



Assessment for contributing to self-regulated learning

Ibis Marlene Álvarez Valdivia

School of Education Sciences, Universidad Autónoma de Barcelona

Spain

Correspondence: Ibis Marlene Álvarez Valdivia. Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació. Edifici G. 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). España. E-mail: ibismarlene.alvarez@uab.cat

© Education y Psychology I+D+i and Editorial EOS (Spain)

Abstract

This article contains a theoretical revision of the concept of self-regulation in learning, given the growing importance this concept has taken within the educational environment in recent years. The article will also deal with the various definitions being used in this respect. The interest shown in this analysis is justified by the need to support a methodology that allows us to evaluate the process of self-regulation in learning situations designed on the model of authentic learning. For this reason, we will finally present some general considerations that could inform methodological decisions on what and how to evaluate in relation to the process of self-regulation in students' learning

Keywords: Self-regulation, assessment, authentic learning, sociocultural perspective

Received: 06/17/09

Initial Acceptance: 06/18/09

Definitive Acceptance: 07/06/09

Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje

Resumen

Este artículo contiene una revisión teórica alrededor del concepto de autorregulación del aprendizaje, motivada por la creciente importancia que ha tomado este término en los últimos años en el ámbito educativo, a la vez que se manejan diversas definiciones al respecto. El interés en este análisis se justifica por la necesidad de fundamentar una metodología que permita evaluar el proceso de autorregulación del aprendizaje en situaciones de estudio diseñadas desde el modelo de aprendizaje auténtico. Por este motivo, finalmente se plantean algunas consideraciones generales y evidencias que pueden orientar decisiones metodológicas sobre qué y cómo evaluar para favorecer la autorregulación del aprendizaje por parte de los estudiantes.

Palabras Clave: autorregulación del aprendizaje, evaluación, aprendizaje auténtico, perspectiva sociocultural

Recibido: 17/06/09

Aceptación inicial: 18/06/09

Aceptación final: 06/07/09

Introducción

A lo largo del siglo XIX, el aprendizaje era percibido como una disciplina formal y el fracaso del alumno era atribuido a limitaciones personales en inteligencia o diligencia. Las intervenciones educativas para el desarrollo de la autorregulación se limitaban a adquirir hábitos personales “deseables”, tales como tener una buena dicción o buena letra.

Durante finales de los años 70 y principios de los 80, una nueva perspectiva de las diferencias individuales de los alumnos empezó a emerger a raíz de la investigación en metacognición y cognición social. Las deficiencias en el aprendizaje de los estudiantes fueron atribuidas a la falta de reflexión metacognitiva sobre las limitaciones personales y a la inhabilidad para compensarlas.

En los años 80 el término “Self-Regulated Learning” (SRL) se hizo popular. Como término general enfatizaba la autonomía y la responsabilidad de los alumnos frente a las tareas de aprendizaje, argumentando la positiva incidencia que ejercen sobre la calidad del aprendizaje el establecimiento de objetivos, las tácticas de aprendizaje y la percepción de sí mismo y de la tarea de estudio. Hacia los años 90, gran parte de la investigación se centró en la perspectiva constructivista de la autorregulación y en los fundamentos sociales de la educación.

El apogeo investigativo ha traído como resultado la divulgación de abundante literatura en la que confluyen diversos puntos de vista y contrapuestos enunciados. La divergencia entre los diferentes enfoques se determina por la naturaleza o concepción de enseñanza y sobre todo del aprendizaje que subyace en el proceso de autorregulación al que se hace referencia. Actualmente, más que una discusión teórica al respecto, interesa clarificar el papel que desempeña la función reguladora en el aprendizaje, deseable en el marco del modelo educativo que se promueve para el siglo XXI (aprendizaje para la vida).

Desde este panorama teórico, en este artículo se revisan diversos enfoques educativos respecto de la autorregulación, focalizando en los factores que permiten observar la contribución de esta función reguladora del comportamiento individual al proceso de aprendizaje, entendido como una actividad interactiva de construcción de conocimiento en un contexto socioeducativo concreto. El interés en esta revisión teórica se justifica por la necesidad de escla-

recer los indicadores del comportamiento autorregulado que pueden favorecer la actuación del estudiante en una situación de aprendizaje auténtico. El objetivo último y más importante de estas reflexiones teóricas es sugerir algunas ideas para diseñar tareas de evaluación, concebida como situación de aprendizaje, de modo que promuevan en sí mismas actuaciones autorreguladas. En la primera parte del trabajo se revisan cuestiones conceptuales y a continuación las reflexiones realizadas se proyectan en sugerencias metodológicas respecto al diseño de la evaluación.

Marco conceptual de referencia respecto a la autorregulación del aprendizaje

Un reciente estudio de Martin y McLellan (2008) constata la multiplicidad de definiciones y concepciones de autorregulación que está presente en la investigación contemporánea sobre autorregulación en la psicología y particularmente en la psicología de la educación. La revisión realizada por estos autores pone de relieve confusiones no sólo conceptuales, incluso erróneas interpretaciones en las contrastaciones empíricas, que con frecuencia hacen prevalecer un enfoque de la autorregulación centrado en el individuo, en detrimento de una adecuada consideración de los contextos sociales y culturales que determinan la función reguladora del comportamiento.

Existe actualmente un auge de la investigación educativa respecto a la participación de autorregulación en el proceso de enseñanza y aprendizaje (ver por Ej. Torrano y González-Tourón, 2004). Desde diferentes perspectivas, se presta atención a cuestiones claves que pueden explicar la calidad del aprendizaje del estudiante. En una revisión crítica al respecto, Puustinen y Pulkkinen (2001) encontraron cinco modelos que en la última década han tenido amplia validación empírica. Este estudio hace referencia a los modelos desarrollados por Boekaerts (Boekaerts y Niemivirta, 2000), Borkowski (1996), Pintrich (2000), Winne (1995) y Zimmerman (2000).

En general, los diversos modelos comparten algunos componentes, sobre todo en lo relacionado a cómo transcurre el proceso de autorregulación. Con atención a diferentes acciones, se distinguen tres momentos o fases en el proceso de aprendizaje en los que interviene la

autorregulación: fase preparatoria, fase de ejecución y fase de evaluación (para ampliar ver Puustinen y Pulkkinen, 2001, tabla I, página 281). Para cada fase y en función de las demandas que precisa la tarea de aprendizaje, se esperan determinadas actuaciones más o menos estratégicas de los estudiantes que permiten regular aspectos cognitivos y motivacionales que intervienen en la resolución de la tarea de aprendizaje. Por ejemplo, en la fase inicial o preparatoria de la actividad de aprendizaje, acciones tales como situar las metas de aprendizaje, interpretar los objetivos, analizar la tarea y planificar de manera entusiasta y estratégica su resolución, muestran efectiva contribución de la autorregulación al aprendizaje de acuerdo con un enfoque socio-cognitivo de este concepto (Ej. Boeckaerts, 2002; Pintrich y De Groot, 2000, Zimmerman, 2002).

Más recientemente Dinsmore, Alexander y Loughlin (2008) han enfatizado la concepción multidimensional de la autorregulación. En el artículo referenciado, estos autores analizan diversos modelos teóricos desde los que se aborda la autorregulación del aprendizaje y destacan que en cualquier caso, sin desconocer las diferencias conceptuales, a la hora de explicar el comportamiento del estudiante durante una tarea de aprendizaje se distinguen tres componentes de la acción autorregulada a los cuáles los autores dan mayor o menor relevancia: (a) el sujeto que realiza la acción de regulación: (b) el objeto al que se dirige la regulación y (c) los medios por los cuáles se realiza la regulación.

En definitiva, la autorregulación del aprendizaje comprende muchos aspectos que han sido estudiados de manera separada y esta tendencia parece continuar. Comprendida como un proceso activo, cíclico, recurrente, que involucra la motivación, la conducta y el contexto, es realmente un reto para la investigación y, en la práctica, se dificulta abarcarla en su integridad (Patrick y Middleton, 2002).

De acuerdo con un enfoque socio constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, para respaldar la propuesta metodológica que nos ocupa en este artículo, se retoman los aportes de Vygotsky, especialmente las referencias al papel del contexto y de las interacciones sociales en el desarrollo de las funciones psicológicas y más concretamente sus aportaciones a la comprensión de la función autorreguladora (Vigotsky, 1979). Asimismo es importante recuperar la idea que descansa en su teoría respecto al aprendizaje, concebido como un proceso que despierta una serie de procesos evolutivos internos, capaces de operar solo cuando estamos en interacción social (Bodrova, 2006).

La teoría socio cultural parte de las tesis de Vigotsky sobre el aprendizaje, basadas en la relación dialéctica entre las categorías cultura, educación y desarrollo. El presupuesto básico de esta concepción expresa que todas las funciones mentales superiores son procesos mediados. El desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual. En este tránsito evolutivo es sustancial la naturaleza de la actividad y de la comunicación que se establece en función de ella (Koshmanova, 2007).

El desarrollo de las funciones cognitivas es concebido como un producto de dos modalidades de interacción entre el organismo y su medio ambiente: la exposición directa a fuentes de estímulo y el aprendizaje mediado. La transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales es posible cuando de la interacción *«plano interpsicológico»* se llega a la *«internalización «plano intrapsicológico»* (Wertsch, 1988).

Fox y Riconscente (2008) realizan un interesante estudio teórico sobre la diferenciación de dos marcos conceptuales que han tenido una amplia aceptación en la práctica educativa para hacer referencia al control individual del comportamiento durante el aprendizaje. Estos autores se refieren a las aproximaciones conceptuales de los conceptos de metacognición y de autorregulación de Piaget y Vigotsky respectivamente.

En efecto, el concepto de mediador que ofrece Vigotsky está más próximo al concepto de Piaget de adaptación como un equilibrio de asimilación y acomodación que al conductismo mediacional de Bandura (1989), desde cuyo punto de vista el sujeto responde directamente a los estímulos, sea considerada esta una respuesta reactiva (*«enfoque más tradicional»*) o una respuesta proactiva (*«enfoque contemporáneo»*). Se trata de una adaptación activa basada en la interacción del sujeto con su entorno.

La experiencia de aprendizaje mediado es la manera en la que los estímulos remitidos por el ambiente son transformados por un agente mediador en interacción con el sujeto que aprende, no es un proceso intrínseco al sujeto. Esta concepción del aprendizaje concebida desde la determinación social y en relación con la asimilación de la cultura, rompe además con la aceptación del desarrollo como proceso natural, del paso de formas inferiores a superiores, al contrario propone el desarrollo por saltos, basado en la solución de contradicciones o problemas, obviamente, contextualizados en un entorno socio histórico y cultural próximo al

sujeto en desarrollo, donde además éste puede encontrar los apoyos necesarios para dominar las herramientas culturales que permiten comportamientos adaptados (Vigotsky, 1983).

Este punto de vista del desarrollo o, mejor dicho, de la educación para el desarrollo, preconiza que no solo se han de tener en cuenta las potencialidades y posibilidades de los sujetos en desarrollo sino que se han de crear vías de desarrollo colaterales que compensen las dificultades o deficiencias que pueda presentar cada alumno en particular en el curso del aprendizaje (Bodrova, 2006). La mediación de los agentes socializadores incrementa y favorece la posibilidad de autorregular el comportamiento. Desde esta concepción del desarrollo y del aprendizaje, el comportamiento autorregulado expresa el nivel superior de funcionamiento del sujeto, descansa en el carácter propositivo, consciente y volitivo de su actuación.

En síntesis, la definición de autorregulación desde el punto de vista de Vigotsky se diferencia de otras, en primer término, porque este proceso no se determina en relación con las expectativas contextuales (*eficacia*), sino a partir de la implicación del sujeto en la actividad y en la tarea en tanto la considera personalmente importante – establece relaciones de sentido y significado - *participación y aprendizaje guiado*- (Rogoff, 1993). Otro rasgo sustantivo que distingue este marco conceptual es la relevancia que atribuye al lenguaje, especialmente al diálogo y al lenguaje interno como componente de la autorregulación del comportamiento (Mercer, 1997).

En relación con este planteamiento, el elemento conceptual básico es el énfasis en la mediación social. El aprendizaje autorregulado no solo supone la relación del sujeto con el entorno sino que precisa de la mediación o apoyo social que permiten al aprendiz apropiarse (*interiorizar*) dominios culturales para regular su actuación. Desde este punto de vista el sujeto co-construye estrategias de autorregulación y actúa en la famosa zona de desarrollo próximo (Cole, 1984).

En este sentido coincidimos con la idea de Kaplan (2008) en tanto la autorregulación no puede concebirse como un constructo unitario en sí mismo como tampoco es un set de estrategias cognitivas, metacognitivas y conductuales; sino que hace referencia al modo en que el estudiante se sitúa frente a la tarea de aprendizaje. El comportamiento autorregulado refleja su compromiso con la tarea, su deseo de realizarla y por tanto, compromete su motivación y su voluntad.

Desde esta perspectiva, existen diversos tipos de actuaciones auto-reguladas, más o menos específicas para tareas diferentes, en dominios diferentes, en contextos socioculturales diferentes y para diferentes estudiantes. Las actuaciones auto-reguladas son inseparables del propósito de la tarea y del compromiso del estudiante con su realización. En la situación de aprendizaje, diversos componentes de la tarea y del contexto se integran y configuran un tipo de acción auto-regulada pertinente para el propósito de la tarea. Por lo tanto, el propósito de la tarea, ya sea de aprendizaje o de evaluación, puede de antemano indicar el tipo de autorregulación que se desea promover y, con ello, diseñar entornos y situaciones de aprendizaje que proporcionen estímulos y soportes adecuados a la función que ha de tener la regulación del aprendizaje de acuerdo con el propósito de la actividad de estudio. Estas tesis han sido ampliamente validadas y aplicadas en el ámbito educativo (Ver por Ej. Allal y Pelgrims, 2000, Biggs, 1985; De la Fuente y Justicia, 2007; Pressley, 1995; Rochera y Naranjo, 2007; Ross, et. al., 2003; Sanmartí y Jorba, 1995; Shell y Husman, 2008).

Si bien, esta concepción hace énfasis en el impacto de la autorregulación en el aprendizaje, no se expone claramente cómo incluir este aspecto en la evaluación del proceso de aprendizaje. Clarificar esta cuestión y más aún, avanzar sobre propuestas metodológicas que permitan promover y evaluar la autorregulación es necesario, sobre todo en función de tomar decisiones metodológicas para mejorar el aprendizaje del alumno. Con este propósito, en el siguiente apartado se delimitan algunas cuestiones claves que pueden “dar luz” sobre cómo promover, a través de la evaluación, la autorregulación del alumno.

Delimitaciones clave respecto a la evaluación

Quizás el aspecto más importante de este análisis no es discernir el propósito específico de la evaluación, sino hasta qué punto la actividad de evaluación es a su vez una oportunidad para apoyar el aprendizaje, a partir de promover la autorregulación.

La respuesta al interrogante acerca de cuál y cómo debe ser la evaluación del aprendizaje parece abarcar el significado general de una variedad de términos empleados en la literatura para describir “formas alternativas de evaluación”, tales como evaluación auténtica, evaluación basada en el desempeño, evaluación de materiales contenido en carpetas (portafolios), entre otras (Herrington y Herrington, 2006). Algunas investigaciones han intentado ser mucho

más específicas en cuanto a las características de este tipo de evaluación, por ejemplo, Wiggins (1990), cuyos trabajos han sido ampliamente divulgados y reconocidos, en tanto esclarecen y refinan esta definición, en contraste con la evaluación tradicional.

La evaluación re-conceptualizada en las prácticas educativas actuales remite a diversos formatos de lo que podemos considerar tareas auténticas de evaluación, o en palabras de Dochy, Segers y Dierick (2002) *nuevos métodos bajo el paraguas de la nueva evaluación*.

La evaluación auténtica es una expresión genérica que describe una variedad de nuevos enfoques sobre la evaluación. Un concepto cercano a este es el de evaluación formativa. Esta idea está ampliamente argumentada en las evidencias de investigación empírica que demuestran el significativo impacto en los logros de aprendizaje de lo que también se denomina evaluación informal. La implicación básica del término “auténtico” está referida a que la evaluación se basa en tareas que han de ser realistas y relevantes (Monereo, 2003). Así, el carácter auténtico de la evaluación queda definido por su vínculo con el mundo real, con la vida cotidiana. Otra cuestión esencial que explica lo auténtico en la situación de evaluación es la naturaleza de las demandas cognitivas, las cuáles deben corresponder a necesidades reales para el desenvolvimiento de los estudiantes como ciudadanos o como futuros profesionales.

Tales criterios se argumentan también desde el reclamo de la formación y desarrollo de competencias, o lo que es lo mismo, desde una concepción del “saber” como “saber hacer”, es decir, la integración y coordinación de conocimientos, habilidades y actitudes en la solución de problemas en contextos reales y significativos. El carácter auténtico de la evaluación simplemente exige que el estudiante demuestre su conocimiento en la práctica (aprender haciendo- “*learning by doing*”). Por tanto, es auténtica toda la situación de aprendizaje o lo que es lo mismo, deben ser auténticos todos los elementos que la configuran (Gulikers, Bastiaens y Kirschner, 2004).

En pocas palabras y a manera de síntesis respecto a la concepción de evaluación que se asume en esta propuesta metodológica, las definiciones que se pueden revisar en la línea de situaciones auténticas de evaluación, bajo categorizaciones diversas, se refieren a dos atributos esenciales: 1) diseños que preservan la complejidad de la vida real, con toda su riqueza situacional, a) actividades que en sí mismas tienen integradas la evaluación (Alvarez, 2005).

Sugerencias metodológicas para el diseño de actividades de evaluación que promuevan la autorregulación del aprendizaje

La autorregulación puede ser enseñada con instrucción explícita y con discusiones reflexivas de carácter metacognitivo, sin embargo, coincidimos con el punto de vista de Paris y Paris (2001) sobre las limitaciones de esta intervención educativa frente a las ventajas que ofrece el diseño de actividades de aprendizaje que promuevan indirectamente, a través del modelado, acciones del estudiante para autorregular su proceso de aprendizaje. Se menciona, por ejemplo, la utilización de diarios y de carpetas para registrar evidencias del aprendizaje y reflexionar sobre ello.

Las acciones educativas que permiten ajustar la ayuda educativa a los procesos de regulación pueden darse en tres niveles: proactivo, interactivo y retroactivo (Allal, 1991). En el primer nivel, el docente puede ajustar la ayuda en la misma interacción que se produce como fruto de la actividad conjunta que construyen el profesor y los alumnos alrededor de un contenido en el aula (regulación interactiva). En el segundo nivel, el docente puede decidir ajustar algunos de los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje una vez acabada la sesión en el aula y después suponer la revisión de la planificación que se había previsto, o la inclusión de alguna actividad posterior. En el tercer nivel, el docente puede decidir volver sobre algunos contenidos trabajados a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje una vez acabada la actividad de evaluación. Esta regulación, con un carácter más retroactivo, supone el diseño de actividades de refuerzo después de la evaluación.

Tales oportunidades brindan al alumno un conjunto de apoyos para el aprendizaje de competencias de autorregulación y permiten evidenciar que la autorregulación en la evaluación no se favorece con actuaciones puntuales sino con un conjunto de soportes ofrecidos a diferentes niveles, en diferentes momentos y con diferentes propósitos (Rochera y Naranjo 2007). De este modo, la evaluación puede constituirse en un instrumento fundamental para regular la intervención docente a lo largo del proceso de aprendizaje y a su vez en un elemento útil para que el alumno pueda autorregular su propio proceso de aprendizaje.

Con atención a los presupuestos conceptuales relativos a la autorregulación y desde el enfoque socio-cognitivo y cultural, es posible distinguir tres aspectos, en nuestra opinión, cla-

ve para comprender cómo tiene lugar la autorregulación durante la realización de la tarea de aprendizaje. En primer lugar, sintética y esencialmente, es posible identificar cuatro fases en el proceso de autorregulación:

1. *Orientación en la tarea*: establecer relaciones entre factores personales (conocimientos previos, intereses y motivaciones) y factores situacionales (métodos de enseñanza, demandas de la tarea, demandas de la evaluación y recursos disponibles).
2. *Toma de decisiones*: definir metas y acciones resolutivas más estratégicas.
3. *Ejecución de las acciones*: Implementar acciones y estrategias de respuesta a las demandas de la tarea (supone mantener el control sobre el proceso: autorregulación – autodomínio).
4. *Evaluación*: autorreflexionar y autoevaluar el proceso y los resultados.

Las fases a través de las que transcurre la autorregulación no son lineales, como no lo es el desarrollo del aprendizaje, sino que es un ciclo mediante el cual el estudiante puede encontrar sucesivas oportunidades de controlar su proceso de aprendizaje, ajustarlo, corregirlo o mejorarlo. De ahí la significativa contribución del proceso de autorregulación al desarrollo de las funciones cognitivas (Colomina y Onrubia, 1997).

No obstante este marco común de enunciados, con propósitos metodológicos, no puede desconocer la naturaleza del aprendizaje y del conocimiento al que se hace referencia. Es aquí donde se puede añadir la segunda cuestión clave, en concreto, la necesidad de considerar la participación de variables contextuales que están incluidas directamente o indirectamente en el diseño de la situación de aprendizaje. Concretamente, en relación con la evaluación de tareas auténticas de aprendizaje, se hace imprescindible entonces evaluar la interrelación del alumno con estas variables contextuales (otros alumnos, otros recursos, con el docente, etc.), en tanto funcionan como mediadores instrumentales, en principio para mejorar la calidad del proceso de aprendizaje.

En tercer lugar, sobre la base del consenso teórico subyacente a la definición de la autorregulación, es necesario identificar indicadores o principios que orienten en el diseño de la evaluación de este proceso durante las situaciones de aprendizaje. Este compromiso supone ante todo suscribir una concepción de la evaluación coherente con el concepto de aprendizaje

autorregulado. En este sentido la concepción de la evaluación basada en tareas auténticas parece ser la más ajustada.

Con estas cuestiones conceptuales en mente, nos parece posible derivar algunas sugerencias para el diseño de propuestas metodológicas que estimulen y evalúen la autorregulación del aprendizaje:

I. Diseño de la evaluación como tareas auténticas

Para que la situación de evaluación pueda dar cuenta del proceso de autorregulación del aprendizaje, debe plantear al alumno "tareas auténticas": planteamiento de problemas, superación de dificultades en situaciones realistas y relevantes desde el punto de vista del contexto social de referencia del alumno. Asimismo su diseño debe ser flexible, de modo que permita el intercambio social y el apoyo en recursos diversos en función de facilitar la solución del problema planteado en la tarea.

II. Evaluar el proceso de autorregulación del aprendizaje

Particularmente, respecto al proceso de autorregulación que realiza el alumno en la situación de evaluación, abstrayendo las peculiaridades de las distintas técnicas que pueden utilizarse o construirse, pueden referirse algunos indicadores de interés para evaluar la autorregulación en cada una de las fases por las que transcurre este proceso (orientación y toma de decisiones, ejecución y evaluación). En la figura 1 se presentan, de modo resumido, estos indicadores en tanto pueden tener utilidad didáctica a la hora diseñar tareas de aprendizaje orientadas a promover la autorregulación.

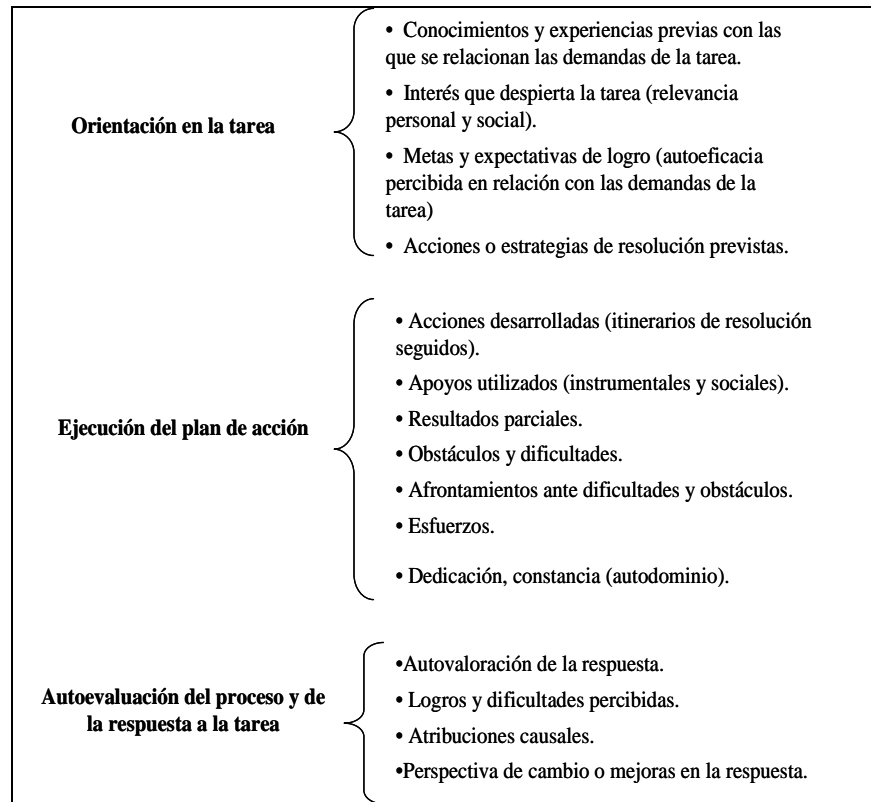


Figura 1. Aspectos a tener en cuenta para evaluar la autorregulación

Asimismo es necesario atender a los formatos de las técnicas y procedimientos a través de los que se realiza la evaluación para garantizar el registro de la información de interés respecto al proceso de autorregulación del aprendizaje que realiza el alumno. Por otra parte es preciso advertir la complejidad y dificultad que supone asegurar la validez y fiabilidad metodológica en tanto los procesos que configuran la autorregulación son internos; aún cuando se manifiesten en situaciones interactivas y auténticas (reales intercambios sociales).

Diversas investigaciones que validan estas tesis (ver Boekaerts y Corno, 2005) sugieren usar procedimientos directos; las técnicas para evaluar la autorregulación deben indagar directamente con los alumnos sobre el contenido de sus pensamientos, la naturaleza de sus sentimientos y la conciencia sobre su actuación. Son recomendables las entrevistas semi-estructuradas, registro del trabajo y del esfuerzo realizado, así como la observación del comportamiento del alumno durante la resolución de la tarea que supone la evaluación; por ejemplo, en la evaluación basada en la realización de proyectos.

Entre los procedimientos más utilizados se encuentran los auto-reportes, la entrevista sobre las evidencias del comportamiento; los protocolos de pensamiento en voz alta; las evidencias de acontecimientos mentales y de acciones, por ejemplo evaluación por carpetas, diarios; la evaluación por pares, entre otros.

Una tarea de evaluación que apuntó a promover la autorregulación

Personalmente, en mi experiencia docente con estudiantes universitarios intento ser coherente con estos presupuestos conceptuales y metodológicos que comparto y sin tener que acudir a un catálogo ni a rígidas normativas metodológicas, con la práctica se ha convertido en una alternativa preferible también para mis estudiantes (Ver por ej. Álvarez, 2008).

Recientemente he aplicado una tarea, aparentemente muy atractiva, que sin dudas exige el comportamiento autorregulado, si se quiere también la co-regulación, inspirada en la idea de Freinet (1996) que consiste en la realización de un texto paralelo o texto libre a lo largo de un curso o como ejercicio final. En esta tarea se propone al estudiante que se convierta en autor de su propio libro (manual para la asignatura), empleando para ello los recursos de la imprenta o de una editorial.

El tiempo previsto para ejecutar este trabajo fue de un mes, en las vísperas del cierre del primer semestre del curso. Durante este tiempo se estimuló el intercambio de opiniones y se realizaron tutorías para resolver dudas y para clarificar los criterios que guiaron la realización del trabajo. Su entrega constituyó la evaluación parcial del aprendizaje durante este período. En la experiencia participaron estudiantes de Magisterio, de la especialidad de Lenguas extranjeras, que cursaron la asignatura Bases psicopedagógicas para la atención a la diversidad. En el anexo de este artículo se muestra la pauta que sirvió de guía en esta actividad. Los resultados mostraron la efectiva contribución de esta tarea de evaluación a la autorregulación de los estudiantes, por su interés para ilustrar los planteamientos conceptuales y metodológicos que se presentan en este artículo, optamos por ofrecer algunos detalles de su puesta en práctica.

Ante todo, la “garantía” de autenticidad de esta tarea de evaluación estuvo sujeta a la percepción de la utilidad para el aprendizaje de la materia y para la futura práctica profesional que supone el trabajo demandado. El siguiente comentario evidencia la trascendencia cognitiva y emocional que el estudiante percibe en la tarea que se le encarga a propósito de la eva-

luación. Las positivas, incluso críticas valoraciones que realiza, proyectan motivación y significativo interés por el aprendizaje:

(...) Como futura maestra este trabajo ha sido una guía para aprender sobre la diversidad y me ha permitido tener una visión global sobre la educación especial y sobre los nuevos aspectos de la labor del maestro en las aulas de primaria. La inclusión escolar, de la misma manera que la inclusión social, es un valor y los maestros hemos de saber gestionar la heterogeneidad de la mejor manera posible, promoviendo la convivencia (...). Por último, los aprendizajes personales durante este curso me han servido para crecer como persona, para entender y para estar más próxima y sensibilizada con una realidad educativa que con frecuencia se obvia en las aulas”.

Fragmento del prólogo del proyecto presentado por la estudiante Griselda Aragay

Esta otra reflexión pone de manifiesto la relevancia atribuida a la tarea desde el punto de vista del contexto social de referencia del alumno:

“Como estudiante de magisterio, y a través de diversas prácticas que he realizado en centros escolares, he podido conocer la variedad y pluralidad de la realidad educativa. Por otro lado he tenido la suerte de contar con el entusiasmo de la profesora de la asignatura que me ha animado a orientar y centrar mis esfuerzos en la profundización de estos temas. Gracias a ello he podido no sólo centrarme en los aspectos ligados al desarrollo físico y psicológico de los alumnos con necesidades educativas especiales, sino también en aquellos aspectos más humanos de la educación que tienen su referencia en las familias y en el entorno que les rodea. Es por este motivo que me he decidido a escribir este manual, con el ánimo de traspasar mis conocimientos y de entusiasmar a los futuros estudiantes de la asignatura, ofreciendo una visión de conjunto de estos contenidos”.

Fragmento del prólogo del proyecto presentado por la estudiante Marta Jordá

Probablemente un aspecto muy contribuyente a los positivos resultados que se condiguieron fue el propio diseño de la tarea. Las orientaciones para realizarla ofrecen suficiente flexibilidad (diversas opciones de resolución) buscando con ello que los estudiantes pudieran tomar decisiones más o menos ajustadas a sus metas de aprendizaje, incluso a sus estilos cognitivos. Por otro lado, las acciones exigían planificar el trabajo, con la posibilidad de añadir acciones complementarias de complejidad progresiva.

Contar con una pauta clara y previamente consensuada como guía del proceso también se valora muy positivamente en cuanto al apoyo que ofrece para hacer más efectiva la autorregulación. Lo más importante es conseguir que el estudiante disfrute y que pueda sentirse realizado a la vez que aprende. Al respecto, las palabras que inician el trabajo de una de las estudiantes que participa en esta experiencia son muy ilustrativas. En este ejemplo respetaremos la lengua que elige la estudiante para escribir porque hace parte de la relevancia de la citación. Se trata de una estudiante catalano parlante especializada en lengua inglesa.

“ I needed someone to advice me, to show me how to write clearly and constructively with no gaps between or wholes in the middle! I needed a guiding hand; not only with brains, but with heart as well” [...] “Here the teacher concentrates more on their minds than on their hands. In this way, instead of feeling inferior to normal children, they are taught to think of themselves as equals. [...] He did not let my situation soften his criticism. He believed in me, believed I could become a writer. That gave me the confidence I needed” (My Left Foot, by Crhistry Brown, 1990).

Considero que aquestes quatre línies són molt representatives del contingut que recull aquesta memòria. Penso que les frases d'aquest escriptor i alhora personatge il·lustre, expliquen molt bé el que pretén presentar el recull que tens a les mans.

Palabras iniciales del trabajo presentado por la estudiante Irene Roquet

Se trató de plantear exigencias auténticas en cuanto a su adecuación al contexto de la asignatura y al contexto social más próximo que a la vez representarían un desafío atractivo para mejorar competencias profesionales de mayor alcance. En esta línea también encontramos reflexiones que ponen de relieve toma de conciencia de la dificultad que supone comprender y aplicar los aprendizajes a la práctica:

(...) Otro aspecto importante a remarcar es que este manual no pretende ser un *best-seller*, sino que el objetivo principal es ayudar a los docentes en general y aquellos maestros que acogen en sus aulas a niños con necesidades educativas un poco más especiales de lo habitual. En particular, mi intención no es ni mucho menos presentaros la panacea a vuestros conflictos educativos relacionados con el tema de la diversidad, sino que es un manual que permite al maestro o maestra adquirir conocimientos básicos para iniciarse en la aventura de entender a sus alumnos y poder conseguir que su aula sea más integradora”

Fragmento del prólogo del proyecto presentado por la estudiante Tamara Veas

Es interesante comentar que a pesar de la flexibilidad que se ofrece la mayoría de los estudiantes optó por cubrir todos los campos en la elaboración de su trabajo y, por lo general, consiguieron hacerlo satisfactoriamente. Detrás de esta actitud puede estar una positiva motivación por el trabajo y, por consiguiente, mayor compromiso con el aprendizaje. En la tabla 1 se presentan los resultados de la evaluación de cada uno de los campos que se tuvieron en cuenta para calificar el trabajo, tal como se indica en la pauta (ver anexo).

Tabla 1. Resultados de la evaluación de las respuestas con atención a los criterios definidos

Campos del proyecto	Adecuación de la respuesta (frecuencias)		
	Muy correcta	Correcta	Incorrecta o no presentada
1. Definir un título (Obligatorio)	26	6	0
2. Definir Portada (Opcional)	27	4	1
3. Esbozar prólogo (Opcional)	27	2	3
4. Tabla de contenido/índice (Obligatorio)	18	14	1
5. Resúmenes al final de cada apartado: esquemas, cuadros sinópticos, cuadros de textos, mapas conceptuales, etc. (Obligatorio)	15	16	1
6. Ilustraciones (Opcional)	15	9	8
7. Ampliación del contenido: resumen, ejercicios, preguntas, casos al final de cada capítulo, etc. (Opcional)	15	16	1
8. Referencias para ampliar sobre el tema: libros, artículos de revistas, Web. (Obligatorio)	17	15	0

N=32

La respuesta se evalúa de muy correcta cuando el estudiante refleja todos los indicadores que definen el criterio relativo al campo en cuestión. Si no falta ningún criterio

importante se evalúa como respuesta correcta. En el caso que faltan o que no se presentan respuestas en alguno de los campos se evalúan como incorrectos.

Finalmente, en el momento de entrega del “proyecto editorial” se les pidió a los estudiantes una reflexión por escrito sobre la experiencia de aprendizaje. Esta circunstancia, además de promover acciones autorreguladoras ligadas a la fase de valoración, permitió conocer diferentes estrategias que implementaron los estudiantes durante la realización de la tarea de evaluación. En efecto, también se puede constatar que las demandas de este trabajo exigieron autorregular sus acciones, orientarlas hacia metas exigentes y ser conscientes del esfuerzo que representa conseguir resultados de aprendizaje significativo, profundo y trascendente. A continuación se muestran reflexiones que hicieron algunos estudiantes al respecto:

“En primer lugar, la guía editorial requiere de mucho esfuerzo. Por una parte, la lectura de la bibliografía y apuntes sobre el contenido de la asignatura y una vez hecho esto, la tarea de pensar cuál es la información relevante que la guía ha de tener. No sólo eso, sino que en la guía se ha de presentar el contenido conectado, es decir, dentro de una estructura lógica (...) Ha sido una buena forma para organizar el contenido de la asignatura y repasarlo. Por último voluntariamente he hecho gran cantidad de lecturas complementarias mientras preparaba este trabajo (...) Lamentablemente, no he podido poner toda la información que he encontrado, pero me ha abierto el camino para ampliar el conocimiento sobre estos temas (...) En conclusión, aunque ha sido una tarea innovadora y exigente, me ha servido para organizar todo lo que he aprendido y para tener una imagen visual muy clara sobre los trastornos del desarrollo y sobre las necesidades educativas especiales”.

Fragmento de las reflexiones finales de la estudiante Mireia Ramírez

“Al principio me sentí un poco desconcertada pues tenía que encontrar un equilibrio entre la síntesis y la profundidad. Para mí suponía un esfuerzo no incluirlo todo, buscar lo esencial en cada punto y sintetizarlo en pocas líneas. La tarea me facilitó organizar la información que encontraba y mis propios apuntes. Busqué en varias fuentes (libros, revistas, en internet...) referencias que me ayudaran a aclarar cuestiones que no había aclarado hasta el momento o que realizando el resumen se me presentaban como “lagunas”. Lo mejor de esta experiencia es que tendré un manual de referencia para estudiar estos temas en mi futuro trabajo como maestra, de cara a buscar información para enfrentar algunas problemáticas educativas que encontraremos en la práctica docente y también para hacerme mi idea global de lo que aprendí en este curso.

Fragmento de las reflexiones finales de la estudiante Inma Torres

En general, para mayor satisfacción, los trabajos realizados por los estudiantes fueron de calidad (el 66% con notas entre notable y excelente) y pusieron de manifiesto la potencialidad del ejercicio para activar actuaciones autorreguladoras frente a una tarea auténtica de aprendizaje (ver tabla 2). La estudiante que no consiguió calificación de aprobado en esta convocatoria presentó posteriormente y con notable orgullo, un trabajo muy mejorado que le permitió superar las dificultades iniciales.

Tabla 2. Resultados de la evaluación

Calificación	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	1	3
Aprobado	10	31
Notable	14	44
Excelente	7	22
Total de estudiantes	32	

Actualmente con el uso de aplicaciones tecnológicas puede ampliarse el potencial educativo de esta tarea de evaluación y aprendizaje (ver por ejemplo MyScrapbook, Software Libre para la elaboración de libros virtuales en <http://milibrovirtual.com/>).

Podríamos ampliar la lista de ejemplos y con seguridad sería incompleta, dado que, afortunadamente en la práctica progresa la aplicación de este tipo de tareas para la evaluación de los aprendizajes. Por último, una advertencia importante a tener en cuenta en la evaluación es la necesidad de combinar procedimientos y evitar registros sistemáticos de este tipo, considerando que puede resultar una carga de trabajo extraordinario para el alumno. También es imprescindible instruir y familiarizar a los estudiantes con estos procedimientos, sobre todo intentar que sean aceptados como una ayuda para guiar y mejorar su actividad de estudio.

Comentarios finales

Sin desconocer la diferencia de base derivada del concepto de aprendizaje que sostienen diversos posicionamientos teóricos referidos al proceso de autorregulación, es notable el consenso respecto a que la dirección de la actividad cognitiva requiere de continuas adaptaciones y toma de decisiones, basadas en la toma de conciencia y la evaluación comprensiva de las demandas de la tarea de aprendizaje. Esta actitud reflexiva del sujeto genera disposición a seleccionar estratégicamente los mejores modos de solución, mantener el control durante su ejecución en la fase resolutoria y autoevaluar la calidad de su respuesta para ajustarla en función de conseguir los resultados de aprendizaje deseables.

Si bien en los últimos años ha crecido la relevancia atribuida a la autorregulación del aprendizaje, entendido como un proceso mediado socialmente, no ocurre lo mismo respecto al peso que se le adjudica a este proceso a la hora de evaluar el aprendizaje. Es preciso avanzar hacia alternativas metodológicas congruentes con este punto de vista, siendo la evaluación

basada en tareas auténticas la más próxima a este propósito, en la medida que lleva implícita en sus demandas la autorregulación y convierte la evaluación en una situación de aprendizaje necesariamente autorregulado.

Estas reflexiones no se proponen invertir los términos haciendo que el currículo se derive del diseño de la evaluación; sino que la evaluación sea efectivamente una oportunidad para mejorar el aprendizaje, que permita a los estudiantes beneficiarse de la evaluación, desarrollar su capacidad de aprendizaje, aprender a autorregular su comportamiento. Si conseguimos este resultado, estaremos demostrando en la práctica, la deseable interrelación dialéctica entre educación y desarrollo.

Agradecimientos

Este trabajo ha estado inspirado en la creciente motivación mostrada por mis estudiantes de la Facultad de Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona que, con muchísimo esfuerzo, han apoyado esta innovadora experiencia de evaluación. A todos, sincero agradecimiento por aceptar el reto educativo de aprender a hacer y a ser.

Referencias

- Alvarez Valdivia, I. (2005) Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica. *Perspectiva Educativa*, 45, 45- 67.
- Alvarez-Valdivia, I. (2008). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63 (22,3), 127-140.
- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative: matériel de formations contiue des enseignants*. Brussels: De Boek-Wesmael.
- Allal, L. y Pelgrims, G. (2000). Assessment of –or in- the zone of proximal development. *Learning and Instruction*, 10, 137-152.
- Bandura, A. (1989) Regulation of Cognitive Processes through Perceived Self-Efficacy. *Developmental Psychology*, 5 (5), 729-735.
- Biggs, J. B. (1985). The role of the metalearning in study process. *British Journal of Psychology*, 48, 266-279.

- Bodrova, E. (2006). Developing self-regulation: the Vygotskian view. *Academic Exchange Quarterly*. Retrieved June 17, 2009, from <http://www.articlearchives.com/education-training/education-systems-institutions-early/1604589-1.html>
- Boeckaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: Strengths and weaknesses of the self regulated learning approach. *Learning and Instruction*, 12, 589-604.
- Boekaerts, M. y Corno, Lyn. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: an International Review*, 54, 199 - 231.
- Boekaerts, M. y Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: finding a balance between learning goals and ego-protective goals. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (eds), *Handbook of Self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Borkowski, J.G. (1996). Metacognition: theory or chapter heading? *Learning and Individual Differences*, 8, 391-402.
- Cole, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 3-17.
- Colomina, R. y Onrubia, J. (1997). La observación de los procesos de regulación del aprendizaje en el aula. *Cultura y Educación*, 8, 63-72.
- De la Fuente, J y Justicia, F. (2007). The DEDEPRO Model for Regulating Teaching and Learning: recent advances. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5 (3), 535-564.
- Dinsmore, D., Alexander, P., y Loughlin, S. (2008) Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20, 391-409.
- Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: Una Nueva Era de Evaluación. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2 (2), 13-29. Retrieved June 17, 2009, from http://revistas.um.es/red_u/article/view/20051/19411
- Fox, E. y Riconscente, M. (2008). Metacognition and Self-Regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educational Psychology Review*, 20 (4), 373-389
- Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Morata.
- Gulikers, J., Bastian, J. y Kirschner, A. (2004): Perceptions of authentic assessment. Five dimensions of authenticity. Paper presented at the second biannual joint Northumbria/EARLI SIG assessment conference, Bergen.

- Herrington, A., y Herrington, J. (Eds.) (2006). *Authentic learning environments in higher education*. Hershey, PA: Information Science Publishing.
- Kaplan, A. (2008). Clarifying Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning: What's the Purpose? *Educational Psychology Review*, 20 (4), 477-484
- Koshmanova, T. (2007). Vygotskian Scholars. Visions and implementation of Cultural-Historical Theory. *Journal of Russian and East European Psychology*, 45(2), 61-95.
- Martin, J. y McLellan, A. (2008). The Educational Psychology of Self-Regulation: A Conceptual and Critical Analysis. *Studies in Philosophy and Education*, 27(6), 433-448.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Revista Pensamiento Educativo*, 32, 71-89.
- Paris, S. y Paris, A. (2001). Classroom application of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.
- Patrick, H. y Middleton, M. (2002). Turning the Kaleidoscope: What we see when self-regulated learning is viewed with a qualitative lens. *Educational Psychologist*, 37(1), 27-39.
- Perry, N. y VandeKamp, K (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 33 (7-8), 821-843.
- Pintrich, P. y De Groot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (eds), *Handbook of Self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Pressley, M. (1995). More about the development of self regulation: complex, long term and thoroughly social. *Educational Psychologist*, 34 (4), 207-212.
- Puustinen, M. y Pulkkinen, L. (2001). Models of Self-regulated Learning: a review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286.
- Rochera, M. y Naranjo, M. (2007). Fostering self-regulated learning in an assessment situation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13 (5), 805-824.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices de pensamiento*. Paidós.
- Ross, M.; Salisbury-Glennon, J. Taurino, A.; Reed, C. y Marsahal, M. (2003). Situated self regulation: Modeling the interrelationship among instruction, assesment, learning

- strategies and academic performance. *Educational Research and Evaluation*, 9 (2), 189-209.
- Sanmartí, N. y Jorba, J. (1995). Autorregulación de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 59-77.
- Shell, D. y Husman, J. (2008). Control, Motivation, Affect, and Strategic Self-Regulation in the College Classroom: A Multidimensional Phenomenon. *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), 443-459.
- Torrano, F. y González Tourón, M.C (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-34. Retrieved June 17, 2009, from http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_27.pdf
- Vigotsky L. S. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica
- Vigotsky, L (1983). *Problemas del desarrollo de la psique*. Obras Completas. Tomo III. Madrid. Aprendizaje Visor.
- Wertsch, J. V. (1988). Vygotsky y la formación social de la mente. Madrid, Paidós.
- Wiggins, G. (1990). *The case for authentic assessment*. ERIC Digest, No. ED328611. Retrieved June 17, 2009, from <http://www.ericdigests.org/pre-9218/case.htm>
- Winne, P. (1995). Inherent details in self autorregulated learning. *Educational Psychologist*, 30 (4), 173-187.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (eds), *Handbook of Self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.

Anexo. Ejemplo de evaluación para promover la autorregulación: Proyecto Editorial



Facultad de Ciencias de la Educación
Estudios de Magisterio. Especialidad Lenguas Extranjeras.
Curso 2008-2009

Asignatura: Bases Psicopedagógicas de Atención a la Diversidad. Código: 22014
Profesora: Ibis M. Alvarez Valdivia Grupo: 82

ORIENTACIONES PARA EL EXAMEN PARCIAL

Los conocimientos que este examen evalúa deben permitir comprobar en qué medida se han conseguido los objetivos siguientes:

1. Comprender los conceptos fundamentales de la atención a la diversidad, desde la perspectiva de una sociedad plural y una escuela inclusiva.
2. Conocer y sensibilizarse con las características individuales resultantes de factores biológicos, psicológicos, culturales y sociales que determinan necesidades educativas diversas.
3. Saber construir y aplicar criterios para intervenir y dar respuesta a necesidades educativas puntuales.
4. Entender y proyectar actitudes profesionales con base en la interdisciplinariedad y la cooperación entre diferentes agentes educativos (escuela, familia, comunidad) implicados en la tarea educativa de atención a la diversidad.

Otras evaluaciones realizadas durante el semestre también han permitido obtener evidencias del logro de estos objetivos a través de tareas y ejercicios que en buena medida permitieron poner a prueba sus competencias profesionales para comprender y atender necesidades educativas diversas. Por tanto la evaluación parcial de la asignatura debe servirnos sobre todo para hacer un balance sumario del dominio de la totalidad del contenido del curso.

Para esta prueba proponemos la tarea siguiente:

- Realizar un proyecto editorial de lo que podría ser el manual básico para estudiantes de magisterio que estudien la asignatura “Bases psicopedagógicas de atención a la diversidad”.

Esta tarea debe servir para integrar, creativamente, el conjunto de contenidos que deben haberse aprendidos. El producto final debe ofrecer una idea de conjunto sistematizado, debidamente articulado en relación con los temas que integran el programa de este curso.

A modo de guía para realizar el proyecto editorial del manual se ofrecen las pautas siguientes:

Campos del proyecto	Carácter	Criterio para la realización	Puntuación
9. Definir un título	Obligatorio	Alegórico al contenido, sugerente, contemporáneo...	1 pto.
10. Definir Portada	Opcional	Alegórico al contenido, simbólica, original, atractiva	0.5 pto.
11. Esbozar prólogo	Opcional	Argumentos, connotaciones, exhortaciones, etc., figuras literarias con énfasis en propósitos claves del aprendizaje de esta materia.	0.5 pto.
12. Tabla de contenido (índice)	Obligatorio	Exhaustividad Orden lógico Niveles de profundidad	3 pts.
13. Resúmenes al final de cada apartado (esquemas, cuadros sinópticos, cuadros de textos, mapas conceptuales, etc.)	Obligatorio	Integrar y remarcar contenidos claves de la unidad, capítulo o apartado (afirmaciones, conclusiones...) Señalar nexos lógicos e importancia práctica.	2 pts.
14. Ilustraciones	Opcional	Imágenes, gráficas, etc. (indicar <i>copy right</i> si procede)	0,5 pto.
15. Ampliación del contenido: resumen, ejercicios, preguntas, casos al final de cada capítulo, etc.	Opcional	Adecuación al contenido Calidad del aprendizaje que promueve. Posibilidad de comprobar el conocimiento (soluciones)	1,5 pts.
16. Referencias para ampliar sobre el tema (libros, artículos de revistas, Web)	Obligatorio	Actualidad de las referencias Diversidad de fuentes	1 pto.
Calificación			10 pts.

Calificación	Criterio
INSUFICIENTE (entre 0 y 4.9)	No realiza la tarea, se realiza superficialmente y/o faltan algunos de los campos obligatorios.
APROBADO (entre 5 y 6.9 puntos)	Realizar correctamente ¹ todos los campos obligatorios
NOTABLE (entre 7 y 8.9 puntos)	Realizar correctamente los campos obligatorios y al menos 2 de los campos opcionales, uno de ellos el prólogo o los ejercicios complementarios.
EXCELENTE (entre 9 y 10 puntos)	Originalidad y profundidad en la realización de los campos obligatorios. El proyecto incluye todas los campos

¹ “Realizar correctamente” quiere decir atender a los criterios que se definen para cada campo en la tabla guía.