant el crèdit, que es farà constància a les dates.
Com criteri el dia decidit només s'observarà un aspecte.

Cada dimensió es qualificarà amb si/no sobre la mateixa pauta

El registre d'aquestes dades possiblement sigui més oportú realitzar-ho immediatament després d'acabar la sessió dedicada a observar.

Anexo 12.4.**Documento 1 Sesión 4: Elaboració de la Pauta d'observació d'hàbits i actituds.***Assessorament “ Dificultats Avaluació en matemàtiques”**Sessió 4**Proposta de Continguts de la sessió: 18-XI-1999****PROBLEMA 1: ELABORACIÓ DE LA PAUTA D'OBSERVACIÓ D'HÀBITS I ACTITUDS.***

1.1. Analitza les modificacions del Quadre de Recollida d'Hàbits i Actituds i la Pauta de Criteris d'avaluació per a cada actitud, i assenyala si cal introduir alguna modificació més, per tancar-la.

-

-

1.2. Tria alguna de les següents alternatives pel que es refereix a com s'incorporaran les anotacions sobre l'actitud, valors i normes a la qualificació d'acreditació del crèdit comú o elabora una que crees fora més adequada i factible de portar a terme..

- Fer la mitja de les anotacions i traient una nota que faci mitjana amb altres qualificacions.

- Fer la mitja de determinades actituds considerades fonamentals i compensar-la amb les qualificacions de les altres actituds, fer una mitjana compensada amb altres qualificacions.

- Fer una valoració de la tendència general de l'actitud i utilitzar-la per decidir pujar o baixar la mitja de les qualificacions dels controls.

QUADRE D'OBSERVACIÓ D'ACTITUDS I HABITS

	CC		... Curs ...		Trim.....														
	Setmana		-																
Explicació del professor. Dates: - Pregunta allò que no entén i/o expressa opinions.																			
Treball individual Dates: - És organitzat constatat i regular																			
Correcció de treballs a la pizarra Dates - Demana sortir i participa en les correcció.																			
Col·laboració en el clima de l'aula Dates																			
Deures Dates - S'esforça en fer-ho be.																			
Dossier Dates - Es puntual en presentar-ho. - Presenta .tapa. índex. polític i amb correcció ortogràfica. - Incorpora explicacions o comentaris fets a classe - Es complert																			
Respecte pel material. Dates - - Respecta el propi - Respecta el dels altres - Respecta el de l'aula																			

CRITERIS ANOTACIÓ: 3: Ho fa sempre 2: Sovint 1: Gairebé mai 0: Mai.

1. CRITERIS D'OBSERVACIÓ DE CADA DIMENSIÓ.

1. Explicació del professor.
 3. Pregunta allò que no entén o expressa opinions.
 2. Pregunta alguna vegada puntual.
 1. No pregunta, no però no distorsiona.
 0. Parla i distorsiona.
2. Treball individual
 3. Es organitzat, constant i regular.
 2. Realitza l'activitat correctament.
 1. Realitza l'activitat de manera incompleta o amb errades.
 0. No s'hi posa o treballa molt poc.
3. Correcció de treballs a la pissarra.
 3. Demana de sortir i participa en les correccions dels altres.
 2. Accepta sortir i participa en les correccions dels altres.
 1. Accepta sortir.
 0. No accepta sortir ni participa.
4. Col·laboració en el clima de l'aula.
 3. Respecta als altres mentre treballen i demana ajuda quan la necessita.
 2. No crea conflictes.
 1. No crea conflictes encara de vegades s'afegeix.
 0. Crea conflictes o col·labora en incrementar els iniciats.
5. Deures
 3. El presenta complerts i sense errades.
 2. Els presenta en general complerts amb algunes errades.
 1. Els presenta incomplets i amb moltes errades.
 0. No els presenta.
6. Dossier
 3. Es puntual en presentar-ho i guarda tots els criteris de presentació (tapa, índex, polidesa i correcció ortogràfica).
 2. Es puntual en presentar-ho i guarda alguns criteris de presentació.
 1. Es puntual però quasi be no guarda cap criteri de presentació.
 0. No presenta el dossier i ho fa molt fora de temps.
7. Respecte pel material.

Anexo 12.5.**Documento 2 Sesión 4: Documento Inicial Problema II.***Assessorament “Dificultats Avaluació en matemàtiques”**Sessió 4***PROBLEMA II : CARACTERÍSTIQUES I/O CONDICIONS DE LES ACTIVITATS D'ENSENYAMENT I DE LES ACTIVITATS D'AVALUACIÓ.**

Per tal d'ajudar a centrar-se en el segon problema que van acordar treballar us presento com va ser expressar el curs passat i com el vàrem arribar a definir la primera sessió. Per poder avançar suggereixo dos qüestions al final.

*Descripció del Problema a l'Enquesta sobre el Crèdit Comú (1998-99).**Discrepància activitats d'ensenyament / activitats d'avaluació.*

- Entro en contradicció perquè demano molt de treball en grup i que comentin les coses, però quan arribo a voler valorar el que saben els poso separats... Potser valdria la pena modificar alguna prova, perquè treballen d'una manera diferent a la classe, en grups, i en canvi la prova és individual

Elaboració d'activitats d'avaluació adequades als objectius.

- Pel que fa a la prova escrita, el que més em preocupa és la claredat en la manera de redactar, sobre tot quan és un problema, la manera d'expressar-se, si és entenedor o no ho és, i també si fan una síntesi bona de l'objectiu que t'havies proposat, si és el més significatiu del tema.

Definició del Problema a la 1^a Sessió

“ Jo tenia anotat aquí discrepància entre activitat d'aprenentatge i d'avaluació perquè no acabo de trobar el què, com fer. El mètode d'ensenyar jo a la classe i com avaluo generalment no està relacionat. Per exemple, si jo estic treballant geometria i estan construint triangles, el s estan construït a base de materials... per exemple seria una utilització de material en l'activitat d'aprenentatge i que després quan arribi l'avaluació allò no estarà allà, per posar un exemple, d'aquí la desviació de com han après a com se'ls avalua .. tot i que intento que puguin tenir una abstracció per contestar tot el que es demanda sense el material “

 “Potser si et poguessis dedicar a observar només a un grup o dos, sí que podries saber què és el que fa cadascú “

“ Si aquest fos el problema, es podria resoldre fent activitats d'avaluació no tots alhora,”

“... del que es tractaria és d'avaluar la participació de cadascú.”

 “ Donada l'estructura que estem agafant en aquest centre, seria un bon camí investigar com s'entendria l'avaluació d'aquest tipus de treball diari ... jo vaig acumulant molta informació dels crios i després no se com totes les observacions ...com tota la informació fer-la servir per elaborar la nota final.“

“ Les coses que dieu porten a un problema que és tant el treballar en grup, com els materials que tu els hi dones, són en un procés d'aprenentatge que s'inicia a partir d'algunes coses que els nens no saben i que els hi donem ajudes personals i materials perquè les puguin aprendre, i al final les retirem per saber si sense les ajudes ho poden fer ... jo crec que el problema és aquest, que s'avalua quan es tenen les ajudes i que s'avalua quan no es tenen, i quin pes pot tenir a la qualificació en la valoració del aprenentatge el que fan els nens amb aquestes ajudes i el que fan sense. Jo crec que hem de formular el problema en aquests termes: l'ajuda del material. “

Assenyala tres aspectes de les activitats d'ensenyament que resulta difícil introduir en les activitats d'avaluació i alguna proposta de com es podrien fer mes coherents una i altre.

Aspectes difícil d'introduir.

Annexo 12.6.**Documento 3 Sesión 4: Problema II: Propostes pel disseny d'activitats que relacionen activitats d'aprenentatge i d'avaluació***Assessorament “ Dificultats Avaluació en matemàtiques”**Sessió 4**PROPOSTES PEL DISSENY D'ACTIVITATS QUE RELACIONEN ACTIVITATS D'APRENTATGE I D'AVALUACIÓ*

1. Sobre les mateixes activitats d'avaluació que es realitzen habitualment introduir canvis, de tal manera que es més al que es fa a les activitats d'aprenentatge.

Exemples:

- Es realitza una part d'un examen amb material
- Al començament de l'examen es deixa una estona per comentar entre companys els exercicis.
- Es fa una presentació preliminar d'alguns exercicis del dossier i el professors assenyalen aspectes a modificar. Es permet fer modificacions del dossier i en la data acordada es presenta el definitiu.

2. Crear noves activitats d'avaluació que fins ara no es feien, més coherents amb les activitats d'ensenyament que es realitzen habitualment.

Exemples:

- Es realitza una situació d'avaluació en petit grup i la qualificació s'incorpora com una nota con més/menys o igual valor i posteriorment respecte als mateixos continguts i amb activitats del mateix nivell de complexitat .
- Es realitza una situació d'avaluació amb material i la qualificació s'incorpora com una nota con més/menys o igual valor i posteriorment respecte als mateixos continguts i amb activitats del mateix nivell de complexitat .

3. Transformar les activitats d'ensenyament que es realitzen habitualment de tal manera que puguin recollir-se dades per l'avaluació i acreditació.

Exemple:

Utilitzar una pauta per avaluar l'evolució de l'aprenentatge dels alumnes en una situació de treball de grup de les que es fan servir habitualment. (Pauta tipus de les que presenta Barberà 118-119 i Alsina 242) . Es realitza una problema: 1. Observo com el fan en grup. 2. Recull problemes i qualificació .

4. Elaborar eines que permetin saber lo que el alumne es capaç de fer tot sol i el que se capaç de fer amb ajuda.

Exemple:

Crear una situació interactiva professor/alumne en context de situació col·lectiva, de treball en petit grup o de treball individual. Intervenir corregint la resolució d'un problema durant un de 4 graus possibles d'ajuda:

1. Indicar que hi ha un error i que cal ho trobi el rectifiqui.
 2. Indicar en quina part del problema està l'error, sense explicar en que consisteix.
 3. Indicar on està l'error i en que consisteix.
 4. Indicar en que consisteix i quina solució te.
- (Veure altres graelles Monereo y Castelló, 1997).

Realitzar la correcció tres vegades durant el crèdit.

1. Quina de les propostes et sembla més important, més propera a la vostra pràctica i més factible de portar a terme ?

2. Com es portarà a la pràctica. (Selecciona, si cal, alguns contingut del crèdit de 2n trimestre i mostrar la proposta respecte a ells.

****RECORDA CAL ENTREGAR-HO SIGNAT EL PROPER DIVENDRES****

Anexo 12.7.**Documento 1 Sesión 5: Problema II: Aportacions dels professors.****Assessorament “ Dificultats Avaluació en matemàtiques”****Sessió 5***Aportacions dels professors.**Professor de 2n:*

1. Quina de les propostes et sembla més important, mes propera a la vostra pràctica i més factible de portar a terme ?

La meua pràctica consisteix en crear situacions noves, però amb els mateixos objectius. Avaluo individualment i creo una situació interactiva, en la que jo ajudo a fer els problemes. Arribo a indicar-lo amb vermell en el paper. Després ho tinc en compte, però l'objectiu es que el problema es fàcil. He vist, amb posterioritat que el nen/a no accepta que no accepta que no puntuï del tot la pregunta. Això ho mantindria.

Es possible que es puguin arribar a dissenyar activitats d'avaluació en petit grup i amb observador.

2. Com es portarà a la pràctica. (Selecciona, si cal, alguns contingut del crèdit de 2n trimestre i mostrar la proposta respecte a ells.

Professor de 4º:

1. Quina de les propostes et sembla més important, mes propera a la vostra pràctica i més factible de portar a terme ?

Per al crèdit de 4rt, la proposta 3.

Hem de tractar el tema d'observar i avaluar l'actitud a classe.

Em sembla que també hem d'observar i avaluar el contingut (la qualitat) del treball durant les sessions de classe. De fet jo poso de vegades notes del treball de classe. Es tractaria de sistematitzar això.

2. Com es portarà a la pràctica. (Selecciona, si cal, alguns contingut del crèdit de 2n trimestre i mostrar la proposta respecte a ells.

PROPOSTA:

Potser caldria pensar en que seleccionin dues situacions de interacció individual o observació de funcionament d'un grup, una cap al començament i altre cap al final del crèdit on qualifiqui a cada alumne (en un parell de sessions a tots) respecte a com es la seva competència respecte als conceptes o procediments ensenyats segon el grau d'ajuda que rep dels professors o dels altres, per això caldria que pensessin 4 categories:

P.e :

- les seves indicacions ajuden als altres a trobar resposta en les dificultats
- amb petites indicacions aconseguix fer servir el concepte o procediment de manera correcta
- amb una ajuda i un model es capaç de resoldre o aplicar el concepte en situacions molt iguals a les que se li dona l'ajuda.
- només resol aspectes d'altres exercicis iguals al que li hem donat el model de com resoldre-ho.

Altres aspectes es com conduir la sessió.

Anexo 12.8.**Documento 2 Sesión 5: Propostes de millores per l'avaluació de l'aprenentatge dels alumnes en situacions d'ensenyament.***Assessorament “ Dificultats Avaluació en matemàtiques”**Sessió 5**PROPOSTES DE MILLORES PER L'AVALUACIÓ DE L'APRENTATGE DELS ALUMNES EN SITUACIONS D'ENSENYAMENT*

La síntesis de les vostres aportacions respecte a quines propostes serien més útils per augmentar la relació entre les activitats d'aprenentatge i d'avaluació, per la majoria es situaven entre la proposta 3 y 4.

Atenent a el que han estat les vostres aportacions, sobre el que feu i el que penseu podríem introduir algun canvi amb l'objectiu que assenyallem per aquest segon problema - augmentar proximitat activitats d'aprenentatge i d'avaluació- us proposo una sèrie d'aspectes sobre els que podríem definir-nos per concretar aquestes pràctiques evaluatives.

Caldria que penseu sobre cada dimensió que opineu i que podríeu fer a l'aula.

Per respondre les preguntes que hi ha al final de cada situació, pot ser fora millor fer-ho després de llegir tot el document sencer.

Situacions d'ensenyament aprenentatge sobre les que es podrien recollir informacions per l'avaluació:

Caldria identificar una situació d'ensenyament sobre la que es recollirien dades del aprenentatge del nen dues vegades, una entre l'inici del crèdit i la meitat del crèdit (més aviat cap l'inici) i altre entre la meitat i el final (més aviat cap el final).

Situacions possibles serien:

- problemes individuals que es fan a la classe on el professor va resolen dubtes i ajudant individualment als alumnes.
- resolució de problemes en la pissarra on el professor ajuda resoldre al alumne davant les dificultats.
- Activitats en petit grup on els alumnes resolen tasques individuals amb ajuda d'altres companys.

Per tal de recollir dades de tots els alumnes, i depenent de la situació, caldria preveure fer-ho al llarg de 2-3 sessions de la mateixa situació.

Estàs d'acord?

De quina activitat et seria més fàcil recollir dades de l'aprenentatge dels alumnes?

Cap a quines setmanes del crèdit podries recollir-les?

Quines altres situacions serien importants per avaluar com es va produint l'aprenentatge durant el procés d'ensenyament

Dades dels aprenentatges dels alumnes a recollir en aquestes situacions: resultats de les tasques i ajudes rebudes.

Es tractaria de seleccions una o varies tasques i avaluar-les des de dos punts de vista: el producte i el procés.

Des del producte es tractaria de que la tasca o tasques es valoressin segons el següent gradient:

- a. Resol incorrecte el resultat i el plantejament o procés.
- b. Arriba al resultat , però no explicita el plantejament o procés .
- c. Fa el plantejament o procés correcte, però no arriba al resultat correcte.
- d. Resol correctament: dona el resultat correcte i explicita el procés o plantejament.

Des de l'ajuda rebuda podem avaluar el tipus de ajuda del professor o dels companys.

Des de l'ajuda del professor es tractaria d'avaluar si per arribar a aquests resultats l'alumne:

- a. Rep molta ajuda (cal fer-li indicacions puntuals, donar-li un model, revisar l'aplicació)
- b. Rep poca ajuda (cal fer-li indicacions puntuals , revisar algun aspecte de l'aplicació)
- c. No rep cap ajuda.

Des de l'ajuda del companys en una situació grupal, es tractaria d'avaluar:

- a. Ha rebut molt ajuda dels companys.
- b. Ha rebut alguna ajuda dels companys.
- c. Ha donat ajuda als companys.

Estàs d'acord en les categories ?

Podries recollir dades de les dues o només d'una en acabar l'activitat? De quina?

Quines altres dades qualitatives creus que caldria recollir per avaluar l'aprenentatge durant el procés d'ensenyament(recorda que parlem d'avaluar l'aprenentatge procedimental i conceptual) ?

Procediment de recollida de les dades

Es tractaria de recollir en una mateixa graella dues informacions que després es combinarien per extreure la qualificació d'aquestes dades.

Durant l'execució de l'activitat caldria recollir la quantitat d'ajuda que rep l'alumne segons els criteris anteriors i posteriorment, o en l'acte en alguns casos (p.e. activitat en la pissarra) el tipus de producte a que ha arribar. Això es podria recollir en una graella del següent tipus

	<u>P</u>	<u>A</u>	
Alvarez Bonilla			
Casals Llópiz			
De Juan González			

P : Indica el tipus de producte que assoleix.

A: Indica el tipus d'ajuda que necessita rebre per arribar aquest producte.

Transformació de les dades en qualificacions

Es tractaria de determinar tenint en compte a la vegada el tipus de producte assolit (exemple: arriba al resultat no explicita procediment) i el tipus d'ajuda que ha rebut (molta ajuda) que qualificació suposa això.

La proposta seria:

AJUTS			
RESULTATS	Sense Ajut C	Amb poca ajuda B	Amb molta ajuda A
Resol Producte i Procés D	10 Excel·lent	8 Notable	6 Bé
Resol Procés C	8 Notable	6 Bé	5 Aprovat
Resol Resultat B	8 Notable	6 Be	5 Aprovat
No resol ni resultat ni procés A	4 suspens	4 suspens	4 Suspens

AJUDA RESULTAT Qualificació

C	D	Excel·lent
C	C	Notable
C	B	Notable
B	D	Notable
B	C	Bé
B	B	Bé
A	D	Bé
A	C	Aprovat.
A	B	Aprovat
A	A	Suspens

Esteu d'acord amb els criteris de combinació de dades ?

Esteu d'acord en les qualificacions de cada tipus d'execució?

Valor de les qualificacions en la nota del crèdit.

Es tracta de decidir quin valor podrien tenir aquestes dades quin podríem qualificar d'avaluació continua.

La nota d'actitud tenia un valor d'un 15%
Quin valor podrien tenir aquestes?