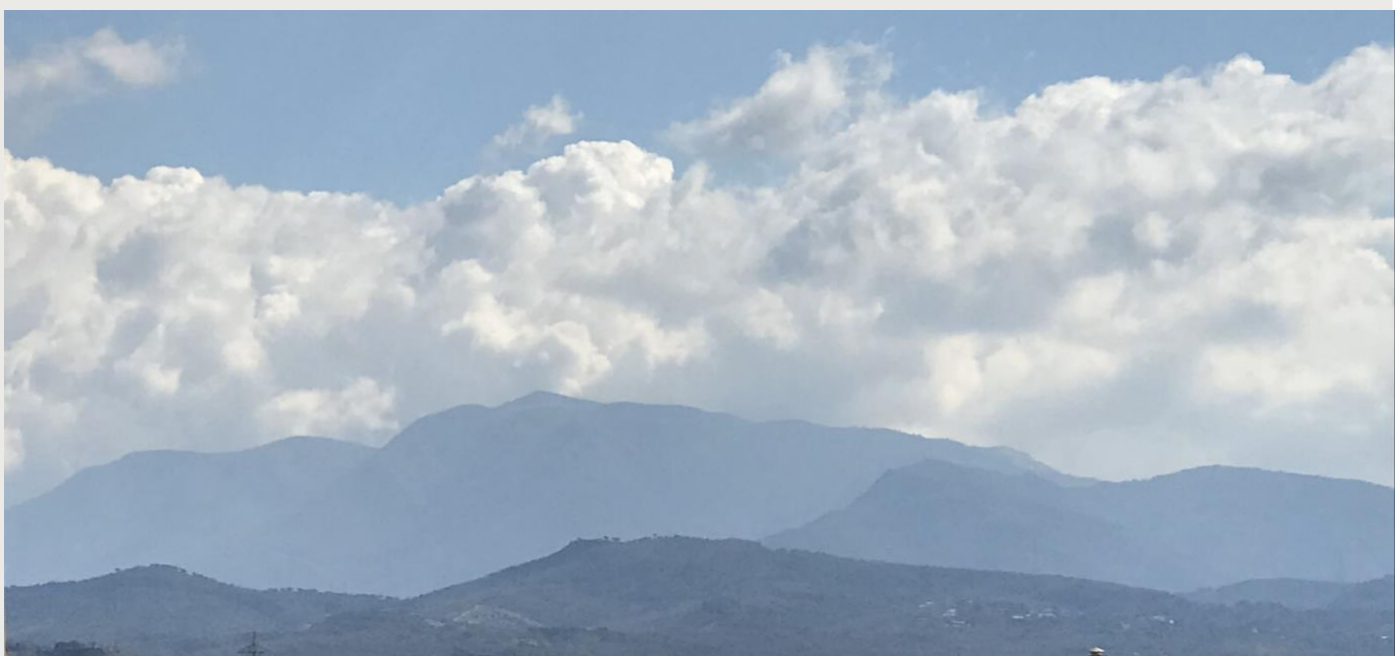


TESIS DOCTORAL

La evaluación durante el proceso de innovación y mejora de las prácticas educativas

La valutazione durante il processo di innovazione e miglioramento delle pratiche
educative

David Martínez-Maireles



 UNIVERSITAT DE VIC
UNIVERSITAT CENTRAL DE CATALUNYA
Escola de Doctorat



**PROGRAMA DE DOCTORADO EN
INNOVACIÓN E INTERVENCIÓN
EDUCATIVAS**
COORDINADOR Dr. Llorenç Comajoan
Colomé

**DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE
DELLA FORMAZIONE E PSICOLOGIA**
CICLO XXXIV
COORDINATRICE Prof.ssa Vanna Boffo
Settore Scientifico Disciplinare M-PED/04
Pedagogia sperimentale

La Evaluación durante el Proceso de Innovación y Mejora de las Prácticas Educativas

La Valutazione durante il Processo di Innovazione e Miglioramento delle Pratiche Educative

Doctorando

David Martínez Maireles

DAVID
MARTÍNEZ
MAIRELES - DNI
33955690P
Fecha: 2021.12.27
16:27:35 +01'00'

Firmado digitalmente
por DAVID MARTÍNEZ
MAIRELES - DNI
33955690P
Fecha: 2021.12.27
16:27:35 +01'00'

Directora de tesis

Dra. Mila Naranjo Llanos



Co-Director de tesis

Dr. Antoni Tort Bardolet

Antoni Tort
Bardolet - DNI
40861679V
(TCAT)
Fecha: 2021.12.27
15:59:31 +01'00'

Coordinador del Programa de Doctorado

Dr. Llorenç Comajoan Colomé

Dottorando

Dott. David Martínez Maireles

DAVID
MARTÍNEZ
MAIRELES - DNI
33955690P
Fecha: 2021.12.27
16:28:02 +01'00'

Firmado digitalmente
por DAVID MARTÍNEZ
MAIRELES - DNI
33955690P
Fecha: 2021.12.27
16:28:02 +01'00'

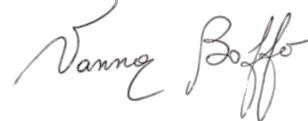
Tutor

Prof. Davide Capperucci



Coordinatrice del Dottorato di Ricerca

Prof.ssa Vanna Boffo



Año/Anni 2018/2021

A todos los ausentes

Agradecimientos

Gracias al Doctor José Ramón Lago que me invitó a realizar el máster y el doctorado a través de mi participación en el grupo de investigación GRAD de la UVic-UCC. Sin esa primera propuesta nunca me hubiese planteado realizar este proceso.

Reconocer a la Doctora Mila Naranjo, tutora de mi trabajo de final de máster y co-directora de esta tesis doctoral, su profesionalidad, su gran labor, su esfuerzo, su trabajo, su implicación, su energía, su atención, su generosidad y su persona como profesional. Además, de agradecerle su tiempo, su apoyo, sus sonrisas, su seriedad, sus miradas, su compartir conmigo muchas de las situaciones, emociones y sentimientos que nos han abordado durante estos años compartidos y el hacerme ver que la vida te trae a las personas adecuadas en el momento adecuado y que el proceso de aprendizaje no se acaba cuando uno sale de cualquier centro educativo, sino que continua constante e infinitamente en cualquier lugar, en cualquier situación y con cualquier persona.

Al Doctor Antoni Tort, co-director de esta tesis doctoral, por su apoyo en muchos de los actos que he realizado y por añadir aquellas palabras, aquellas explicaciones que a mí no se me hubiesen ocurrido en ese momento. Por su energía que me ha hecho ver todo se puede llegar a hacer a su debido momento y que hay tiempo para todo y por mostrarme que la profesionalidad no está reñida con la cercanía y el *savoir faire*.

Conoscere il Professore Davide Capperucci, cotutore di questa tesi, ha significato conoscere una realtà totalmente diversa, un altro modo di lavorare che mi ha aperto a nuove sfaccettature di me stesso come professionista e ha ampliato la mia visione non solo del mondo professionale ma anche di me stesso. Vorrei anche ringraziarlo per avermi accolto come ha fatto e per avermi fatto sentire parte della sua squadra fin dal primo momento.

Impossible, que la Doctora Marianna Piccioli no aparegui en aquests agraïments. Des del primer dia que ens vam veure va ser connectar a un altre nivell. A tu et vull agrair que em convidassis a realitzar

la co-tutela amb la Universitat degli Studi di Firenze, a que m'obrissis les portes a una altra realitat y que em facis sentir com a casa. Per la teva ajuda, per estar al meu costat en tot moment i per compartir amb mi allò que et fa tan autèntica, aquella essència que ha fet que jo també reconegui la meva.

Agradecer a la Doctora Verónica Jiménez sus consejos, sus risas y sus rapapolvos que me han puesto en mi lugar, por ser la voz que hace volver a uno al camino que le toca y ser el Pepito Grillo que te hace reconocer aquellos fallos que por h o por b no quieres ver.

Sento anche di dover ringraziare la professoressa Vanna Boffo, coordinatrice del programma di dottorato in Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze, e il professor Fabio Togni per le facilitazioni che mi hanno offerto in ogni momento del mio dottorato e per come mi hanno fatto riflettere sulla professionalità e le competenze di un ricercatore. E anche i miei colleghi dottorandi dell'Università degli Studi di Firenze che, anche da lontano, mi hanno accolto come uno di loro.

Per la Núria Roca, de l'escola de doctorands de la UVic-UCC, vull realitzar un agraïment especial, perquè retrobar-nos ha estat un gran què en la meva vida i poder comptar amb tu no només com a professional, sinó com a amiga de fa tants anys ha estat un luxe que no m'esperava que la vida em donés.

Ompliria aquests agraïments amb tants noms de tantes persones de la UVic-UCC que em sembla que no acabaria mai, per això faré un agraïment general, que per molt que no sigui personalitzat vosaltres ja sabeu què signifieu per mi. A l'escola de doctorands, la Beth i la Elisenda. A l'Otri, a la Beth, la Montse, la Lídia, en Marc, i em deixo algú, segur. A la biblioteca, la Mercè, la Gemma, en Ramón. Al Doctor Llorenç Comajoan. A les internacionals, Núria Costa and company. To my teachers and my classmates in the English courses who made me laugh and learn so much. A tots vosaltres, gràcies per tot el que heu arribat a fer per mi i per la vostra professionalitat i el tracte que sempre m'ha fet sentir especial.

Reconozco que existe una persona que por mucho que solo estuviera conmigo un mes me mostró tantas cosas que no la podré olvidar nunca, a Carmen Gallardo de la Universidad de Granada. Por el famoso rapapolvo que hizo volverme a centrar en lo que era importante y por aquellos Spritz que me hicieron sentir tan acompañado.

No puc oblidar-me i em sembla que no ho faré mai de les persones de les escoles PIA de Catalunya que han fet possible amb tot el seu esforç, el seu temps i les seves ganes aquesta tesi doctoral, en especial a Jordi Rojas, Eva Alfaro, Míriam Martínez, Jaume Montsalvatge, Neus Giné, Anna Brunet, Margalida Asparo moltes gràcies i a aquells que m'estic oblidant, sense vosaltres aquesta investigació seria inexistent.

Ahora sí, me gustaría agradecer a todos aquellos que fuera de la universidad también han estado ahí apoyándome y aguantando todo lo que me ha sucedido en todos estos años, que ens hem acompanyat i hem compartit tantes coses que no podria nombrarles totes. Miquel, Olga, Jordi, Lluç, Anna, Meri, Sofia, Vero, Judit, Dídac, Mario i a tots els que m'he deixat.

Dar las gracias a mi sister Imma por compartir, al meu cunyat Martí per les abraçades, a la meva neboda Aina per mostrar-me què és canviar, a la meva neboda Bruna per recordar-me com dir que no, a mis tías y mi primo por estar ahí.

A mi madre.

Índice

Resumen.....	15
Abstract.....	20
Resum	25
1. Introducción.....	30
2. Fundamentación Teórica	39
2.1 La Innovación de los Procesos de Mejora de la Práctica Educativa.....	41
2.1.1 Modelos de Evaluación del Impacto de la Innovación de los Procesos de Mejora de la Práctica Educativa.....	43
2.1.2 Los Procesos de Mejora de la Práctica Educativa	62
2.1.2.1 Conceptualización del Modelo de Asesoramiento Educativo-Constructivo.....	62
2.1.2.2 Modelo de Asesoramiento para la Mejora de las Prácticas Educativas.....	64
2.1.2.2.1 Contenidos de Mejora como Referentes del Asesoramiento	64
2.1.2.2.2 Fases del Modelo de Asesoramiento para la Mejora de las Prácticas Educativas	66
2.1.2.2.3 Tareas del Modelo de Asesoramiento para la Mejora de las Prácticas Educativas	67
2.1.2.2.4 Estrategias Discursivas del Modelo de Asesoramiento para la Mejora de las Prácticas Educativas.....	68
2.1.2.2.5 Modelo de asesoramiento de implementación del programa de innovación educativa. El Programa CA/AC.....	68
2.1.2.3 Los contenidos de mejora de las prácticas educativas	72
2.1.2.3.1 Aprendizaje cooperativo	72
2.1.....	78
2.3.2 Enseñanza y aprendizaje competencial	79

2.1.2.3.3 Itinerarios interdisciplinarios de aprendizaje	86
2.2 Niveles de percepción y valoración de la innovación en las prácticas educativas de los agentes participantes.....	101
2.2.1 Equipo docente	101
2.2.2 Alumnado.....	109
2.2.3 Familias	111
2.2.4 Equipo directivo	112
2.2.5 Asesores	116
2.3 Las prácticas evaluativas en educación obligatoria en los procesos de mejora de la práctica educativa inclusiva.....	126
2.3.1 Las prácticas evaluativas en educación obligatoria	126
2.3.1.1 Delimitación y conceptualización de la evaluación.....	126
2.3.1.1.1 Definición de evaluación.	126
2.3.1.1.2 Funciones de la evaluación	129
2.3.1.1.3 Momentos y tipos de evaluación	133
2.3.1.2 Niveles de configuración y análisis de las prácticas evaluativas	147
2.3.1.2.1 Enfoque evaluativo.....	147
2.3.1.2.2 Programa evaluativo	149
2.3.1.2.3 Situaciones de evaluación	151
2.3.1.2.4 Tareas de evaluación.....	154
2.4 Las prácticas evaluativas en la educación obligatoria en los procesos de mejora de la práctica educativa.....	159
2.4.1 Prácticas evaluativas a nivel centro	160
2.4.1.1 Prácticas evaluativas a nivel centro: aspectos de cambio organizativos	161
2.4.1.2 Prácticas evaluativas a nivel centro: aspectos de cambio curriculares.....	163

2.4.2 Prácticas evaluativas a nivel aula	164
2.4.2.1 Prácticas evaluativas a nivel aula: aspectos de cambio organizativos	164
2.4.2.2 Prácticas evaluativas a nivel aula: aspectos de cambio curriculares	166
3. Los procesos de innovación y mejora de las prácticas educativas	185
4. Diseño de la investigación	191
4.1 Metodología	192
4.1.1 Tipo de estudio	192
4.1.2 Objetivos generales, objetivos específicos y hipótesis directivas	195
4.1.3 Participantes	198
4.1.3.1 Participantes del primer objetivo	198
4.1.3.2 Participantes del segundo objetivo	202
4.1.3.3. Participantes del tercer objetivo	206
4.1.4 Instrumentos de recogida de datos	207
4.1.4.1 Instrumentos de recogida de datos primer objetivo	207
4.1.4.2 Instrumentos de recogida de datos segundo objetivo	209
4.1.4.3 Instrumentos de recogida de datos tercer objetivo	210
4.1.5 Procedimiento de recogida de datos	211
4.1.5.1 Procedimiento de recogida de datos del primer objetivo.	211
4.1.5.2 Procedimiento de recogida de datos del segundo objetivo	211
4.1.5.3 Procedimiento de recogida de datos del tercer objetivo	212
4.1.6 Instrumentos de análisis de datos	213
4.1.6.1 Instrumento de análisis del primer objetivo	214
4.1.6.2 Instrumento de análisis del tercer objetivo.	215
4.1.7 Aspectos éticos	225
5. Resultados	227

5.1 Resultados del primer objetivo	228
5.1.1. Mejoras de la innovación educativa	231
5.1.2. Dificultades de la innovación educativa	232
5.1.3. Cruce de mejoras y dificultades de la innovación educativa	234
5.2 Resultados del segundo objetivo.....	235
5.2.1 Dimensión 1: Diseño y planificación de la evaluación	236
5.2.2. Dimensión 2: Realizar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes	241
5.2.3. Dimensión 3: Favorecer la participación de los estudiantes en la evaluación.....	245
5.2.4. Dimensión 4: Revisar, mejorar e innovar en evaluación	250
5.3 Resultados del tercer objetivo	253
5.3.1 Resultados a nivel centro de los cambios organizativos.....	254
5.3.2 Resultados a nivel centro de los cambios curriculares	256
5.3.3 Resultados a nivel aula de los cambios organizativos.....	258
5.3.4 Resultados a nivel aula de los cambios curriculares	259
6. <i>Discusión</i>.....	271
6.1 <i>Discusión del primer objetivo</i>	272
6.2 <i>Discusión del segundo objetivo</i>.....	277
6.3 <i>Discusión del tercer objetivo</i>.....	280
7. <i>Conclusioni generali</i>	287
8. <i>Limitaciones y futuras líneas de investigación</i>	292
9. <i>Glosario</i>	296
10. <i>Referencias</i>	299

Índice tablas

Tabla 1. Resumen de el impacto de la innovación de los procesos de mejora de la práctica educativa.....	59
Tabla 2. Estudios empíricos sobre la evaluación del impacto en innovación.....	61
Tabla 3. Tareas del modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas evaluativas. Extraído de Jiménez (2016).....	68
Tabla 4. Resumen de las ideas principales sobre los cambios de las prácticas evaluativas	94
Tabla 5. Estudios empíricos sobre los cambios de la prácticas educativas	100
Tabla 6. Resumen de el impacto de la innovación de los procesos de mejora de la práctica educativa.....	118
Tabla 7. Estudios empíricos sobre la evaluación del impacto en innovación.....	125
Tabla 8. Resumen de las ideas principales sobre la práctica evaluativa.....	142
Tabla 9. Estudios empíricos sobre práctica evaluativa	146
Tabla 10. Resumen de las ideas principales sobre los niveles de configuración y análisis de la práctica evaluativa	155
Tabla 11. Estudios empíricos sobre niveles de configuración y análisis de la práctica evaluativa	158
Tabla 12. Resumen de las ideas principales sobre los cambios de las prácticas evaluativas	177
Tabla 13. Estudios empíricos sobre los cambios de la prácticas evaluativas	184
Tabla 14. Distribución total de los participantes del primer objetivo	199
Tabla 15. Distribución de los docentes participantes del segundo objetivo por ciclo y región...	203
Tabla 16. Distribución y contexto socio-económico de los participantes del tercer objetivo.....	207
Tabla 17. Distribución de los focus group por agentes en cada caso del primer objetivo	208

Tabla 18. Distribución total de los focus group por agentes	208
Tabla 19. Resumen del procedimiento de recogida de datos en Cataluña para responder al primer objetivo general	213
Tabla 20. Dimensiones de análisis cambios a nivel centro en el instrumento de análisis del tercer objetivo	221
Tabla 21. Dimensiones de análisis cambios a nivel aula en el instrumento de análisis del tercer objetivo	225
Tabla 22. Resultados de la distribución de los focus group por agentes que perciben/valoran mejoras y dificultades	228
Tabla 23. Resultados de la distribución de los focus group por agentes que perciben/valoran mejoras	229
Tabla 24. Resultados de la distribución de los focus group por agentes que perciben/valoran dificultades.....	229
Tabla 25. Resultados de las mejoras y dificultades perciben/valoran por los agentes	230
Tabla 26. Resultados de la frecuencia en tanto por ciento del criterio importancia para cada ítem de la dimensión diseño y planificación de la evaluación Cataluña y Toscana	236
Tabla 27. Resultados de la frecuencia en tanto por ciento del criterio competencia para cada ítem de la dimensión diseño y planificación de la evaluación Cataluña y Toscana.....	237
Tabla 28. Resultados de la frecuencia en tanto por ciento del criterio uso para cada ítem de la dimensión diseño y planificación de la evaluación Cataluña y Toscana.....	237
Tabla 29. Resultados de la T-Student por criterio para cada ítem de la dimensión diseño y planificación de la evaluación	239
Tabla 30. Resultados de la frecuencia en tanto por ciento del criterio importancia para cada ítem de la dimensión realizar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes Cataluña y Toscana	241

Tabla 31. Resultados de la frecuencia en tanto por ciento del criterio competencia para cada ítem de la dimensión realizar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes Cataluña y Toscana..	241
Tabla 32. Resultados de la frecuencia en tanto por ciento del criterio uso para cada ítem de la dimensión realizar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes Cataluña y Toscana.....	242
Tabla 33. Resultados de la T-Student por criterio para cada ítem de la dimensión realizar un seguimiento del aprendizaje de los estudiante	244
Tabla 34. Resultados de la frecuencia en tanto por ciento del criterio importancia para cada ítem de la dimensión favorecer la participación de los estudiantes en la evaluación Cataluña y Toscana.....	245
Tabla 35. Resultados de la frecuencia en tanto por ciento del criterio competencia para cada ítem de la dimensión favorecer la participación de los estudiantes en la evaluación Cataluña y Toscana	246
Tabla 36. Resultados de la frecuencia en tanto por ciento del criterio uso para cada ítem de la dimensión 3 Cataluña y Toscana.....	246
Tabla 37. Resultados de la T-Student por criterio para cada ítem de la dimensión favorecer la participación de los estudiantes en la evaluación	249
Tabla 38. Resultados de la frecuencia en tanto por ciento del criterio importancia para cada ítem de la dimensión revisar, mejorar e innovar en evaluación Cataluña y Toscana.....	250
Tabla 39. Resultados de la frecuencia en tanto por ciento del criterio competencia para cada ítem de la dimensión revisar, mejorar e innovar en evaluación Cataluña y Toscana	250
Tabla 40. Resultados de la frecuencia en tanto por ciento del criterio uso para cada ítem de la dimensión revisar, mejorar e innovar en evaluación Cataluña y Toscana.....	251
Tabla 41. Resultados de la T-Student por criterio para cada ítem de la dimensión revisar, mejorar e innovar en evaluación	252
Tabla 42. Resultados de los cambios organizativos a nivel centro	256

Tabla 43. Resultados de los cambios curriculares a nivel centro 1.....	257
Tabla 44. Resultados de cambios curriculares a nivel centro 2.....	258
Tabla 45. Resultados de cambios organizativos a nivel aula	259
Tabla 46. Resultados de cambios curriculares a nivel aula 1.....	260
Tabla 47. Resultados de cambios curriculares a nivel aula 2.....	262
Tabla 49. Resultados de cambios curriculares a nivel aula 3.....	264
Tabla 50. Resultados de cambios curriculares a nivel aula 4.....	265

Índice figuras

Figura 1. Las diez etapas de la medición del impacto. Extraído de “The evaluation of educational innovation” De Jacobs, C. (2000).	46
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Figura 2. Los cinco pasos de la medición del impacto Extraído de “Guía práctica para la medición y la gestión del impacto” De EAF y EVPA. (2015). Guía práctica para la medición y la gestión del impacto	48
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Figura 3. Fases de implementación del Programa CA/AC. Extraído de “El programa CA/AC (“Cooperar para aprender / Aprender a Cooperar). Para enseñar a aprender en equipo.” De Pujolàs et al. (2011). (El programa CA/AC (“Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar”) para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula	71
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Figura 4. Ámbitos de intervención del Programa CA/AC. Extraído de “El programa CA/AC (“Cooperar para aprender / Aprender a Cooperar). Para enseñar a aprender en equipo.” De Pujolàs et al. (2011). El programa CA/AC (“Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar”) para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula	78
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Figura 5. Diferencia entre evaluación y calificación. Fuente: Hamodi, C, López, V. M. y López, M. T. (2015)	141
Figura 6. Niveles de configuración y análisis de las prácticas evaluativas. Adaptación de Jiménez (2016).....	147
Figura 7. Resultados de la media por criterio para cada ítem de la dimensión diseño y planificación de la evaluación Cataluña.....	238
Figura 8. Resultados de la media por criterio para cada ítem de la dimensión diseño y planificación de la evaluación Toscana.....	238
Figura 9. Resultados de la media por criterio para cada ítem de la dimensión realizar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes Cataluña	242
Figura 10. Resultados de la media por criterio para cada ítem de la dimensión realizar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes Toscana	243
Figura 11. Resultados de la media por criterio para cada ítem de la dimensión favorecer la participación de los estudiantes en la evaluación Cataluña	247
Figura 12. Resultados de la media por criterio para cada ítem de la dimensión favorecer la participación de los estudiantes en la evaluación Toscana	247
Figura 13. Resultados de la media por criterio para cada ítem de la dimensión revisar, mejorar e innovar en evaluación Cataluña.....	251
Figura 14. Resultados de la media por criterio para cada ítem de la dimensión revisar, mejorar e innovar en evaluación Toscana.....	252
Figura 15. Ejemplo de informe trimestral de seguimiento	267
Figura 16. Ejemplo de fragmento de un control de tecnología de secundaria obligatoria con los criterios de evaluación.....	269

Resumen

En las últimas décadas, la innovación educativa ha surgido en el panorama escolar de muchos países. Una innovación que se entiende como “proceso” exige, en primer lugar, de un diseño o planificación que guíe la toma de decisiones alrededor de todos los aspectos sobre los que girará el cambio o mejora que se pretenda. En segundo lugar, de un desarrollo e implementación que se vaya ajustando a los objetivos que se persiguen y a los obstáculos que vayan surgiendo a lo largo del proceso. Y, en tercer y último lugar, y de manera necesaria, tienen que incorporar un proceso de evaluación de la innovación (EAF, EVPA, 2015; Jacobs, 2000; OCDE 2014). Sin embargo, existe un abanico muy amplio de opciones cuando se trata de "qué" se evalúa, con "qué herramientas" se evalúa y "quién evalúa".

En cuanto a "quién" evalúa una innovación educativa, uno de los aspectos que debe incorporarse ineludiblemente es la voz de los diferentes actores/participantes de la comunidad educativa implicada. Los más importantes son el personal docente, el alumnado, sus familias, el equipo directivo del centro y los asesores externos a la institución que orientan y apoyan la innovación (Chalmers y Gardiner, 2015; INTEF, 2014; OCDE, 2014).

Para que una mejora e innovación educativa perdure no se puede olvidar que, a su vez, es necesario que en los proyectos de cambio y mejora exista una alineación y una coherencia entre todos los elementos del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Para ello es primordial otorgar importancia a la práctica evaluativa que se lleva a cabo, que está al servicio, tanto del docente como del alumnado. Del docente, para que verifique el proceso de aprendizaje del alumnado y de esta manera poder introducir cambios y mejoras en su proceso de enseñanza (Ciani et al. 2020; Walder, 2017). Del alumnado, para que tome consciencia de su propio proceso de aprendizaje y tome decisiones sobre las estrategias más adecuadas a utilizar y se auto responsabilice de él. Gracias a asegurar la coherencia y la alineación a través de la evaluación y llegar a introducir los cambios necesarios, la mejora e innovación educativa es sostenible en el tiempo.

Es por ello que este cambio en el enfoque educativo plantea una revisión de la evaluación que se ha llevado a cabo hasta ahora. Fundamentalmente, porque deja de ser válido, visto que corre el riesgo de dejar de estar alineado con la nueva propuesta organizativa y curricular. Es por tanto imprescindible, desde esta perspectiva, que en los procesos de innovación educativa se desarrollen nuevos enfoques sobre las prácticas de evaluación, según autores como Boulay y Goodson (2018), Koenen et al. (2015), Quesada et al. (2017) o King-Sears y Strogilos (2020), a dos niveles: a nivel de centro y a nivel de aula y señalan dos aspectos susceptibles de cambio: organizativo y curricular.

En este sentido, también es importante y necesario tener en cuenta las percepciones sobre las prácticas evaluativas de los agentes implicados. Principalmente, resulta relevante conocer la opinión de los docentes sobre a qué aspectos les otorgan mayor o menor importancia, en cuáles se perciben como más o menos competentes y cuáles utilizan en mayor o menor grado de las prácticas evaluativas (Flores, 2012; Kraft y Gilmour, 2016; Jiang et al. 2015). Esto se justifica debido a que ayuda y repercute, por un lado, en que los profesores tomen conciencia de su propia práctica y, por otro, en que el equipo directivo desarrolle una visión general de la misma y proponga mejoras en la política de evaluación de la institución más alineadas y adaptadas a la realidad y necesidades de los profesionales. Además, también es importante conocer la percepción sobre la evaluación no sólo de docentes y alumnado, sino también del equipo directivo y de las familias. De esta manera, la introducción de los procesos de innovación y mejora de las prácticas evaluativas repercutirá tanto a nivel del centro escolar y a nivel aula, como a nivel de la comunidad (Greany, 2018; Vincent-Lacrin et al. 2019).

En base a estas premisas, los objetivos de este estudio son:

- Identificar y analizar las percepciones/valoraciones sobre las mejoras y dificultades de los agentes de la comunidad educativa (docentes, alumnado, familias y equipo directivo) sobre el proceso de innovación y mejora de las prácticas educativas inclusivas situado en un programa de innovación educativa vinculado a tres ejes: el aprendizaje cooperativo, la

- enseñanza y aprendizaje competencial y la propuesta didáctica estructurada a través de itinerarios interdisciplinares de aprendizaje.
- Realizar un contraste sobre las prácticas evaluativas entre las regiones de Cataluña (España) y Toscana (Italia) a partir de un cuestionario que recoge tres criterios: la *importancia* que le da el docente, su *competencia* percibida y el *uso* que realiza de cuatro dimensiones: *diseño y la planificación de la evaluación*, realizar un *seguimiento del aprendizaje de los alumnos*; *favorecer la participación del alumnado en la práctica evaluativa y revisar, mejorar e innovar en evaluación*.
 - Identificar y comprender las prácticas evaluativas implementadas por los profesores en un proceso de innovación y mejora de las prácticas educativas inclusivas respecto a un programa de innovación educativa que contempla tres ejes: el aprendizaje cooperativo, la enseñanza y aprendizaje competencial y la propuesta didáctica estructurada a través de itinerarios interdisciplinares de aprendizaje.

Para dar respuesta a estos objetivos, se plantea una investigación mixta, descriptiva cualitativa y cuantitativa, dentro del paradigma interpretativo (González, 2001), utilizando la metodología de estudio de caso y un estudio descriptivo de encuesta a través de cuestionario (Fàbregues et al. 2016; Martínez, 1988; Merriam, 1998; Stake, 1995; Yin, 1989).

Para responder al primer objetivo se realizaron 68 *focus group* con los diferentes agentes implicados en un proyecto de mejora e innovación de las prácticas educativas de 18 centros catalanes y una recogida de documentación sobre la innovación. Para el análisis de datos del primer objetivo se ha creado un instrumento *ad hoc* a partir de un proceso inductivo-deductivo. El instrumento de análisis del primer objetivo se compone de cinco dimensiones que exploran la percepción/valoración de los agentes involucrados (docentes, alumnado, familias y equipo directivo) de la innovación educativa.

Posteriormente, se utilizó los *software* ATLAS.ti y el SPSS para identificar y analizar la frecuencia de aparición de cada una de las categorías de las dimensiones, en los datos.

Para contestar al segundo objetivo participaron 171 docentes, 24 de 7 escuelas catalanas y 149 de 4 centros educativos toscanos, que respondieron al cuestionario ActEval (Quesada et al. 2013) sobre las prácticas evaluativas. Para el análisis del segundo objetivo se utilizó el *software* SPSS para analizar la mediana y las frecuencias de las puntuaciones recogidas de los cuestionarios, además de un análisis T-Student para analizar si existen diferencias significativas entre las dos regiones.

Para dar respuesta al tercer objetivo participaron 27 docentes de 7 escuelas catalanas inmersas en un proyecto de mejora e innovación de sus prácticas educativas. Se realizaron entrevistas semiestructuradas en profundidad y una recogida de documentación a nivel centro, aula y actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Para el análisis del tercer objetivo se creó un instrumento *ad hoc* sobre aspectos susceptibles de cambios organizativos y curriculares a nivel centro y a nivel aula.

Los resultados del primer objetivo muestran una percepción de mejora en el tipo y naturaleza del aprendizaje, en el aprendizaje cooperativo y el relacional y emocional. Así mismo, se valoran como dificultades el tiempo de dedicación del docente, su formación y acompañamiento, y la necesidad de una mayor colaboración entre los agentes implicados. Estos resultados son acordes con las investigaciones previas desarrolladas, si bien aportan una visión del conjunto de los agentes participantes.

Los resultados del segundo objetivo más relevantes señalan una escasa participación del alumnado y de coordinación entre docentes en la planificación y realización de las prácticas evaluativa en las dos regiones.

Los resultados del tercer objetivo destacan diferentes cambios en las aproximaciones evaluativas a dos niveles, a nivel centro y a nivel aula y cada una con dos aspectos de cambio,

organizativos y curriculares. A su vez, acentúan la necesidad de un cambio en la política evaluativa escolar y un mayor uso de la evaluación formativa.

Como conclusiones generales del estudio se identifican diversas necesidades:

- Una mejor planificación del proceso de innovación y de evaluación para que se alineen los diferentes elementos involucrados en éste.
- Una mayor cooperación, colaboración y comunicación entre docentes en los dos procesos.
- Una mayor participación de todos los agentes educativos, no sólo docentes y equipo directivo, sino también alumnado y familias en los dos procesos.
- Una mayor comunicación y publicidad del proceso de innovación educativa y evaluativa para legitimarlo y vincularlo a la realidad social.

Abstract

Negli ultimi decenni, l'innovazione educativa è diventata un obiettivo delle politiche per l'istruzione di molti Paesi. L'innovazione come "processo" richiede, in primo luogo, la pianificazione per accompagnare il processo decisionale in tutti gli aspetti del cambiamento e del miglioramento. In secondo luogo, richiede uno sviluppo e un'attuazione adeguati agli obiettivi da perseguire, nonché una strategia per fronteggiare gli ostacoli che si presentano durante il processo. In terzo e ultimo luogo, è necessario prevedere un processo di valutazione dell'innovazione (EAF, EVPA, 2015; Jacobs, 2000; OECD 2014).

Quanto affrontiamo il tema della valutazione sono molteplici gli aspetti da considerare e rimandano ad una gamma molto ampia di opzioni che riguardano "cosa" valutare, con "quali strumenti" dare attuazione alla valutazione e "chi valuta". In merito a "chi" valuta un'innovazione educativa, uno degli aspetti che inevitabilmente deve essere considerato è la voce dei diversi attori/partecipanti alla comunità educativa di riferimento. Tra gli attori più importanti vi sono il personale docente, gli studenti, le loro famiglie, il team di gestione della scuola e i consulenti esterni che guidano e sostengono l'innovazione (Chalmers e Gardiner, 2015; INTEF, 2014; OECD, 2014).

Affinché il miglioramento e l'innovazione educativa durino nel tempo, è opportuno rammentare che i progetti di cambiamento e miglioramento devono prevedere una coerenza interna tra i processi di insegnamento, apprendimento e valutazione. A tal fine, è importante definire la natura della pratica valutativa, che deve essere al servizio sia dell'insegnante che degli studenti. Per l'insegnante, essa serve a verificare il processo di apprendimento degli studenti e introdurre cambiamenti e miglioramenti nel processo di insegnamento (Ciani et al. 2020; Walder, 2017). Per gli studenti essa è funzionale a renderli maggiormente consapevoli del proprio processo di apprendimento, così che possano prendere decisioni sulle strategie più appropriate da utilizzare e siano responsabili per se stessi. Assicurando coerenza alla

valutazione e apportando i cambiamenti necessari, il miglioramento e l'innovazione educativa diventano sostenibili nel tempo.

Ecco perché questo cambiamento nell'approccio educativo richiede una revisione della valutazione così come essa è stata concepita fino ad oggi, perché altrimenti corre il rischio di non essere più coerente con le attuali scelte sul piano organizzativo e curricolare. È quindi essenziale, da questo punto di vista, che nei processi di innovazione didattica si sviluppino nuovi approcci alle pratiche di valutazione, come sostengono Boulay e Goodson (2018), Koenen et al. (2015), Quesada et al. (2017) e King-Sears e Strogilos (2020), a due livelli: a livello di scuola e a livello di classe.

In questo senso, è importante prendere in considerazione le percezioni delle pratiche di valutazione degli attori coinvolti. In particolare, è importante conoscere le opinioni degli insegnanti su quali siano gli aspetti a cui attribuiscono maggiore o minore importanza, su quali aspetti si percepiscono più o meno competenti e quali sono gli aspetti delle pratiche di valutazione che utilizzano in misura maggiore o minore (Flores, 2012; Kraft e Gilmour, 2016; Jiang et al. 2015). Tutto ciò, per un verso, produce un impatto sugli insegnanti che diventano più consapevoli della loro pratica e, per un altro, influenza la dirigenza che così facendo sviluppa una visione d'insieme e può proporre miglioramenti alle politiche valutative dell'istituzione per renderle più rispondenti alla realtà e alle esigenze dei professionisti. Inoltre, è fondamentale conoscere la percezione della valutazione non solo degli insegnanti e degli studenti, ma anche del team di gestione e delle famiglie. In questo modo, l'introduzione di processi di innovazione e il miglioramento delle pratiche di valutazione potranno avere un impatto a livello di scuola, di classe e di comunità (Greany, 2018; Vincent-Lacrin et al. 2019).

Sulla base di queste premesse, gli obiettivi di questo studio sono stati i seguenti:

- Individuare e analizzare le percezioni/valutazioni dei miglioramenti e delle difficoltà degli operatori della comunità educativa (insegnanti, alunni, famiglie e staff dirigenti) sul processo d'innovazione e di miglioramento delle pratiche educative inclusive nell'ambito d'un

- programma d'innovazione educativa che si articola su tre assi: apprendimento cooperativo, insegnamento-apprendimento per competenze e proposte didattiche strutturate attraverso percorsi di apprendimento interdisciplinari.
- Effettuare un confronto sulle pratiche valutative tra la Catalogna (Spagna) e la Toscana (Italia) a partire da un questionario strutturato attorno a tre criteri: l'importanza che il docente attribuisce alla valutazione, la sua competenza percepita e l'uso della progettazione e pianificazione della valutazione, il monitoraggio dell'apprendimento degli alunni, la promozione della partecipazione degli alunni alla pratica della valutazione, il miglioramento e l'innovazione nella valutazione.
 - Individuare e comprendere le pratiche valutative attuate dagli insegnanti in un processo d'innovazione e di miglioramento delle pratiche educative inclusive in un programma d'innovazione educativa che si articola su tre assi: l'apprendimento cooperativo, l'insegnamento-apprendimento per competenze e proposte didattiche strutturate attraverso percorsi di apprendimento interdisciplinari.

Per rispondere a questi obiettivi, è stata condotta una ricerca descrittiva mista, qualitativa e quantitativa, riconducibile al paradigma interpretativo (González, 2001), utilizzando la metodologia dello studio di caso e uno studio descrittivo mediante questionario (Fàbregues et al. 2016; Martínez, 1988; Merriam, 1998; Stake, 1995; Yin, 1989).

Per rispondere al primo obiettivo, sono stati realizzati 68 *focus group* con i diversi attori coinvolti in un progetto di miglioramento e innovazione delle pratiche educative in 18 scuole catalane e una raccolta della documentazione sull'innovazione. Per l'analisi dei dati del primo obiettivo, è stato creato uno strumento *ad hoc* basato su un processo induttivo-deduttivo. Lo strumento di analisi per il primo obiettivo è composto da cinque dimensioni che esplorano la percezione/valutazione degli agenti coinvolti (insegnanti, alunni, famiglie e team di gestione) dell'innovazione didattica. Successivamente,

sono stati utilizzati i *software* ATLAS.ti e SPSS per identificare e analizzare le frequenze di ciascuna delle categorie delle dimensioni considerate a partire dalla lettura dati.

Per rispondere al secondo obiettivo, sono stati coinvolti 171 insegnanti, 24 di 7 scuole catalane e 149 di 4 scuole toscane, che hanno risposto al questionario ActEval (Quesada et al. 2013) sulle pratiche valutative. Per l'analisi del secondo obiettivo, è stato utilizzato il *software* SPSS per analizzare la mediana e le frequenze dei punteggi raccolti attraverso i questionari, così come un'analisi T-Student per rilevare differenze significative tra le due regioni.

In risposta al terzo obiettivo, hanno partecipato 27 insegnanti di 7 scuole catalane coinvolte in un progetto finalizzato al miglioramento e all'innovazione delle pratiche educative. Sono state condotte interviste semi-strutturate e la documentazione è stata raccolta a livello di scuola, classe, attività di insegnamento, forme apprendimento e valutazione. Per l'analisi del terzo obiettivo, è stato creato uno strumento *ad hoc* funzionale a rilevare i cambiamenti organizzativi e curricolari a livello di scuola e di classe.

I risultati del primo obiettivo, facendo riferimento alle percezioni dei soggetti coinvolti, mostrano un miglioramento in merito alla tipologia e alla natura dell'apprendimento, dell'apprendimento cooperativo e dell'apprendimento relazionale ed emozionale. Per contro il tempo dedicato dagli insegnanti per supportare l'innovazione, la loro formazione in servizio e gli strumenti di accompagnamento, nonché la collaborazione tra gli attori sono anche visti come difficoltà. Questi risultati sono in linea con le ricerche precedenti e si soffermano sul punto di vista di tutti gli attori coinvolti.

I risultati più rilevanti del secondo obiettivo indicano una mancanza di partecipazione degli studenti e di coordinamento tra gli insegnanti nella pianificazione e nell'attuazione delle pratiche di valutazione in entrambe le regioni.

I risultati del terzo obiettivo evidenziano cambiamenti negli approcci valutativi a due livelli, a livello di scuola e di classe, che incidono sia sugli aspetti organizzativi che curricolari. A loro volta, sottolineano la necessità di un cambiamento nelle politiche valutative della scuola e di un maggiore uso della valutazione formativa.

Come conclusioni generali dello studio, si identificano diversi punti:

- Una migliore pianificazione del processo di innovazione e della valutazione per poter creare un maggior raccordo tra i diversi elementi coinvolti.
- Maggiore cooperazione, collaborazione e comunicazione tra gli insegnanti coinvolti nel processo di innovazione.
- Maggiore partecipazione di tutti gli attori educativi, e quindi non solo di insegnanti e dirigenti, ma anche di studenti e famiglie a processi in corso.
- Maggiore comunicazione e pubblicità del processo di innovazione educativa e valutativa al fine di legittimarlo e collegarlo alla realtà sociale.

Resum

En les últimes dècades, la innovació educativa ha sorgit en el panorama escolar de molts països. Una innovació que s'entén com a "procés" exigeix, en primer lloc, d'un disseny o planificació que condueixi la presa de decisions al voltant de tots els aspectes sobre els quals girarà el canvi o millora que es pretengui. En segon lloc, d'un desenvolupament i implementació que es vagi ajustant als objectius que es persegueixen i als obstacles que vagin sorgint al llarg de el procés. I, en tercer i últim lloc, i de manera necessària, han d'incorporar un procés d'avaluació de la innovació (EAF, EVPA, 2015; Jacobs, 2000; OCDE 2014). No obstant això, hi ha un ventall molt ampli d'opcions quan es tracta de "què" s'avalua, amb "quines eines" s'avalua i "qui avalua".

Pel que fa a "qui" avalua una innovació educativa, un dels aspectes que ha d'incorporar ineludiblement és la veu dels diferents actors/participants de la comunitat educativa implicada. Els més importants són el personal docent, l'alumnat, les seves famílies, l'equip directiu del centre educatiu i els assessors externs a la institució que orienten i donen suport a la innovació (Chalmers i Gardiner, 2015; Intef, 2014; OCDE, 2014).

Perquè una millora i innovació educativa perduri no es pot oblidar que, al mateix moment, cal que en els projectes de canvi i millora hi hagi una alineació i una coherència entre tots els elements del procés d'ensenyament, aprenentatge i avaluació. Per a això és primordial atorgar importància a la pràctica avaluativa que es porta a terme, que està a el servei, tant del docent com de l'alumnat. Del docent, perquè verifiqui el procés d'aprenentatge de l'alumnat i d'aquesta manera pugui introduir canvis i millores en el seu procés d'ensenyament (Ciani et al. 2020; Walder, 2017). De l'alumnat, perquè prengui consciència del seu propi procés d'aprenentatge i prengui decisions sobre les estratègies més adequades a utilitzar i s'autoresponsabilitzi d'ell. Gràcies a assegurar la coherència i l'alineació a través de l'avaluació i arribar a introduir els canvis necessaris, la millora i innovació educativa és sostenible al llarg del temps.

És per això que aquest canvi en l'enfocament educatiu planteja una revisió de l'avaluació que s'ha dut a terme fins ara. Fonamentalment, perquè deixa de ser vàlid, vist que corre el risc de deixar d'estar alineat amb la nova proposta organitzativa i curricular. És per tant imprescindible, des d'aquesta perspectiva, que en els processos d'innovació educativa es desenvolupin nous enfocaments sobre les pràctiques d'avaluació, segons autors com Boulay i Goodson (2018), Koenen et al. (2015), Quesada et al. (2017) o King-Sears i Strogilos (2020), a dos nivells: a nivell de centre i a nivell d'aula i assenyalen dos aspectes susceptibles de canvi: organitzatiu i curricular.

En aquest sentit, també és important i necessari tenir en compte les percepcions sobre les pràctiques avaluatives dels agents implicats. Principalment, resulta rellevant conèixer l'opinió dels docents sobre a quins aspectes els atorguen més o menys importància, en quins es perceben com a més o menys competents i quins utilitzen en major o menor grau de les pràctiques avaluatives (Flores, 2012; Kraft i Gilmour, 2016; Jiang et al. 2015). Això es justifica pel fet que ajuda i repercuteix, d'una banda, en què els professors prenguin consciència de la seva pròpia pràctica i, de l'altra, en què l'equip directiu desenvolupi una visió general de la mateixa i proposi millores en la política d'avaluació de la institució més alineades i adaptades a la realitat i necessitats dels professionals. A més, també és important conèixer la percepció sobre l'avaluació no només de docents i alumnat, sinó també de l'equip directiu i de les famílies. D'aquesta manera, la introducció dels processos d'innovació i millora de les pràctiques avaluatives repercutirà tant a nivell de centre escolar i a nivell aula, com a nivell de la comunitat (Greany, 2018; Vincent-Lacrin et al. 2019).

En base a aquestes premisses, els objectius d'aquest estudi són:

- Identificar i analitzar les percepcions/valoracions sobre les millores i dificultats dels agents de la comunitat educativa (docents, alumnat, famílies i equip directiu) sobre el procés d'innovació i millora de les pràctiques educatives inclusives situat en un programa d'innovació educativa vinculat a tres eixos: l'aprenentatge cooperatiu, l'ensenyament i

- aprenentatge competencial i la proposta didàctica estructurada a través d'itineraris interdisciplinaris d'aprenentatge.
- Realitzar un contrast sobre les pràctiques d'avaluació entre les regions de Catalunya (Espanya) i Toscana (Itàlia) a partir d'un qüestionari que recull tres criteris: la importància que li dóna el docent, la seva competència percebuda i l'ús que realitza de quatre dimensions: disseny i la planificació de l'avaluació, fer un seguiment de l'aprenentatge dels alumnes; afavorir la participació de l'alumnat en la pràctica avaluativa i revisar, millorar i innovar en avaluació.
 - Identificar i comprendre les pràctiques avaluatives implementades pels professors en un procés d'innovació i millora de les pràctiques educatives inclusives respecte a un programa d'innovació educativa que contempla tres eixos: l'aprenentatge cooperatiu, l'ensenyament i aprenentatge competencial i la proposta didàctica estructurada a través d'itineraris interdisciplinaris d'aprenentatge.

Per donar resposta a aquests objectius, es planteja una investigació mixta, descriptiva qualitativa i quantitativa, dins el paradigma interpretatiu (González, 2001), utilitzant la metodologia d'estudi de cas i un estudi descriptiu d'enquesta a través de qüestionari (Fàbregues et al. 2016; Martínez, 1988; Merriam, 1998; Stake, 1995; Yin, 1989).

Per respondre a el primer objectiu es van realitzar 68 *focus group* amb els diferents agents implicats en un projecte de millora i innovació de les pràctiques educatives de 18 centres educatius catalans i una recollida de documentació sobre la innovació. Per a l'anàlisi de dades del primer objectiu s'ha creat un instrument *ad hoc* a partir d'un procés inductiu-deductiu. L'instrument d'anàlisi del primer objectiu es compon de cinc dimensions que exploren la percepció/valoració dels agents involucrats (docents, alumnat, famílies i equip directiu) de la innovació educativa. Posteriorment, es va utilitzar els

software ATLAS.ti i el SPSS per identificar i analitzar la freqüència d'aparició de cadascuna de les categories de les dimensions, en les dades.

Per a contestar al segon objectiu participar 171 docents, 24 de 7 escoles catalanes i 149 de 4 centres educatius toscans, que van respondre al qüestionari ActEval (Quesada et al. 2013) sobre les pràctiques avaluatives. Per a l'anàlisi del segon objectiu es va utilitzar el programari SPSS per analitzar la mitjana i les freqüències de les puntuacions recollides dels qüestionaris, a més d'una anàlisi T-Student per analitzar si existeixen diferències significatives entre les dues regions.

Per donar resposta al tercer objectiu participar 27 docents de 7 escoles catalanes immerses en un projecte de millora i innovació de les seves pràctiques educatives. Es van realitzar entrevistes semiestructurades en profunditat i una recollida de documentació a nivell centre, aula i activitats d'ensenyament, aprenentatge i avaluació. Per a l'anàlisi del tercer objectiu es va crear un instrument *ad hoc* sobre aspectes susceptibles de canvis organitzatius i curriculars a nivell centre i a nivell aula.

Els resultats del primer objectiu mostren una percepció de millora en el tipus i naturalesa de l'aprenentatge, en l'aprenentatge cooperatiu i el relacional i emocional. Així mateix, es valoren com dificultats el temps de dedicació del docent, la seva formació i acompanyament, i la necessitat d'una major col·laboració entre els agents implicats. Aquests resultats estan d'acord amb les investigacions prèvies desenvolupades, si bé aporten una visió de conjunt dels agents participants.

Els resultats del segon objectiu més rellevants assenyalen una escassa participació de l'alumnat i de coordinació entre docents en la planificació i realització de les pràctiques avaluativa en les dues regions.

Els resultats del tercer objectiu destaquen diferents canvis en les aproximacions avaluatives a dos nivells, a nivell centre i a nivell aula i cadascuna amb dos aspectes de canvi, organitzatius i curriculars. Al mateix temps, accentuen la necessitat d'un canvi en la política avaluativa escolar i un major ús de l'avaluació formativa.

Com a conclusions generals de l'estudi s'identifiquen diverses necessitats:

- Una millor planificació del procés d'innovació i d'avaluació perquè existeixi una alineació dels diferents elements involucrats en aquest.
- Una major cooperació, col·laboració i comunicació entre docents en els dos processos.
- Una major participació de tots els agents educatius, no només docents i equip directiu, sinó també alumnat i famílies en els dos processos.
- Una major comunicació i publicitat del procés d'innovació educativa i avaluativa per legitimar-lo i vincular-lo a la realitat social.

1. Introducción

Desde hace un tiempo han sido introducidos cambios en la legislación educativa. Tanto en Cataluña¹ (España) como en Italia² se impulsa una política más inclusiva de las prácticas educativas que repercute en las prácticas evaluativas. Las leyes italianas llevan más años con la atención puesta en la inclusión y en la alineación del proceso enseñanza, aprendizaje y evaluación. Su normativa es más prescriptiva que las leyes catalanas sobre el objeto de evaluación y el desarrollo de las prácticas evaluativas, aunque la normativa de las competencias educativas que se deben promover en los procesos educativos está mejor definida en Cataluña que en Italia. Esta coherencia necesaria entre todos los elementos del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación permite una alineación puesta al servicio tanto de la comprobación del proceso de aprendizaje por parte de los docentes, como de la introducción de modificaciones y mejoras en la docencia (Ciani et al. 2020; Walder, 2017). A partir de estas medidas es fácil ver que tanto en la escuela como en la sociedad se está produciendo un cambio importante de paradigma. Una nueva perspectiva que apunta a una escuela y una sociedad inclusivas

Para introducir este cambio en las escuelas, es necesario implantar un nuevo modelo de prácticas educativas. Un modelo de innovación educativa que proporcione nuevas bases para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación y que implique a toda la escuela, a las aulas y a los actores interesados. Una vez implementadas, estas innovaciones se evalúan para enmarcar las mejoras oportunas y adaptar los procesos activados al contexto en el que se aplicaron. Con estos nuevos modelos y proyectos que promueven la educación inclusiva, se altera la forma de trabajar dentro de la escuela y de las aulas individuales mediante el uso de grupos heterogéneos, el aprendizaje entre iguales,

¹ Decret 119/2015; Decret 187/2015; Ordre ENS/164/2016; Decret 150/2017; Ordre ENS/108/2018

² Decreto 122/2009; Decreto 80/2013; Decreto legislativo 62/2017; Decreto legislativo 66/2017; Decreto ministeriale 741/2017; Decreto ministeriale 742/2017; Decreto legislativo 96/2019; Decreto-Legge 22/2020; Ordinanza 172/2020

la enseñanza compartida, el trabajo interdisciplinar, el aprendizaje por competencias, el aprendizaje por proyectos, etc. Además de insistir en la necesidad de realizar una evaluación del proceso de aplicación de estas formas de innovación, también hay que tener en cuenta su impacto, con el fin de introducir mejoras para hacerlas aún más eficaces.

El origen de esta tesis doctoral está vinculado a la participación en el Grupo de Investigación GRAD (Grupo de Investigación para la Atención a la Diversidad) de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, y en particular al proyecto de investigación *Aprenem del SUMMEM* (Aprendamos del SUMMEM), que se lleva a cabo en las escuelas PIA de Cataluña a las que está vinculada esta investigación.

Las escuelas del PIA en Cataluña están introduciendo una serie de innovaciones educativas en el marco del llamado *Proyecto SUMMEM*, que se centra en la renovación del modelo de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de hacer ciudadanos más competentes, responsables y comprometidos con su contexto de referencia. Este proceso se llevó a cabo a partir de la introducción de metodologías interdisciplinarias, la promoción de procesos de enseñanza y aprendizaje basados en competencias y propuestas de enseñanza inclusiva. En concreto, los aspectos de mejora incluidos en el proyecto de innovación educativa son el aprendizaje cooperativo, la enseñanza y el aprendizaje basados en competencias y la propuesta didáctica estructurada a través de itinerarios interdisciplinarios de aprendizaje. A raíz de la introducción de estas innovaciones educativas, los centros educativos de la PIA de Cataluña se pusieron en contacto con los grupos de investigación GRAD y GREUV (Grupo de Investigación Educativa) de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, para realizar una investigación/análisis sobre cómo las innovaciones introducidas son capaces de generar una renovación del modelo de enseñanza y aprendizaje, y, a su vez, evaluar cómo el proceso de cambio afecta a los centros individuales y al sistema educativo en general. De esta investigación nació el *Proyecto Aprenem del SUMMEM*, que incluye los siguientes objetivos:

1. Recoger y documentar qué cambios y mejoras se producen en el aprendizaje y las prácticas educativas según las "voces" de los alumnos, los profesores, las familias y las instituciones.
2. Analizar el impacto de las innovaciones en el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes:
 - 2.1. Basado en las percepciones de padres, alumnos, profesores e instituciones.
 - 2.2. Basado en la evidencia del profesor y de la institución de la mejora del aprendizaje y de las habilidades cognitivas, afectivas y sociales.
 - 2.3. Sobre la base de las pruebas de las evaluaciones realizadas a nivel institucional.
3. Analizar el impacto de las mejoras en la cohesión, la equidad y la inclusión de todos los estudiantes a nivel de aula y de escuela.
4. Identificar los cambios en la planificación de la gestión del aula y los procesos de aprendizaje del profesorado.
5. Identificar los cambios en la gestión institucional de las escuelas y del sistema en relación con la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El *Proyecto Aprenem del SUMMEM* tiene una duración de tres años, con el fin de hacer un seguimiento de todos los cambios introducidos y así evaluar el potencial y las dificultades de la innovación educativa implantada en las escuelas PIA de Cataluña. Por ello, el proyecto se compone de tres fases:

Fase 1: centrada en el objetivo 1 y en una primera aproximación a los demás objetivos, con el fin de recoger datos para introducir las mejoras correspondientes.

Fase 2: realizando la recopilación de pruebas relacionadas con los cinco objetivos del proyecto y en el desarrollo del protocolo de recogida de datos del Objetivo 2.

Fase 3: elaborando una verificación integrada de todos los objetivos una vez que el *Proyecto SUMMEM* se haya implantado en todas las escuelas PIA de Cataluña.

En febrero de 2018 se presentó el primer informe referido a la primera fase del *Proyecto Aprenem del SUMMEM* (Lago et al. 2018), con el objetivo de poner en evidencia un resumen de los datos, la información y las evaluaciones recogidas en el primer año de estudio. Uno de los apartados que más llamó la atención, y en el que más se concentran las dudas de los propios profesores, como atestiguan las evaluaciones recogidas en este primer año, fue el impacto en el rendimiento académico de los estudiantes, que se está contemplado para su estudio en segundo objetivo del proyecto. De hecho, varios profesores afirman que todavía no se puede evaluar el impacto en el rendimiento académico, colocando este punto como uno de los aspectos más complejos a realizar.

Otro aspecto que también se pone en evidencia en el informe es el uso de diferentes métodos de evaluación por parte de muchos profesores que previamente no utilizaban, como pruebas y calificaciones, para detectar la incidencia del aprendizaje cooperativo y los itinerarios interdisciplinarios de aprendizaje. También se destaca, esto más por parte del alumnado, la necesidad de utilizar diferentes escalas de detección para entender correctamente lo que aprenden con esta nueva forma de enseñar, más allá de la obtención de calificaciones numéricas. Desde el punto de vista de las familias, una de las principales cuestiones críticas puestas en relieve es la preocupación por la disminución del rendimiento de sus hijos debido a la introducción de este tipo de enseñanza. En resumen, este primer informe puso de manifiesto algunas dificultades relacionadas con el proyecto de innovación educativa, la evaluación y la necesidad de introducir mejoras en este sentido.

En noviembre de 2020 se presentó el tercer informe, referido a la última fase del *Proyecto Aprenem del SUMMEM* (Lago et al. 2020), relativo a las prácticas de evaluación realizadas en las escuelas donde se implementó el *Proyecto SUMMEM*. En las siete escuelas piloto de este proyecto se realizaron dos estudios longitudinales, uno a nivel de grupo de clase y otro a nivel de escuela, centrados en tres aspectos: instrumentos de evaluación, resultados de aprendizaje y rendimiento académico. En cuanto al primer aspecto, los instrumentos de evaluación, surgieron múltiples cambios con respecto a

las herramientas de evaluación, la forma de evaluar y los cambios en los informes finales. En cuanto al segundo aspecto, los resultados del aprendizaje, se destaca principalmente el aprendizaje relacionado con las competencias transversales vinculadas a la enseñanza interdisciplinar y al aprendizaje cooperativo. En cuanto al tercer aspecto, el rendimiento escolar, se desvela que la variación de los instrumentos de evaluación dificulta la comparación del estudio longitudinal, ya que las puntuaciones se refieren a diferentes aspectos y se recogen de distintas formas, lo que provoca la relativización de los resultados.

Con todo ello, parece claro que los procesos de innovación educativa mencionados anteriormente requieren un nuevo enfoque de las prácticas evaluativas, así como una evaluación del impacto de la propia innovación educativa. Por ello, esta tesis doctoral se centra en dos líneas de estudio: la de los procesos de innovación y mejora de las prácticas educativas y la de las prácticas evaluativas, con el fin de profundizar en el objeto de estudio de los procesos de innovación y mejora de las prácticas educativas con carácter inclusivo a dos niveles, a saber: el estudio de la percepción de los agentes educativos implicados sobre la innovación en la práctica educativa relacionada con los tres ejes aquí considerados, es decir, el aprendizaje cooperativo, la enseñanza y el aprendizaje por competencias, y la propuesta didáctica estructurada a través de itinerarios interdisciplinares de aprendizaje. El segundo, el estudio de las prácticas evaluativas relacionadas con la innovación educativa en contextos de enseñanza obligatoria.

De estos dos niveles del objeto de estudio se derivan los tres objetivos generales de la presente investigación. El primero vinculado al primer nivel del objeto de estudio es identificar y analizar las percepciones/valoraciones sobre las mejoras y dificultades de los agentes de la comunidad educativa (docentes, alumnado, familias y equipo directivo) sobre el proceso de innovación y mejora de las prácticas educativas inclusivas situado en un programa de innovación educativa vinculado a tres ejes: el aprendizaje cooperativo, la enseñanza y aprendizaje competencial y la propuesta didáctica estructurada

a través de itinerarios interdisciplinarios de aprendizaje. Los siguientes objetivos de estudio están vinculados al segundo nivel del objeto de estudio, las prácticas evaluativas. El segundo objetivo general de la investigación es realizar un contraste sobre las prácticas evaluativas entre las regiones de Cataluña (España) y Toscana (Italia) a partir de un cuestionario que recoge tres criterios: la *importancia* que le da el docente, su *competencia* percibida y el *uso* que realiza de cuatro dimensiones: *diseño y la planificación de la evaluación, realizar un seguimiento del aprendizaje de los alumnos; favorecer la participación del alumnado en la práctica evaluativa y revisar, mejorar e innovar en evaluación*. El tercero es identificar y comprender las prácticas evaluativas implementadas por los profesores en un proceso de innovación y mejora de las prácticas educativas inclusivas respecto a un programa de innovación educativa que contempla tres ejes: el aprendizaje cooperativo, la enseñanza y aprendizaje competencial y la propuesta didáctica estructurada a través de itinerarios interdisciplinarios de aprendizaje.

Esta tesis doctoral estaba prevista realizarla por compendio de artículos, de aquí que la aproximación y el diseño metodológico esté diferenciado por cada uno de los tres objetivos. Como se evidencia cada uno de los objetivos tiene una naturaleza diferente y, por ello, requieren de un enfoque metodológico de naturaleza diversa para responder concretamente cada uno de ellos.

Esta tesis se divide en siete capítulos repartidos como sigue.

El primer capítulo de esta tesis, que enmarca su marco teórico, está dividido en dos secciones. La primera sección se divide en cuatro partes. En primer lugar, se repasan los diferentes modelos de evaluación de la innovación educativa. En segundo lugar, se presenta el modelo teórico adoptado dentro del proyecto para la promoción de la innovación educativa, es decir, la conceptualización del modelo de asesoramiento educativo a los centros escolares previsto para la implantación del *Programa*

SUMMEM, el denominado *Programa CA/AC*³. En tercer lugar se realiza una breve revisión de los contenidos para la mejora de las prácticas educativas: aprendizaje cooperativo, enseñanza y aprendizaje de competencias y vías de aprendizaje interdisciplinar. Para terminar, en cuarto lugar, con la concreción teórica del primer nivel del objeto de estudio: las mejoras y dificultades de las innovaciones en los procesos de mejora de la práctica educativa percibidas y valoradas por parte de los agentes implicados, tal y como contempla el primer objeto de estudio de este trabajo

La segunda sección se divide en tres partes. La primera parte revisa las prácticas de evaluación en la enseñanza obligatoria, con referencia a los siguientes aspectos: definición, funciones, momentos, tipos y niveles de evaluación. Para introducir la segunda parte que concreta el análisis de las prácticas de evaluación, a saber, el enfoque de la evaluación, el programa de evaluación, las situaciones de evaluación y las tareas de evaluación. Finalmente, en la tercera parte, se profundiza en el segundo nivel del objeto de estudio de esta tesis: las propuestas de cambio en las prácticas de evaluación referidas a los procesos de mejora de la práctica educativa, tal y como contempla el segundo objeto de estudio de esta investigación.

En el segundo capítulo se presenta la delimitación del objeto de estudio. En el tercer capítulo se expone el diseño de la investigación y se divide en ocho apartados. Un primer apartado que expone la metodología lleva a cabo, seguido por el segundo con la explicación del tipo de estudio realizado. En el tercero se formulan los objetivos generales, específicos y las hipótesis directivas de esta investigación. El cuarto expone los participantes de la investigación. A partir de este apartado y hasta el cuarto capítulo, todos los apartados se dividen en tres para concretar los aspectos en referencia a los tres objetivos de esta investigación que como se ha comentado al tener naturaleza diversa también se han estudiado de manera diversa. En el quinto apartado se introducen los instrumentos de recogida de datos. En el sexto,

³ *Programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar* creado por el Grupo de Investigación de Atención a la Diversidad (GRAD) de la Universitat de Vic-UCC por los doctores: Pere Pujolàs, José Ramón Lago (Coord.), Mila Naranjo, Gemma Riera, Teresa Segués, Jesús Soldevila y Verónica Jiménez

los procedimientos seguidos para su recogida. El séptimo apartado hace referencia a los instrumentos de análisis de los datos. Para terminar, con el octavo, que alude a los aspectos éticos.

El cuarto capítulo presenta los resultados para cada uno de los tres objetivos generales. En el quinto capítulo se realiza la discusión para cada uno de los objetivos generales y se divide dos, por un lado, se da respuesta a los objetivos específicos y a las hipótesis vinculadas y, por otro, se hace la discusión general del objetivo en cuestión. En el sexto capítulo se resumen las conclusiones más relevantes de los estudios, sus limitaciones y las futuras líneas de investigación.

Al final de este documento se ha incluido un glosario con los términos más relevantes utilizados en esta investigación, previo a la bibliografía.

2. Fundamentación Teórica

En la literatura, autores como Murillo y Duk (2015), Chalmers y Gardiner (2015), Lance et al. (2014), entre otros, recalcan la importancia de evaluar el impacto de la introducción de esas innovaciones educativas. Otros autores, como Agut (2010), Capperucci (2011a y b, 2016), Coll et al. (2012), Coll y Onrubia (2002), Jiménez (2016), Lago y Onrubia (2008a y b, 2011), Lago y Naranjo (2015), Moya y Luengo (2011), Naranjo y Jiménez (2015), Sanmartí (2007, 2010), William (2000, 2011), entre otros, han investigado y teorizado sobre la evaluación y las prácticas evaluativas, sobre los procesos de introducción de innovaciones y mejoras dentro de las prácticas educativas. Se puede poner en relieve una idea general, la importancia de introducir nuevos tipos de práctica evaluativa no solo centrada en recoger los resultados del aprendizaje de contenidos por parte del alumnado, sino ampliando la mirada de la práctica a otros aspectos y otras funciones. Por ello, la fundamentación teórica está dividida en dos partes. La primera parte se focaliza en la evaluación de la innovación en la práctica educativa y su impacto, conceptualizando el impacto y la innovación educativa, a través de diferentes estudios realizados. Continúa profundizando en los procesos de mejora de la práctica educativa, conceptualizando el modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. Seguido de la explicación de los contenidos de mejora, centrados en: el aprendizaje cooperativo, la enseñanza y aprendizaje competencial y los itinerarios interdisciplinares de aprendizaje. Para llegar al primer nivel del objeto de estudio, las mejoras y dificultades de las innovaciones en los procesos de mejora de la práctica educativa percibidas y valoradas por parte de los agentes implicados.

La segunda parte de esta fundamentación teórica delimita las prácticas evaluativas en la educación obligatoria en los procesos de mejora de la práctica educativa inclusiva. Empieza delimitando y conceptualizando la evaluación: sus funciones, los momentos para realizarla y el tipo de evaluación, los diferentes niveles de análisis y configuración de las prácticas evaluativas: el enfoque evaluativo, el programa evaluativo, las situaciones de evaluación y las tareas de evaluación. Para llegar al segundo

nivel del objeto de estudio, las diferentes propuestas de cambio sobre las prácticas evaluativas en procesos de mejora de la práctica evaluativa.

2.1 La Innovación de los Procesos de Mejora de la Práctica Educativa

Antes de introducir el bloque teórico de esta investigación, parece importante definir tres conceptos que irán apareciendo a lo largo de todo el estudio. Cambio educativo, mejora educativa e innovación educativa.

El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) del Ministerio de educación, cultura y deporte (2014), basándose en Murillo y Duk (2002), propone las siguientes definiciones:

- *“Cambio*, es el término más general y se refiere a cualquier modificación de la realidad educativa, que se puede concebir como proceso y resultado, como alguna cosa deliberada o espontánea y que puede ocurrir en ámbitos macro, meso o micro.
- *Mejora*, hace referencia a un cambio planificado y sistemático, coordinado y asumido por el centro educativo que busca incrementar su calidad, mediante una modificación tanto de los procesos de enseñanza y aprendizaje como de la organización del centro.
- *Innovación*, es un proceso intencional de cambio educativo llevado a cabo por un docente o un grupo de docentes que modifican el currículum o la organización y su sitio es el aula.” (p. 6)

De estas definiciones se desprenden diferentes matices. El *cambio* es cualquier modificación de la realidad educativa, que incluye tanto el proceso de cambio como sus resultados. Esto representa que un cambio puede ser planificado, o no, y se puede dar a diferentes niveles del centro o en solo uno, es decir, a nivel centro (nivel macro), como en un ciclo (meso), como en una aula (micro). La definición de *mejora educativa* remarca que la modificación ha sido planificada, sistematizada y coordinada y su objetivo es incrementar la calidad del centro educativo introduciendo mejoras a cualquier nivel del

centro. Se podría señalar una diferencia clara entre *cambio* y *mejora*. El primero implica el ámbito descriptivo y puede no estar planificado, cuando la *mejora* lleva implícito una valoración cuantitativa y cualitativa, así como su planificación. Por eso se pueden dar cambios que no impliquen mejoras.

Por último, la *innovación* hace referencia a un proceso que modifica el currículum o la organización y el rol del docente. En cambio, otros autores, como Sancho et al. (1998) dan una visión más amplia del concepto de innovación implicando a otros sistemas que también intervienen en el centro escolar. Señalan que esta innovación parte de la realidad de los profesionales, y que se introducen a las familias, sus expectativas y necesidades para llevarla a cabo. A parte la innovación no sólo pretende cambiar la organización curricular, sino también las actitudes y concepciones de los agentes educativos. Sancho et al. (1998) definen el campo de innovación como “La dirección y el sentido del cambio que se favorece en un determinado contexto educativo.” (p. 40). En definitiva, la innovación sería el paraguas en el cual se planifican las mejoras y los cambios a introducir en un contexto educativo, siempre con una reflexión crítica sobre qué se está realizando para así introducir las mejoras necesarias.

Se quiere destacar, como enfatizan Hargreaves y Fink (2006), que son necesarios tener en cuenta diferentes factores para que un cambio y una mejora sean sostenibles, en otras palabras, que no empiecen y se cierren, sino que duren a lo largo del tiempo. Para que esto llegue a suceder, se tiene que promover el cambio y la mejora en *profundidad*, no quedarse en la superficie, en las primeras etapas. Se entiende cambio y mejora como procesos, es decir, que tienen una *longitud*, una continuidad en el tiempo. Además, esta mejora tiene una *amplitud*, se difunde este conocimiento entre los diferentes agentes implicados. Son cambios y mejoras *justas* que no buscan el perjuicio de los implicados ni de otros, para eso atienden a la *diversidad*. Sin olvidar que para conseguir que un cambio o una mejora sea sostenible son necesarios los *recursos* no solo económicos, sino también humanos para que se lleve a cabo.

Para realizar la medición del impacto de una innovación educativa, se presentan diferentes guías que proponen diferentes modelos de evaluación utilizados en diferentes estudios. Aunque muchos de los estudios sobre el impacto a nivel educativo recogen la información de la percepción de los participantes y pocas la contrastan con la documentación que podría reunirse. Por ello se presentan guías y modelos de medición y evaluación del impacto que se aproximan de una manera científica, recogiendo no solo la satisfacción, sino también documentos como evidencias y proponiendo diferentes tipos de diseño de la investigación más cercanos a los modelos científicos (Alegre, 2015; Chalmers y Gardiner; 2015; EAF y EVPA, 2015; Jacobs, 2000; Lance et al., 2014; Moya et al. 2019; Turra y Moya, 2016).

2.1.1 Modelos de Evaluación del Impacto de la Innovación de los Procesos de Mejora de la Práctica Educativa

Si se retoma la definición de INTEF (2014), presentada anteriormente, innovación educativa “Es un proceso intencional de cambio educativo llevado a cabo por un docente o grupo de docentes que modifican el currículum o la organización y su sitio es el aula.” (p. 5). Con los matices que aportan autores como Sancho et al. (1988), tales como que implican a otros sistemas que también intervienen en el centro escolar, que la innovación tiene que partir de la realidad de los profesionales y que no sólo pretende modificar la organización curricular, sino también las actitudes y las concepciones de los agentes educativos. Se puede decir, a partir de esta definición, que innovación es una modificación expresa del currículum o la organización en el aula y en el centro que implica no únicamente a los docentes, sino a las actitudes y concepciones de todos los agentes educativos, el equipo directivo, los alumnos, las familias, entre otros.

El estudio de Walder (2017) señala que hay muchos factores para que los docentes introduzcan innovaciones en el proceso de enseñanza y todos ellos tienen en común que son factores de la realidad de los profesionales y de su centro educativo. Tal como destacan Lago y Onrubia (2008a y b), la

introducción de cualquier mejora educativa en un centro escolar tiene que ser identificada por los profesionales de ese centro y en su realidad diaria. Si se observa la definición de innovación pedagógica del Departamento de enseñanza de la Generalitat de Catalunya, en el primer artículo de la Orden ENS/303/2015, de 21 de septiembre, innovación pedagógica es “Un proceso planificado de cambio y renovación que se fundamenta en la investigación, que responde a la evolución social, que conduce a obtener una mejora en la calidad del sistema educativo y que puede ser transferible al resto de centros educativos.” (p. 1). Otra definición sobre innovación educativa, esta vez de la OECD (2014) adaptando la definición de innovación propuesta en el Manual de Oslo, define como innovación educativa cuando las organizaciones educacionales introducen nuevos recursos, procesos de aprendizaje, maneras de organizar las actividades, promociones para estudiantes, con la intención de mejorar el proceso educativo. Estas mejoras dependen del objetivo que se esté examinando, así como otros objetivos a nivel político o culturales (OECD, 2014). Estas dos definiciones, añaden a la de INTEF (2014), que la innovación está basada en la investigación, que se vincula a la dimensión social, política, cultural y que busca una mejora en la calidad del sistema educativo que sea generalizable. Para ello se debe ubicar la innovación dentro del contexto y el marco político en el cual se está implementando (Jacobs, 2000).

Existe pues una necesidad de evaluar esa innovación *per se*, para analizar si los cambios introducidos han alcanzado los objetivos marcados y qué mejoras se pueden introducir en todo el proceso con el uso de diversos modelos. Antes de introducir los modelos que se proponen para evaluar el impacto de una innovación pedagógica, se quiere hacer referencia a cómo se afronta esta medición desde la metodología experimental o cuasi-experimental, a través de la guía de *Cómo evaluar el impacto de las políticas educativas* de Alegre (2015), basada en *La Guía de métodos estadísticos para la evaluación del impacto de programas* (Lance et al., 2014). El objetivo principal de Lance et al. (2014) es “Saber si, y en qué medida, un programa alteró los resultados de lo que de otro modo podría haber prevalecido.” (p. 1). Para realizarlo, el equipo de Alegre (2015) recoge evidencias, para poder establecer

la relación de causalidad entre la política y los cambios que se han realizado. Es importante señalar que para Alegre (2015), así como para Lance et al. (2014), una relación correlacional entre factores, no necesariamente representa una relación causal entre ellos. Por eso, los autores enfatizan en la revisión de otros factores que pueden mediar en esta relación, tales como la cultura institucional, las dinámicas organizativas, entre otros. Factores que pueden generar problemas de endogeneidad procedentes de sesgos de selección.

Con esta idea, la comparativa que, para los autores, sería ideal de realizar para evaluar la innovación educativa, es entre un escenario factual, qué les sucede a los alumnos o al centro educativo que ha implementado un programa, y un escenario contrafactual, qué les sucede a los mismos alumnos o al mismo centro educativo si no hubiesen implementado el programa. Sin embargo, el escenario contrafactual parece imposible de observar, porque no se puede observar la misma persona en dos situaciones diferentes al mismo tiempo, este es el problema fundamental de identificación de la evaluación del impacto de un programa (Lance et al., 2014). Por eso Alegre (2015) y Lance et al. (2014) proponen utilizar la estrategia que identifique la mejor hipótesis contrafactual. En otras palabras, poder observar un grupo control lo más similar y parecido al grupo en el que se implementa el programa, a través de la realización de una evaluación experimental o cuasi-experimental. Este contraste se realiza para poder cerciorarse si es el programa de innovación implementado el que altera los resultados o la causa son otros factores implicados. Esta guía de Alegre (2015), así como la de Lance et al. (2014), ponen en relieve cómo realizar una evaluación del impacto de las políticas educativas a través de métodos estadísticos experimentales o cuasi-experimentales. Aunque no presentan un modelo de evaluación del impacto de una innovación, sino que señalan como en el estudio del impacto de una innovación en el campo educativo se pueden aplicar estos métodos.

Para evaluar el impacto de una innovación, se tiene que centrar la mirada en otros autores que presentan modelos de evaluación del impacto de una innovación como Jacobs (2000) o la Asociación

Española de Fundaciones y la *European Venture Philanthropy Association* (EAF y EVPA, 2015). Jacobs (2000) en su modelo de diez etapas (ver figura 1) pone de manifiesto una primera etapa que los siguientes modelos no tienen en cuenta.

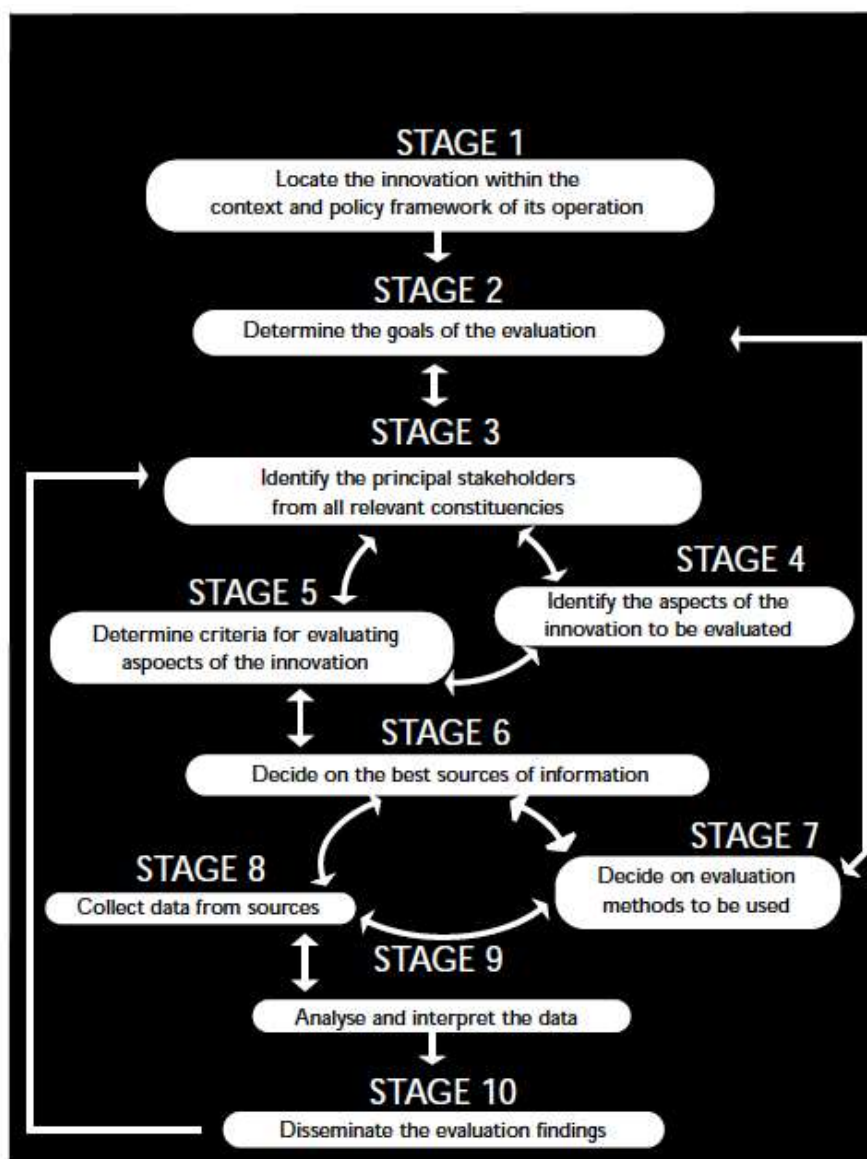


Figura 1. Las diez etapas de la medición del impacto. Extraído de "The evaluation of educational innovation" De Jacobs, C. (2000).

Lo que propone la autora en esta primera etapa es ubicar la innovación que se evalúa dentro del contexto y el marco de políticas gubernamentales, con la finalidad de comprender variables complejas

que impactan directamente en las prácticas innovadoras. Para esta autora contextualizar la innovación es describir con detalle tres aspectos: el currículum o plan de estudios, la enseñanza al que se dirige y el aprendizaje al que se dirige, ya que “Tales consideraciones de evaluación informarán un escrutinio crítico de las limitaciones y oportunidades que operan en estos dos niveles cruciales de contexto y política. También ilustrarán el potencial de la innovación para dar forma e impacto en estos dos niveles.” (Jacobs, 2000, p. 264). Sobre este primer paso, de análisis del contexto autores como Tójar y Mena (2011) también resaltan que es necesario estudiar la historia individual de cada participante, la historia compartida del grupo y las creencia y circunstancias coyunturales. Todo ello con la finalidad de poder realizar un diagnóstico real de las necesidades, de la percepción de los problemas e identificar de las primeras estrategias de acción para poder introducir la innovación. Estos mismos autores insisten en la necesidad, en este estado inicial, de saber los antecedentes de innovación que han llevado a cabo los centros educativos que se estudian, puesto que permite formar una base sobre qué se entiende por innovación en el contexto. Dado que introducir el trabajo colaborativo entre docentes puede ser una innovación en un centro educativo que nunca se haya realizado y para otro centro que ya lo tiene implementado o que lo está implementando no representa una innovación.

En esta línea, Murillo y Duk (2015) establecen que se deben tomar con anterioridad decisiones sobre los criterios, el proceso de evaluación y su monitoreo, para poder introducir mejoras, tal como también propone Jacobs (2000) o Corchia (2011). Además de realizar, también, un planteamiento previo de los cambios esperados y las metas a conseguir, para poder realizar el análisis posterior de si se han cumplido o no. La importancia de este planteamiento previo de los cambios esperados y las metas a conseguir se destaca, también, en los cinco pasos a seguir para la medición del impacto de una actividad social, explicados en la *Guía práctica para la medición y la gestión del impacto* que propone la Asociación Española de Fundaciones y la *European Venture Philanthropy Association* (EAF y EVPA, 2015), (ver figura 2) y en el modelo de Jacobs (2010).



Figura 2. Los cinco pasos de la medición del impacto Extraído de “Guía práctica para la medición y la gestión del impacto” De EAF y EVPA. (2015). Guía práctica para la medición y la gestión del impacto

La explicación es clara, sin la definición de los objetivos de la innovación y sin analizar qué agentes están implicados es difícil llevar a cabo una evaluación concreta y adecuada del impacto de la innovación educativa. En otras palabras, si no están correctamente definidos, ni alineados con la innovación, sus objetivos y sus metas, qué funciones y roles llevan y podrían llevar a cabo los agentes implicados, los indicadores, los criterios de evaluación del impacto, los documentos a recoger, entre otros elementos, la evaluación del impacto de la innovación no será adecuada.

En estos dos primeros pasos, la EAF y la EVPA (2015) detallan ciertas características que se deben seguir para realizar una implementación, evaluación e introducción de mejoras en una innovación. Para el primer paso, el establecimiento de objetivos, es importante tener en cuenta dos aspectos, la tipología de los objetivos que se establecen (de impacto *per se* y de lo que se propone lograr con la implementación del programa), y el prisma del agente (desde el inversor y desde el proyecto implementado). Estos objetivos deben definirse de una manera clara, específica y medible, para poderse evaluar durante todo el proceso.

El modelo de Jacobs (2000) sugiere que, en esta etapa, la segunda de su modelo, se debe considerar un enfoque ecléctico, es decir, combinar objetivos formativos, sumativos e iluminativos en la planificación de la evaluación de la innovación, debido a que cada uno responde a una finalidad diferente dentro de la evaluación. El *enfoque formativo* tiene la finalidad de mejorar y aumentar la efectividad de la innovación, destacando áreas de mejora. El *enfoque sumativo* tiene como objetivo la rendición de cuentas y el juicio del impacto, y pone de manifiesto las fortalezas y evidencias de valor de la innovación a través de los resultados. Por último, el *enfoque iluminativo* tiene el propósito de iluminar las innovaciones, es decir, que “Aclare las incertidumbres, facilite a la comunidad académica en general los desafíos de la transformación y cree un espacio para el diálogo donde se pueden expresar malentendidos y llegar a entendimientos compartidos.” (Jacobs, 2000, p. 266).

En este sentido, dentro del modelo de Guskey (2000, 2002) para medir el impacto de la innovación, que se compone de cinco niveles: *reacción de los participantes de la experiencia, el aprendizaje de los participantes, el apoyo y cambio en la organización, el uso del nuevo conocimiento y las nuevas habilidades por parte de los participantes y el resultado de aprendizaje del alumnado*, propone realizar tres evaluaciones. La *evaluación planificadora*, mencionada previamente; la *evaluación formativa*, en la que se realiza un seguimiento a lo largo de toda la implementación de la innovación, reuniendo evidencias de todo el proceso de innovación; la *evaluación sumativa*, situada al final del proceso de implementación, en la cual se recogen las guías de la formativa y sumativa y se obtienen y analizan las evidencias de los cinco niveles de análisis del impacto en los que se basa el modelo. Muy similar al modelo de Jacobs (2000), aunque la autora propone la evaluación iluminativa, que el modelo de Guskey (2000, 2002) no contempla.

Como los autores anteriores, Guskey (2000, 2002) reafirma la importancia de esta etapa de planificación en cualquier proceso de evaluación de la innovación. Guskey (2000, 2002) adaptando el modelo de evaluación del impacto de la teoría de la jerarquía de Kirkpatrick (1998), realza la importancia

de la *evaluación planificadora* (planificar) y propone las guías de la implementación para realizar esta evaluación. Estas guías hacen referencia a la planificación inicial de la innovación y recogen las características que se deben estar presentes en la implementación. Guskey (2000, 2002) propone una normativa para que esta guía de implementación sea efectiva, como: clarificar las metas a conseguir; establecer el valor de las metas, que sean retos abordables; analizar el contexto; estimar el potencial del programa para alcanzar las metas; determinar cómo las metas serán evaluadas y aportar el esquema de estrategias para reunir las evidencias. Asimismo, Corchia (2011) pone de manifiesto que se debe analizar la compatibilidad y la coherencia entre el marco de metas, los objetivos y los recursos existentes en el sistema en el cual se implementa el programa de innovación.

Si se continúa con los modelos de evaluación de la innovación educativa, el segundo paso propuesto por EAF y la EVPA (2015), el tercero para Jacobs (2000), hace referencia al análisis de los agentes involucrados. Se hace obvia la necesidad de identificar todos los agentes que están involucrados en el programa y sus expectativas, incluso aquellos que sin participar plenamente se ven afectados por ella, e identificar el compromiso de estos agentes para con la innovación. Este análisis de los agentes educativos se amplía a cualquier persona que tiene un contacto constante con el centro escolar y el proceso educativo, no solo los docentes y alumnos, sino el equipo directivo y las familias, tal como se propone en las definiciones de innovación anteriormente mencionadas. Sin este análisis de los agentes y sus expectativas, es poco probable que la innovación se lleve a cabo con éxito, porque son estos agentes y su implicación los que materializarán o no los diferentes cambios y mejoras en el proceso educativo y en el centro escolar.

Si se prosigue con los modelos de la medición del impacto de la innovación educativa de Jacobs (2000) y la EAF y la EVPA (2015), la siguiente etapa o paso de medida es identificar los aspectos de la innovación a evaluar, es decir, los resultados, impactos e indicadores, determinados en colaboración con los agentes implicados, para así involucrar, según Jacobs (2000), a la mayor cantidad de partes

interesadas. En su modelo hace referencia de la cuarta etapa a la octava, cuando en el modelo de EAF y EVPA (2015) es el tercer paso. Estos últimos vuelven a tener en cuenta desde qué prisma se observa, si desde el inversor o desde el proyecto implementado y señalan que en esta etapa se tienen que tener en cuenta los *outputs*, *outcomes*, así como los impactos e indicadores de los objetivos marcados. Siendo los *inputs* y *outputs* aspectos internos de la propia organización y los *outcomes* e *impactos* aspectos externos, recogidos en la situación final. Para Jacobs (2000) los *inputs* se refieren a las peculiaridades de la innovación específica y los *outcomes* al contexto particular dentro del cual se opera la innovación.

Sobre estos aspectos a evaluar, EAF y EVPA (2015) establecen una cadena de valor del impacto, que se divide en dos dimensiones con sus respectivos documentos o evidencias para su medición. La primera dimensión es previa a la implementación del proyecto, denominada *Plan de trabajo del proyecto*, se utilizan los *Insumos o inputs* (recursos humanos y de capital invertidos en la actividad) y las *Actividades* (actuaciones concretas del proyecto). La segunda dimensión es la de los resultados previstos del proyecto, que se mide con los *Producto u outputs* (productos tangibles derivados de la actividad), *Resultados u outcomes* (cambios fruto de la actividad), *Impactos o impact* (resultados teniendo en cuenta lo que pudo haber sucedido sin la actividad, la acción de otros y resultados sobrevenidos). Este último muy vinculado a la propuesta de Alegre (2015) y de Lance et al. (2014). Con la finalidad de efectuar una evaluación del impacto completa, Jacobs (2000) propone que las fuentes de información deben ser de naturaleza lo más eclécticas posibles para abarcar una evaluación de todos los aspectos de las prácticas educativas innovadoras.

Siguiendo esta línea, a partir del modelo de Guskey (2000, 2002), Chalmers y Gardiner, (2015), Turra y Moya (2016) y Moya et al. (2019), proponen siete niveles de análisis del impacto que están asociados al trabajo de los docentes (*creencias docentes, uso de innovaciones y adaptación de innovaciones*), al desempeño de los estudiantes (*reacción de los estudiantes, logros de aprendizaje y uso de aprendizajes*) y a las decisiones que debe tomar la institución (*la influencia de resultados a nivel*

institucional). Estos modelos plantean la recogida complementaria de indicadores e instrumentos de cuatro tipos tanto cuantitativos como cualitativos, muy similares a los que proponen EAF y EVPA (2015):

- *Entrada*: datos iniciales para establecer la línea base antes de la implementación. (Cuantitativos).
- *Proceso*: indicadores sobre las acciones que se realizan para cambiar los datos de entrada. (Cualitativos).
- *Salida*: indicadores que dan cuenta del movimiento de los indicadores de entrada o los que se generan luego de la intervención. (Cuantitativos).
- *Resultados*: aquellos productos que reflejan el impacto final de las innovaciones, así como la satisfacción del programa. (Cualitativos).

No solo es importante la recogida de documentación para la evaluación del impacto, sino que, tal como los modelos de Jacobs (2000) y de EAF y EVPA (2015) insisten, también es importante la necesidad de verificar el impacto del proyecto. Para ello, los dos modelos plantean la verificación a través de realizar:

- Investigación con fuentes secundarias (otras investigaciones, estadísticas públicas, literatura, entre otras).
- Análisis comparativo.
- Entrevistas y grupos de discusión con los agentes involucrados, así también se conoce si la implementación del programa ha tenido valor para ellos, es decir, para medir la creación del valor, para ello proponen varias técnicas tanto cualitativas como cuantitativas:
 - Cualitativas: historias de vida, encuestas de satisfacción, *focus group*, entre otras.
 - Cuantitativas: técnicas de análisis de coste-beneficio, entre otras.

Por último, el quinto paso en el modelo de EAF y EVPA (2015), el décimo de Jacobs (2010), es el de seguimiento y presentación/difusión de resultados, en el cual también se tiene en cuenta los dos puntos de vista del asesor y del proyecto implementado, que Murillo y Duk (2015) también proponen. Es importante insistir que todos los autores presentados contemplan la etapa de planificación de objetivos de marcar metas de innovación, así como recoger documentación de entrada y de salida para poder evaluar adecuadamente el impacto que se realiza en esta última etapa propuesta. Del mismo modo, se recalca la necesidad de evaluar la satisfacción de los agentes implicados en esta innovación educativa, como se ha visto en el modelo de Guskey (2000, 2002), Chalmers y Gardiner (2015), Turra y Moya (2016) y Moya et al. (2019). Como señalan EAF y EVPA (2015) recoger esta información ayuda a verificar y valorar el impacto a través de aquellos actores participantes en la implementación de la innovación educativa.

No se debe olvidar que, la implementación de una innovación educativa, su medición y evaluación es un proceso. Esto representa que su implementación es a largo plazo, su revisión es continua y que la innovación se va modificando a partir de los resultados de su evaluación y de la introducción de mejoras a partir de ella, para que su impacto, a nivel social, sea mayor y sus costes más adecuados, todo ello para que aumente la calidad del centro educativo (EAF y EVPA, 2015). Sin olvidar la difusión de la cultura de la evaluación y de sus resultados, con la finalidad de aportar al patrimonio informativo previo la nueva experiencia (Corchia, 2011). Ahora bien, tal como señala Corsini (2018), se tiene que vigilar en no caer en un reduccionismo funcional de la cultura de la evaluación dentro de la acreditación de efectividad y eficiencia de los centros escolares. Este reduccionismo puede conllevar a dos peligros, por un lado, llegar a hacer que se exija una objetividad evaluativa, cuando la subjetividad es inseparable del proceso de juicio de valor que conlleva intrínsecamente la evaluación; y, por otro lado, que solo exista una medición final del proceso de innovación olvidando y abandonando la medición intermedia que ayuda a introducir mejoras durante el proceso y no solo rendir cuentas del

proceso en sí, dando un sentido totalizador a este. Tal como expone Ellerani (2013a) “La acción de la evaluación no es entonces un juicio final y estático, una fotografía inamovible, sino un proceso útil para conocer las escuelas, acto inicial de un procesos hacia la mejora, en el cual concurren, de forma cooperativa, los autores involucrados en la escuela.” (pp. 15-16).

Existe una línea de estudios centrada en el estudio de la efectividad escolar y las mejoras escolares a partir de la calidad de los centros escolares, o de la implementación de sistemas de calidad en centros escolares (Chapman y Sammons, 2013). Unos sistemas de calidad que obligan, algunos, a realizar una autoevaluación del centro escolar con la finalidad de su mejora, y que, a su vez, está vinculado a la evaluación de la innovación en el centro escolar. Hopkins et al. (2014) señalan que desde los años setenta se han ido construyendo cinco fases para la actividad de mejora escolar. La primera, realizar una intervención específica y resaltar la importancia de un cambio en la cultura en cualquier proceso de cambio. La segunda, enfocar la investigación en la acción del docente y la autoevaluación de la escuela. La tercera fase es construir la mejora sobre la base del conocimiento emergente de la efectividad escolar, es decir, la escuela se ve como una unidad de cambio, y es a partir del enfoque de mejora que aborda la mejora organizativa. Esto se refiere a las mejoras de centro, de aula y del liderazgo escolar. La cuarta fase es la de ampliar las reformas a través de la creación de comunidades de aprendizaje profesional. Por último, la quinta fase es la de fundir los conocimientos para compartir resultados, para lograr una reforma sistémica de todo el centro educativo y de todos los agentes participantes (Chapman y Sammons, 2013). Como se puede observar estas cinco fases son muy similares a las vistas anteriormente en los diferentes modelos y como en todos los modelos se entiende que estas fases no son lineales, sino que están superpuestas, en acción al mismo tiempo en el mismo contexto. Esta evaluación está en consonancia a la evaluación entre *accountability* e *improvement*, la cual se articula en cuatro ámbitos: la evaluación del alumnado, de los docentes, de la institución y del sistema educativo (Tessaro, 2015).

Entonces, si se pretende evaluar la efectividad escolar y las mejoras escolares implementadas es importante una evaluación interna (autoevaluación) y también externa del centro escolar, tal como señala Capperucci (2015). Estas dos evaluaciones complementarias se combinan entre ellas con la finalidad de promover la efectividad y la calidad del centro escolar. Para la evaluación externa normalmente son los diferentes gobiernos, que promueven en sus leyes este tipo de evaluación, y proporcionan las herramientas para realizarla o aconsejan que se derive a empresas privadas de inspectores escolares. Si se centra la mirada en la autoevaluación del centro se proponen investigaciones multidimensionales para poder contabilizar los cambios y así también desarrollarlos adecuadamente hacia los objetivos que persigue el centro escolar (Chapman y Sammons, 2013). Estas investigaciones multidimensionales de autoevaluación se dividen en tres niveles:

1. Macro autoevaluación: centrada en el centro educativo.
2. Medio autoevaluación: centrada en que la mejora se realice a todos los niveles escolares, no solo de gestión, sino también en el aula y los alumnos.
3. Micro autoevaluación: centrada en la calidad del aprendizaje que se construye en las aulas y no solo en los resultados de aprendizaje.

La OECD (2013) propone cuatro áreas para realizar la evaluación escolar similares a las ya vistas: *la evaluación escolar gubernamental, los procedimientos utilizados en la evaluación escolar, las competencias para las escuelas y utilizar los resultados de la evaluación escolar y el uso de los resultados de la evaluación escolar*. Según la OECD (2013) toda esta evaluación escolar ayuda en el cambio del proceso de toma de decisiones, de los recursos que se destinan y de las mejoras escolares que se quieren o ya se están introduciendo, con la finalidad de mejorar el aprendizaje de cada alumno.

De estas cuatro áreas se quiere aclarar ciertos matices de las dos primeras. De la primera área, la evaluación escolar gubernamental, la OECD (2013) remarca que es necesario una combinación de dos funciones: la de efectividad y la de desarrollo escolar. Con diversas finalidades: que tanto la evaluación

externa como la autoevaluación sean funcionales para el centro escolar y promuevan políticas escolares que se dirijan hacia ese objetivo; y también acercar el lenguaje de las dos evaluaciones para que así los docentes perciban la evaluación externa como una oportunidad de desarrollo, no como una inspección de su praxis y su profesionalidad. La segunda área, los procedimientos utilizados en la evaluación escolar, está muy centrada en los estándares que se utilizan en la evaluación escolar y en el desarrollo de los criterios para la autoevaluación escolar, que si se realizan conjuntamente con todos los agentes implicados (directores, docentes, alumnos y familias) aumenta la implicación en esta autoevaluación del centro educativo.

Los resultados del estudio muestran que la mayoría de países cubren estas cuatro áreas de la evaluación escolar, aunque en diferentes grados y no todos las cubren en los dos tipos de evaluación, la externa y la autoevaluación. Así muchos países están realizando una integración de las dos evaluaciones. Apuesta que, según la OECD (2013), ha desembocado a remarcar en la autoevaluación la importancia de “El liderazgo escolar, las políticas escolares y la efectividad de las prácticas.” (p. 415), a través de la evaluación de la capacidad de mejora del centro escolar. Un ejemplo de ello es el modelo ISSEMOD “integrated school self-evaluation model” de Capperucci (2015) que, con un enfoque multidimensional, pretende desarrollar un marco de autoevaluación escolar transferible, que sea capaz de valorar la autonomía escolar, los procedimientos internos de toma de decisiones y los procesos cíclicos de aseguramiento de la calidad. Este modelo se basa en un sistema de áreas e indicadores que acompañan a esa autoevaluación del propio centro, así como en la comparación con otros centros que tengan el mismo contexto socio-económico y familiar. Esta evaluación de la calidad está muy vinculada a la evaluación de impacto de un centro educativo. Otro ejemplo es el de Ehren et al. (2013) que realizaron un estudio en escuelas de seis países europeos diferentes y sus resultados indican que las expectativas de la evaluación externa y las palancas que se generan a partir de esa evaluación externa impactan en la mejora educativa.

Con todo lo explicado, se desea destacar que uno de los riesgos que señala la OECD (2013) en la revisión de diferentes estudios es que la evaluación externa no está tan enfocada a la mejora educativa como a la recogida de requerimientos procesuales, de esta manera se pierde la oportunidad de implementar mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A causa de que esta recogida de documentación es percibida con la finalidad de reconocimiento y para poder solicitar subvenciones, más que como un ejercicio para la implementación de mejoras escolares. Además, debido a que los propios directores no le dan esta funcionalidad, la visión de su utilidad no se publicita a los otros agentes implicados, ni se promueve su reflexión. A parte de que no todos los países lo tienen implementado a nivel gubernamental, como es el caso de España o Italia.

Para terminar este apartado se quiere resaltar, como se ha observado, que es necesario recoger la voz de todos los actores participantes en la innovación, como proponen Murillo y Duk (2015), así como los diferentes autores vistos hasta ahora. Un ejemplo de ello es el estudio de la OECD (2014) que lo materializó administrando unos cuestionarios a las administraciones centrales de educación y a los centros de educación de primaria, secundaria y posteriores, para poder recoger opiniones sobre los cambios en su trabajo y en su entorno a tres niveles: director/presidente, profesores/facultativos y a estudiantes, por la necesidad de que puedan dar su opinión sobre el impacto de los cambios realizados en las prácticas en los diferentes objetivos. En esta recogida de opiniones y satisfacción se puede añadir a las familias, como agentes del cambio, aunque no estén del todo implicados son actores en los que también repercute la innovación, como señalaba el estudio de EAV y EVAF (2015) o las diversas definiciones ministeriales. La importancia de preguntar a los participantes su percepción del impacto es útil, según la OECD (2014), "Porque sus respuestas subjetivas pueden ayudar a entender por qué algunos cambios son aceptados o hay resistencia, sin importar sus efectos "objetivos"." (p. 35). Cabe destacar que Jacobs (2000) también propone que se recoja la voz del evaluador externo o asesor de la innovación, dado que este tiene un papel muy relevante sobre todo en el enfoque de iluminación, como

la autora lo llama. El asesor o evaluador externo a través del registro, observación, análisis de la información, entre otros, puede enfocar a los agentes implicados en la innovación en aspectos que los demás agentes no han tenido en cuenta por estar totalmente inmersos en el proceso. Esta retroalimentación externa puede o no ser aceptada por parte de la escuela, ya que puede ser vista desde un doble prisma, o como una evaluación formativa, para introducir cambios o mejoras dentro del proceso de innovación o como una evaluación que solo señala los déficits (OECD, 2013).

Las ideas principales tratadas en este apartado son:

El impacto de la innovación de los procesos de mejora de la práctica educativa

Innovación educativa: proceso intencional y planificado de cambio y renovación, que responde a la evolución social, para mejorar la calidad del sistema educativo, llevándose a cabo por docentes o grupo de docentes que modifican su praxis.

Impacto de una innovación educativa: resultados del proceso de innovación en comparación con un escenario factual, para analizar los cambios en los resultados que han implementando la innovación, con los resultados una situación igual o similar donde no se ha implementado la innovación.

Guías de medición del impacto de la innovación: diferentes guías proponen varios niveles de análisis para la medición del impacto, resaltando que se debe recoger tanto la satisfacción y la impresión de los participantes en la innovación, como documentos y datos que evidencien los cambios y los resultados obtenidos por la implementación de la innovación, para poder con ellos realizar una comparativa con el escenario factual.

Teniendo en cuenta que esta medición del impacto tiene que estar prevista con anterioridad a la implementación de la innovación, teniendo sus propios objetivos.

Situando los niveles de recogida y de análisis a nivel centro, a nivel aula y otros agentes.

Jacobs (2000) presenta diez etapas en su modelo para la medición del impacto educativo:

Localizar la innovación en el contexto y en la política gubernamental.

- Determinación de metas de evaluación
 - Identificación de los agentes implicados.
 - Identificación de los aspectos a evaluar.
 - Determinar los criterios evaluativos.
 - Decidir las mejores fuentes de información.
 - Decidir los métodos de evaluación
 - Recogida de datos.
-

- Análisis e interpretación de datos.
- Difusión de resultados.

EAF y EVPA (2015) presentan cinco pasos para la medición del impacto en su Guía práctica para la medición y gestión del impacto:

- Establecimiento de objetivos de impacto.
- Análisis de los agentes involucrados.
- Medición: resultados, impactos e indicadores.
- Verificación y valoración del impacto.
- Seguimiento y presentación de resultados.

Chalmers y Gardiner (2015), Moya et al. (2019) y Turra y Moya (2016) a partir del modelo de evaluación de impacto de Guskey (2000, 2002) proponen siete niveles de análisis del impacto:

- Creencias docentes.
- Uso de innovaciones.
- Adaptación de innovaciones.
- Reacción de estudiantes.
- Logros de aprendizaje.
- Uso de aprendizajes.
- Influencia de resultados a nivel institucional.

Tabla 1. Resumen de el impacto de la innovación de los procesos de mejora de la práctica educativa

A continuación se presenta una tabla de las investigaciones científicas trabajadas en este apartado, sin enunciar los autores teóricos.

El impacto de la innovación de los procesos de mejora de la práctica educativa			
Autor/año	Foco/Objetivos/Preguntas de investigación	Diseño metodológico	Participantes
Capperucci (2015)	Validar el marco metodológico y experimentar el conjunto de indicadores del el modelo de auto-evaluación ISSEMod.	Análisis mixto.	58 escuelas de la Toscana.
EAF y EVPA (2015)	Ejemplificación de la medición y gestión del impacto.	Metodología cualitativa, estudio de casos.	7 programas sociales del territorio español.

Ehren et al. (2013)	Analizar cómo los inspectores escolares conducen la mejora en las escuelas y que tipo de aproximación es la más efectiva.	Metodología cualitativa.	2200 inspectores educativos de seis países europeos.
Flores (2012)	Analizar las implicaciones de la nueva política sobre la evaluación del desempeño docente para los docentes y las escuelas, en particular para el desarrollo profesional de los docentes.	Metodología cualitativa, estudio de casos.	1 escuela elemental y 1 escuela de secundaria en el norte de Portugal.
Hargreaves, Earl y Schmidt (2002)	Capturar los principios y prácticas de otro tipo de evaluación que no sea la estandariza.	Análisis cualitativo a través de entrevista semiestructurada, observación y grupos de discusión.	29 profesores de los grados 7º y 8º de Ontario, Canadá.
Kraft y Gilmour (2016)	Comprender si los directores promueven el desarrollo de los maestros como evaluadores inmersos en una implementación de reformas en el sistema de evaluación docente.	Metodología cualitativa, estudio de casos.	24 directores de diversas escuelas de Estados Unidos.
Lago y Onrubia (2008)	Análisis de un proceso de asesoramiento para la mejora de las prácticas de evaluación y acreditación en el área de matemáticas.	Modelo de análisis del asesoramiento con cuatro niveles de análisis. Dentro del modelo educacional constructivista de asesoramiento psicopedagógico. Análisis cualitativo.	Profesorado del departamento de matemáticas de un IES de la ciudad de Mataró.

OECD (2014)	Analizar las innovaciones y los cambios organizacionales en los centros educativos a nivel internacional y compararlos con otros sectores.	Análisis cuantitativo a través de adaptación de cuestionarios de innovación al sector público y análisis de los cambios organizacionales a través de los cuestionarios empleador-empleado.	139 prácticas educativas de primaria y secundaria de diferentes países.
Tójar y Mena (2011)	Estudiar los fenómenos comunes de las innovaciones educativas introducidas.	Metodología cualitativa, estudio multicaso.	14 centros educativos de Andalucía.
Turra y Moya (2016)	Diseño, implementación y evaluación del impacto de innovaciones pedagógicas implementadas en cursos de las áreas STEM.	Modelo de evaluación del impacto de Guskey y Kirkpatrick.	Facultad de ingeniería de la UC Temuco.
Walder (2017)	Evaluar la perspectiva en los efectos de enseñanza y aprendizaje de la innovación pedagógica en la educación superior de Canadá.	Análisis Cualitativo.	37 profesores de la Universidad de Canadá.

Tabla 2. Estudios empíricos sobre la evaluación del impacto en innovación

2.1.2 Los Procesos de Mejora de la Práctica Educativa

Después de haber dibujado un recorrido para la evaluación del impacto de la innovación educativa, se inicia un segundo bloque en el que se presenta el proceso de mejora de la práctica educativa en el cual se basa esta investigación. Si bien el objetivo último de esta investigación no es estudiar/analizar este proceso de mejora o los elementos que lo componen, parece importante explicitarlos para poder entender la base de la innovación implementada. Este bloque empieza revisando el concepto de modelo de asesoramiento educacional-constructivo, seguido por el modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas utilizado para implementar el programa de innovación, explicado por Lago y Naranjo (2015), que se basa en el modelo de asesoramiento educación propuesto por Lago y Onrubia (2008a y b, 2011). Para finalizar con una breve presentación de los tres contenidos de mejora que se implementan en el programa, a saber, aprendizaje cooperativo, enseñanza y aprendizaje competencial y los itinerarios interdisciplinarios de aprendizaje.

2.1.2.1 Conceptualización del Modelo de Asesoramiento Educacional-Constructivo. El enfoque constructivista contempla el aprendizaje como un proceso interno de construcción del conocimiento a partir de la reconstrucción de los esquemas cognitivos del aprendizaje. Si se centra este enfoque a nivel de asesoramiento psicopedagógico, según Monereo y Solé (1996), se caracteriza por cuatro afirmaciones.

1. “El desarrollo humano supone un proceso permanente de culturización.” (Monereo y Solé, 1996, p. 24). Así el aprendizaje es un motor para el desarrollo de la persona mediado en un principio por adultos a través del lenguaje y luego con la propia regulación como ser social y cultural.
2. “La interacción entre los agentes mediadores – padres, familiares, amigos, educadores – y el aprendiz se produce siempre en un contexto social.” (Monereo y Solé, 1996, p. 24). Se

- realiza la interacción a través de situaciones sociales rutinarias que son las que acaban convirtiéndose en el contexto en el cual se interpretan los comportamientos del otro.
3. “Los agentes educativos y el profesor, como mediadores especializados, tienen que guiar al aprendiz desde sus conocimientos previos a niveles progresivamente más elevados de abstracción y autonomía.” (Monereo y Solé, 1996, p. 24). El docente media de manera consciente e intencional, ya que se encuentra en un contexto educativo y planifica las actividades de enseñanza y aprendizaje para la creación de este contexto. Un contexto educativo que es compartido con la finalidad de poder negociar los significados de los diferentes contenidos con el aprendiz, a partir de ayudas educativas ajustadas, que tendrán en cuenta la zona de desarrollo próximo del alumno (Vygotsky, 1978). Por consiguiente, está en manos del docente acompañar al alumnado para que descubra sus capacidades y sus competencias y proporcionar las condiciones para construir un aprendizaje significativo y autónomo (Capperucci, 2011a).
 4. “La mayor parte de las dificultades de aprendizaje y de retrasos en el desarrollo que presentan algunos alumnos pueden explicarse por la inexistencia o la baja calidad de la interacción social recibida.” (Monereo y Solé, 1996, p. 25). Esto puede desembocar a que el alumnado no llegue a interiorizar las nuevas estrategias para gestionar el nuevo conocimiento.

Por estas razones, se entendería el asesoramiento educacional-constructivo como un proceso de construcción conjunto y colaborativo entre asesor y asesorados, en el cual prima la complementariedad de los recursos y la corresponsabilización de las tareas (Marrodán y Oliván, 1996). Por lo tanto, este enfoque constructivista hace que el asesoramiento esté enfocado hacia la prevención y la potencialización de que las situaciones interactivas sean las mejores posibles, puesto que son en estas situaciones donde se buscará el origen de las dificultades.

2.1.2.2 Modelo de Asesoramiento para la Mejora de las Prácticas Educativas. En este apartado se introducirá brevemente el modelo de asesoramiento de Lago y Onrubia (2008, 2011), en el cual se basa el modelo de implementación del programa de innovación educativa (Lago y Naranjo, 2015), que se explica a continuación.

El modelo de asesoramiento que se utiliza en la implementación del programa de innovación es el modelo de asesoramiento educacional-constructivo de Lago y Onrubia (2008a y b, 2011). En este modelo se entiende el asesoramiento educacional-constructivo como un proceso de construcción conjunta entre asesor y asesorado centrado en las mejoras de la práctica educativa. Estos autores contemplan el plan de orientación como el instrumento que delimita los objetivos y los aspectos prioritarios de la orientación educativa que se concretan en un conjunto de actuaciones ordenadas en el tiempo. En su modelo, proponen que el proceso de asesoramiento tiene que incluir un contenido, unas fases y unas tareas que forman parte de cada una de sus fases de implementación.

En el modelo de asesoramiento para las mejoras de las prácticas educativas que proponen los autores se distinguen cuatro aspectos de distinta naturaleza. Por una parte, los contenidos de mejora como referentes del asesoramiento. Por otra parte, la organización general del proceso que divide el proceso en *cuatro fases* diferentes en las que se construyen los contenidos de mejora con el profesorado implicado; las *tareas*, diferenciando tres tipos de tareas a partir de dos dimensiones: los actores y el tipo de tareas; y las *estrategias discursivas del asesor entendidas como formas de uso del lenguaje para facilitar el proceso de construcción conjunta* (Lago y Onrubia, 2008a y b).

2.1.2.2.1 Contenidos de Mejora como Referentes del Asesoramiento. Si se centra la mirada en el primer aspecto, los contenidos de mejora como referentes del asesoramiento, estos se acuerdan de manera explícita entre los participantes del proceso de asesoramiento, asesorados y asesores. Además, estos contenidos se deben percibir como aquellos aspectos de la práctica educativa que son prioritarios

y en los que es posible introducir estas mejoras (Lago y Onrubia, 2008a y b). A parte de este consenso, los contenidos tienen que cumplir otras condiciones:

- Partir de las dificultades que el profesorado identifica y que perciben como susceptibles de introducir cambios.
- Suponer cambios que generen un incremento en la significación de los aprendizajes del alumnado.
- Estar definidos con los referentes y el lenguaje propio del profesorado implicado en el asesoramiento para explicar, justificar y argumentar su práctica, sus dificultades y los cambios a introducir en ella.

Por ende, estos contenidos de mejora deben concretarse para que la identificación de mejoras sea clara y concreta en la práctica educativa (Lago y Onrubia, 2011). Por este motivo, se parte de las dificultades o situaciones identificables, a fin de construir los objetivos del plan de orientación que son la concreción de las mejoras de las prácticas educativas. Los planes de asesoramiento deben seguir cinco criterios generales:

1. Acotar qué elementos concretos de los contenidos centrales de la orientación educativa va dirigida la mejora.
2. Especificar el ámbito o los ámbitos de intervención con los cuales se pretende construir la mejora.
3. Recoger de manera clara las dificultades del profesorado.
4. Especificar los aspectos concretos de las prácticas educativas que serán el objeto de la mejora.
5. Definir los contenidos del asesoramiento y los objetivos del plan de orientación en términos de responsabilidad compartida entre todos los implicados en el asesoramiento.

Tal como se ha comentado, este proceso de asesoramiento contiene otros aspectos, unas fases a realizar para hacer la construcción conjunta entre el asesor y los docentes que implementarán los contenidos de mejora, unas tareas a realizar y las estrategias discursivas del asesor (Lago y Onrubia, 2008a y b, 2011; Lago, 2007).

2.1.2.2.2 Fases del Modelo de Asesoramiento para la Mejora de las Prácticas Educativas. Lago y Onrubia (2008a y b, 2011) y Lago (2007) dividen el proceso de asesoramiento en cuatro fases diferentes, en las que se construyen los contenidos de mejora con el profesorado implicado, desde la teoría constructivista como base. Cada una de estas fases está dividida por los procedimientos que se realizan.

- *Fase I: "Análisis y negociación de la demanda y definición conjunta de los objetivos y proceso de asesoramiento."* (Lago y Onrubia, 2008b, p. 5). En esta fase se construye conjuntamente asesor y asesorados y se especifica cuál es la demanda, las funciones de cada participante en el proceso, eso quiere decir, funciones del asesor y de los profesores, así como la definición del contenido de asesoramiento y qué componentes de la práctica se pueden mejorar.
- *Fase II: "Registro y análisis de las prácticas de los profesores respecto a los contenidos de asesoramiento."* (Lago y Onrubia, 2008b, p. 5). Esta fase tiene tres procedimientos a realizar dirigidos a la recogida de información sobre las prácticas del profesorado y su análisis, así como también sobre evidencias de la praxis, para así poder elaborar hipótesis para la innovación.
- *Fase III: "Diseño de las mejoras de las prácticas de los profesores."* (Lago y Onrubia, 2008b, p. 5). Una fase de preparación de las propuestas, los cambios a introducir, los materiales y los recursos que se utilizarán, y el proceso para realizarlo.

- *Fase IV: “Colaboración en el desarrollo, seguimiento y evaluación de los cambios.”* (Lago y Onrubia, 2008b, p. 5). Esta fase se realiza en el momento de la introducción de las mejoras en el contexto, con la colaboración entre el asesor y los profesores, acordada en las fases anteriores. También contempla su posterior evaluación y la evaluación del proceso de asesoramiento.

2.1.2.2.3 Tareas del Modelo de Asesoramiento para la Mejora de las Prácticas Educativas. Para el desarrollo de cada fase es necesario realizar unas determinadas tareas, que Lago (2007) entiende en dos sentidos. El primero, como diferentes formas de actuación conjunta o individual de los participantes. El segundo sentido, como formas diferentes de aproximarse y construir la mejora, que se entiende como un cambio cíclico a lo largo de una sesión, de diversas sesiones o de una fase. A partir de aquí, Lago y Onrubia (2008a y b, 2011), diferencian tres tipos de tareas a partir de dos dimensiones. La primera dimensión, los actores que las realizan, diferenciando tres tipos de tareas: realizadas individualmente por el asesor (a), realizadas individualmente por el profesorado o grupo de profesores sin ayuda del asesor (b) y las que se realizan conjuntamente asesor y participantes (c). La segunda dimensión sería qué tipo de tareas se llevan a cabo, distinguiendo también tres tipos de tareas: tareas de recogida de las prácticas educativas (1), de análisis de las prácticas vinculadas al contenido de mejora (2) y de elaboración de propuestas de mejoras de las prácticas educativas (3). Así con el cruce de las dos dimensiones se obtienen las tareas de colaboración en la construcción del contenido de asesoramiento.

Tareas a realizar en el proceso de asesoramiento

- a.1 Tareas individuales del asesor de recogida de prácticas educativas.
 - a.2 Tareas individuales del asesor para el análisis de prácticas educativas.
 - a.3 Tareas individuales del asesor de elaboración de propuestas de mejora.
 - b.1 Tareas individuales del profesorado o en pequeño grupo de recogida de prácticas educativas.
 - b.2 Tareas individuales del profesorado o en pequeño grupo para el análisis de prácticas educativas.
 - b.3 Tareas individuales del profesorado o en pequeño grupo de elaboración de propuestas de mejora.
-

-
- c.1 Tareas de recogida de prácticas educativas entre asesor y profesorado.
 - c.2 Tareas de análisis de prácticas educativas entre asesor y profesorado.
 - c.3 Tareas de elaboración de propuestas de mejora entre asesor y profesorado.
-

Tabla 3. Tareas del modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas evaluativas. Extraído de Jiménez (2016).

2.1.2.2.4 Estrategias Discursivas del Modelo de Asesoramiento para la Mejora de las Prácticas Educativas. Para poder asegurar un desarrollo de las tareas que sirva para conseguir la construcción de la mejora en el proceso de asesoramiento, hace falta que las intervenciones del asesor sean adecuadas para este objetivo. Estas estrategias discursivas son el cuarto aspecto del modelo de asesoramiento. Según Lago (2007), los recursos discursivos del asesor son un conjunto de recursos semióticos y de estrategias discursivas relacionados con las intervenciones de los otros participantes. Su finalidad es favorecer el desarrollo de las diversas fases y tareas del asesoramiento, y promover una construcción suficientemente significativa de los contenidos de mejora, que contribuyen a su efectiva incorporación a las prácticas educativas en el aula.

Tal como se ha presentado, el modelo de asesoramiento educacional-constructivo de Lago y Onrubia (2008a y b, 2011) contempla unas fases determinadas, con unos objetivos y unas tareas concretas a realizar, tanto por parte del asesor como por parte de los asesorados. Además destaca la importancia del discurso del asesor para facilitar también la implementación de las innovaciones y mejoras en el centro educativo. Un modelo en el cual se basa la implementación del programa de innovación educativa en las Escuelas PIA y que es la base del estudio del GRAD y el GREUV, que se estudia en esta investigación.

2.1.2.2.5 Modelo de asesoramiento de implementación del programa de innovación educativa. El Programa CA/AC. El programa de innovación educativa SUMMEM pretende implementar el aprendizaje cooperativo en las escuelas PIA, para realizarlo utiliza el Programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar (CA/AC), que desarrolla el GRAD, el Grupo de investigación en atención a la diversidad de la Universidad de Vic-UCC. Pujolàs et al. (2011) son los autores y asesores del

Programa CA/AC en diferentes centros escolares, los cuales perciben la estructura de la actividad que se está llevando a cabo durante una sesión de clase como un elemento decisivo y determinante del grado de inclusión de una aula. Del mismo modo lo es el criterio de agrupación de los alumnos y la naturaleza del currículum. El Programa CA/AC propone que en los centros educativos se pueda pasar de una estructura de actividad individualista o competitiva a una estructura de la actividad cooperativa, en la cual los participantes cooperen entre sí para conseguir el máximo de desarrollo personal y social posible. Para alcanzar esto es necesario buscar, adaptar y desarrollar recursos didácticos que lo permitan, que se engloban en el Programa CA/AC (Pujolàs et al. 2011). De esa manera, a partir del aprendizaje cooperativo, los objetivos y las hipótesis del Programa CA/AC, toman importancia los procesos de formación y asesoramiento para la innovación en las aulas y en los centros en general. La finalidad del programa es formular una propuesta para utilizar el aprendizaje cooperativo como una estrategia para la inclusión de todo el alumnado dentro de un centro educativo, utilizando la cooperación para aprender e introduciendo la cooperación como una materia a aprender.

2.1.2.2.5.1 Fases de Implementación del Modelo de Asesoramiento de Implementación del Programa de Innovación Educativa. El Programa CA/AC. La implementación del Programa CA/AC está formada por tres fases, que coinciden con los tres años de asesoramiento y formación del centro educativo. Anterior a estas fases, se realiza una fase inicial o fase 0, en la cual se da a conocer el programa y el proceso de formación/asesoramiento a través de la realización de diferentes jornadas y conferencias. En estas presentaciones se muestra una forma de organización en el aula más motivadora y eficaz en el momento de impartir clases y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La pretensión es motivar al profesorado a participar en una formación más amplia y en la implementación total del programa. Las tres fases siguientes a la inicial se presentan a continuación.

La *fase de introducción*, en la cual un primer grupo de profesores se va formando en el programa, mientras va implementando algunas dinámicas o estructuras cooperativas en el aula. Este

grupo realiza una primera aproximación a algunas propuestas de los diferentes ámbitos de intervención del programa y puede llegar a planificar algunas actividades.

La *fase de generalización*. Consiste en que los profesores ya formados sigan avanzando en ejecutar las dinámicas de aprendizaje cooperativo en el aula, mientras un segundo grupo de profesores empiezan la primera fase del programa con la formación inicial. En esta etapa se pueden encontrar procesos a nivel individual o a nivel centro.

A nivel individual, el profesorado pone en práctica las dinámicas de aprendizaje cooperativo en áreas o grupos de la primera etapa, pero también introduce nuevas estructuras.

A nivel de centro, el profesorado, ya avanzado, acompaña al nuevo grupo de docentes en su iniciación al programa y ayuda a presentar las propuestas de los tres ámbitos de intervención. En estos momentos los dos grupos de docentes se encuentran y comparten la planificación, su desarrollo en las aulas y su evaluación.

La *fase de consolidación*, sólo se utilizan estructuras cooperativa en el aula y en todas la materias, esto hace que el aprendizaje cooperativo ya forme parte del “Programa educativo de centro.” También se puede diferenciar en esta fase los procesos a nivel individual y a nivel centro.

A nivel individual, la mayoría del profesorado ya tiene como habitual y de forma central la organización de las actividades docentes mediante el aprendizaje cooperativo.

A nivel de centro, el aprendizaje cooperativo está incorporado en todas las etapas educativas, en todas las materias y ya forma parte del proyecto educativo como un elemento identificativo del centro.

Como se puede observar, a pesar de que el programa está dividido en tres fases, estas fases están interrelacionadas entre sí y pueden coincidir en el tiempo. Esta coincidencia puede dar la situación que en un mismo centro coincidan grupos de profesores implementando las tres fases al mismo momento. Hasta llegar al punto en que todos los docentes, con una misma formación, y el centro han

pasado por las tres fases y han implementado el programa en su totalidad, es decir, se realizan estructuras cooperativas a todas las aulas y en todas las áreas o materias del centro. Tal como se puede ver en la figura posterior.



Figura 3. Fases de implementación del Programa CA/AC. Extraído de "El programa CA/AC ("Cooperar para aprender / Aprender a Cooperar). Para enseñar a aprender en equipo." De Pujolàs et al. (2011). (El programa CA/AC ("Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar") para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula

2.1.2.2.5.2 Fases de desarrollo del modelo de asesoramiento de implementación del programa de innovación educativa. El Programa CA/AC. Esta implementación consta de siete fases de desarrollo en el aula del modelo de implementación del Programa CA/AC (Lago y Naranjo, 2015).

- Fase 1. Negociación del asesoramiento y formación en el *Programa CA/AC*.
- Fase 2. Diseño, desarrollo y seguimiento de Dinámicas.
- Fase 3. Diseño, desarrollo y seguimiento de Estructuras Cooperativas.

- *Fase 4.* Diseño, seguimiento y evaluación de una Unidad Didáctica (UD) con Estructuras Cooperativas.
- *Fase 5.* Diseño, seguimiento y evaluación del Plan de Equipo⁴ en una UD.
- *Fase 6.* Diseño, seguimiento y evaluación del Cuaderno de Equipo⁵ en una UD.
- *Fase 7.* Evaluación del contenido y del proceso de asesoramiento y de evaluación de las propuestas de continuidad.

El *Programa CA/AC* propone desarrollar el aprendizaje cooperativo a partir de tres ámbitos que se explicarán posteriormente en el apartado de aprendizaje cooperativo.

2.1.2.3 Los contenidos de mejora de las prácticas educativas. El programa de innovación educativa del proyecto de mejora de las prácticas educativas que se estudia en esta investigación utiliza tres recursos para la introducción de cambios en las prácticas educativas. El aprendizaje cooperativo, la enseñanza y el aprendizaje competencial y los itinerarios interdisciplinares de aprendizaje. Este apartado se centra en una definición y una descripción de estos tres recursos. Si bien, como se ha mencionado con anterioridad, el estudio de estos contenidos de mejora no es el objetivo último de esta investigación.

2.1.2.3.1 Aprendizaje cooperativo. Johnson, Johnson y Holubec (1999) definen el aprendizaje cooperativo como la utilización didáctica de equipos reducidos para aprovechar al máximo la interacción entre sus miembros con la finalidad de maximizar el propio aprendizaje y el de los demás. A partir de esta idea, Pujolàs (2008a y b) define el aula como una “pequeña comunidad de aprendizaje”, cuando los alumnos son conscientes de que tienen un objetivo que los une, aprender los contenidos escolares, y que se aprenden más fácilmente si hay una interacción de ayuda entre ellos. En este sentido, y según Pujolàs (2008a y b), todos los miembros de un equipo tienen que asumir una doble responsabilidad. Por

⁴ Documento que se utiliza en el *Programa CA/AC*. Explicado posteriormente

⁵ Documento que se utiliza en el *Programa CA/AC*. Explicado posteriormente

un lado, aprender lo que el docente enseña y, por otro, contribuir a que lo aprendan también los otros miembros de su equipo. Como señalan Johnson y Johnson (2014a), si se estructura cooperativamente una actividad el alumno alcanza el objetivo, si y sólo si, los otros también alcanzan el suyo. Este es un objetivo que es común a todos y es por eso que se crea una interdependencia positiva de la finalidad a conseguir. A esta doble responsabilidad se le suma una doble finalidad, cooperar para aprender, es decir, aprender los contenidos escolares, y aprender a cooperar, que se define como aprender a trabajar en equipo como un contenido escolar/curricular.

El aprendizaje cooperativo se fundamenta en dos presunciones básicas, por un lado, el alumno está en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje y su participación es activa y, por el otro, la responsabilidad compartida en el momento de enseñar y la cooperación y la ayuda mutua. Estas dos presunciones se dan si esta “pequeña comunidad de aprendizaje,” que es el aula, está organizada cooperativamente y si la participación, la responsabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la autonomía de los alumnos aumenta. En este sentido Pujolàs (2008a) enfatiza que el clima de la clase varía, debido a que todos los alumnos entienden y viven que todo el mundo tiene cabida y todos aprenden de todos. Esto muestra la necesidad de percibir el aprendizaje cooperativo no como un método de aprendizaje, sino como un contenido curricular que se tiene que enseñar a los alumnos, dado que deben aprender, citando al autor, “Las habilidades sociales propias del trabajo en equipo, como algo cada vez más imprescindible en una sociedad en que la interdependencia entre sus miembros se acentúa cada vez más.” (Pujolàs, 2008a, p. 8).

Consecuentemente, esta organización cooperativa tiene una filosofía que es la no exclusión de ningún alumno, considerando a todos como una pieza valiosa y la diversidad como una oportunidad de aprendizaje, como comenta Pujolàs (2008a y b). Es por eso que para introducir el aprendizaje cooperativo dentro del aula es importante conocer en profundidad a todo el alumnado. Johnson y Johnson (1999) explican que cuando hay heterogeneidad étnica, social, lingüística y de aptitudes en los

alumnos, las experiencias de aprendizaje cooperativo son necesarias para construir relaciones positivas entre iguales. Los autores exponen que estas relaciones entre iguales son muy importantes porque contribuyen al desarrollo social y cognitivo y a la socialización. Citando a Pujolàs (2011), “La cooperación añade a la colaboración un plus de solidaridad, de ayuda mutua, de generosidad que hace que los que en un principio simplemente colaboran para ser más eficaces, acaben tejiendo vínculos afectivos más profundos entre ellos. Trabajando fuerte para conseguir un objetivo común para contribuir a crear una comunión más intensa.” (p. 195). Todo ello a través de equipos reducidos y heterogéneos de alumnado.

Se constata, pues, que esta estructura de aprendizaje cooperativo intenta alcanzar unas condiciones tanto a nivel de la tarea como a nivel afectivo dentro del aula, que según diferentes autores, Johnson y Johnson (1999, 2014a y b), Pujolàs (2008a y b), puede contribuir a:

- El aumento de la seguridad del alumnado para realizar las tareas, porque su diversidad aporta al equipo conocimiento. Es aceptado y participa libremente.
- Darle a la tarea encomendada un carácter cooperativo, la cual está pensada para que todos los alumnos puedan intervenir, es decir, se tiene en cuenta las diferencias individuales de todo el alumnado.
- Proporcionar al alumnado un sentimiento de valía y reafirmación de su identidad a través de sus diferencias que son aceptadas y valoradas.
- Dar voz a todos los estudiantes en cualquier decisión que se tenga que tomar.
- Promover la comunicación intercultural para que haya una aceptación de la totalidad del alumnado.

Con todo y con eso, muchos autores como Pujolàs (2001, 2002, 2004, 2008a y b, 2012), Johnson y Johnson (1999, 2014a y b), Feito (2015), Arnaiz et al. (2010), entre otros, señalan que tal vez la clave para conseguir todo esto sea “Modificar la preparación de los docentes y prepararlos psicológicamente y metodológicamente para este cambio.” (Pujolàs, 2002, p.19). Como Johnson y Johnson (2014a y b) y los

demás autores destacaron, los docentes tendrían un trabajo previo de preparación, de planificación, de explicitar los objetivos de la tarea. Como también de tomar diferentes decisiones sobre los equipos y su composición, además de sobre la tarea a realizar (cómo presentarla, explicarla, entre otros) y la manera cómo y cuándo utilizar la estructura cooperativa en las diferentes actividades. Del mismo modo, el docente se tiene que preparar qué tipo de interacción quiere utilizar en su intervención y en el aprendizaje en equipo. A su vez, debe supervisar el funcionamiento de los equipos, intervenir para enseñar habilidades de cooperación, proporcionar soporte, entre otros. Por último, debe tomar decisiones sobre la evaluación según los criterios establecidos con la integración del alumnado en la toma de decisiones en la evaluación, de esta manera asegura la eficacia del aprendizaje individual y de los equipos.

Es importante remarcar que para que una estructura de actividad sea cooperativa, como señala Kagan (1999) y amplían Pujolàs y Lago (2011) y Pujolàs et al. (2011), se tienen que dar dos condiciones, que haya una participación equitativa y una interacción simultánea de todos los miembros del equipo. La participación equitativa se da cuando la estructura de la actividad está planificada para que todos los miembros del equipo puedan participar de ella. La interacción simultánea se da cuando todos los miembros del equipo están comprometidos en su aprendizaje e interactúan a la vez en un momento determinado.

De todo lo explicado hasta ahora sobresale la idea que el trabajo con estructuras cooperativas es un proceso a medio y largo plazo que implica un proyecto de equipo, y que es necesario trabajar tres aspectos diferentes, según Pujolàs (2012) para que funcione:

1. La *cohesión de grupo*. Para disponer de un buen clima de convivencia, un el sentimiento de que forman parte de una comunidad de aprendizaje, con el fin de desarrollar el aprendizaje cooperativo.

2. *La creación de las condiciones necesarias para que el alumnado trabaje en equipo.* El uso de las estructuras cooperativas tiene una doble finalidad, por un lado, que todos los miembros aprendan los contenidos escolares, cada uno al máximo de sus posibilidades, y, por otro lado, que aprendan a trabajar en equipo, es decir, trabajar en equipo como un recurso didáctico.
3. *La motivación del alumnado para el aprendizaje y la obtención de resultados positivos.* El aprendizaje cooperativo como contenido a enseñar, es decir, el alumnado toma conciencia de las ventajas de este procedimiento y el docente aclara los objetivos a conseguir, las pautas de organización y socialización.

Estos diversos aspectos se trabajan en el programa de innovación educativa *Programa Cooperar para Aprender/ Aprender a Cooperar (CA/AC)* para implementar el aprendizaje cooperativo, que estudia esta investigación. En este programa se desarrolla el aprendizaje cooperativo a partir de tres ámbitos, basados en las teorías explicadas en este apartado (Pujolàs et al. 2011).

1. *Ámbito A.* Incluye todas las actuaciones relacionadas con la *cohesión de grupo*. El objetivo es conseguir que el grupo clase tome consciencia como grupo y se convierta cada vez más en una pequeña comunidad. Además, ayuda al docente a conocer mejor a su alumnado para poder formar equipos de aprendizaje heterogéneo.
2. *Ámbito B.* Introduce el *trabajo en equipos cooperativos para aprender contenidos curriculares*. Abarca todo lo referente al uso del aprendizaje en equipo como recurso para enseñar, para que los alumnos aprendan mayores contenidos escolares. Son necesarias dos condiciones, comentadas anteriormente, para que el aprendizaje en equipo sea eficaz: *participación equitativa e interacción simultánea*. Es importante tener en cuenta que el aprendizaje en equipo no se realiza solo por el hecho de agrupar a los alumnos en equipos, sino que existe todo un trabajo de implementación de ciertas

estructuras cooperativas en las actividades que las dirigen para que sea un aprendizaje realmente cooperativo, en equipo y que promueva las dos condiciones.

3. *Ámbito C.* Introduce el *aprendizaje cooperativo como contenido a enseñar*. Si incluyen las actuaciones encaminadas a enseñar a los alumnos a aprender en equipo, además de utilizar de forma continuada esta manera de organizar la actividad en el aula. Por este motivo, el aprendizaje en equipo se puede utilizar desde cualquier área del currículum para fomentar el aprendizaje en equipo como recurso para enseñar y aprender. Se trata de conseguir que los alumnos tengan esta práctica como una continuación y normalización para el desarrollo de las competencias básicas.

Aunque se expliquen los tres ámbitos por separado, Pujolàs y Lago (2011) afirman:

“Estos ámbitos de intervención están estrechamente relacionados: cuando intervenimos para cohesionar el grupo (ámbito A) contribuimos a crear las condiciones necesarias, aunque no suficientes, para que todos los alumnos puedan trabajar en equipo (ámbito B) y quieran, además, aprender a trabajar de esta manera (ámbito C). Pero cuando utilizamos estructuras cooperativas dentro del ámbito de intervención B, en realidad también estamos contribuyendo a cohesionar más el grupo (ámbito A) y a que los alumnos aprendan a trabajar en equipo (ámbito C). De manera similar, si ponemos el énfasis de enseñar a trabajar en equipo (ámbito C), ya que de esta manera utilizan mejor las estructuras cooperativas del ámbito de intervención B, contribuyendo, además, a cohesionar más el grupo (ámbito A).” (p. 5).

En definitiva, trabajando uno de los ámbitos se están poniendo las bases o contribuyendo a trabajar los otros dos. Los tres ámbitos están interrelacionados entre sí, tal como se puede observar en la representación gráfica.

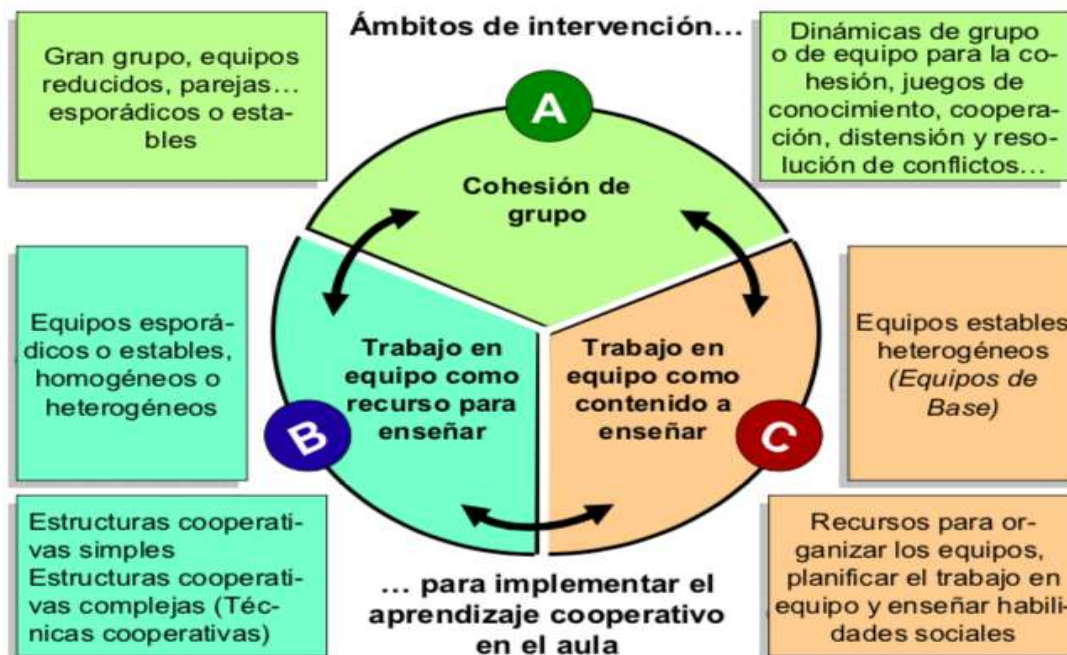


Figura 4. Ámbitos de intervención del Programa CA/AC. Extraído de "El programa CA/AC ("Cooperar para aprender / Aprender a Cooperar). Para enseñar a aprender en equipo." De Pujolàs et al. (2011). El programa CA/AC ("Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar") para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula

Algunos de los beneficios que se pueden dar con el aprendizaje cooperativo, algunos ya comentados, son: la mejora del rendimiento académico y un aprendizaje más significativo (Johnson y Johnson, 1999, 2014a y b); se favorece una seguridad y un sentimiento de inclusión en el clima del aula (Ainscow, 2002; Pujolàs, 2008); se estructura la actividad de manera que favorece el aprendizaje de algunas competencias que están presentes en el currículum educativo de las tres etapas educativas, como la competencia comunicativa, la social, la de aprender a aprender, entre otras (Johnson y Johnson, 2014a y b; Pujolàs, 2012).

En suma, una clase formada a partir de un criterio heterogéneo, con un currículum común que persiga unos objetivos más abiertos y amplios, y que utilice unas actividades estructuradas de forma cooperativa, es más inclusiva que otro formato a partir del criterio de homogeneidad.

2.1

.2.3.2 Enseñanza y aprendizaje competencial. En Europa el concepto de competencia clave o básica fue introducido por las Recomendaciones del Parlamento europeo y el Consejo del 18 de diciembre 2006. En España el concepto de competencia básica fue introducido con la Ley orgánica de educación (LOE) 2/2006, en Italia se realizó en el 2006 en el artículo 1, coma 622, de la Ley n.296, del 27 diciembre 2006 y posteriormente el Decreto del Ministero della Pubblica Istruzione 22 agosto 2007 n. 139. Un concepto, el de competencia básica, que su definición trae mucha controversia entre los diferentes autores. Zabala (2011) la define como “La intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida por medio de las acciones en que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.” (p. 30). Una definición centrada en el aprendizaje funcional y aplicable teniendo en cuenta el ámbito interpersonal, social y profesional. Sarramona (2014) relaciona el concepto de competencia con la competitividad del mundo económico, aunque añade “básica” y lo relaciona con el mundo educativo que enseña valores, como la ayuda mutua, la colaboración y la solidaridad. Este autor acaba con la definición de una capacidad de resolución de problemas en las múltiples facetas de la vida cotidiana. Moya y Luengo (2011) proponen una definición de competencia básica, también relacionada con el ámbito social y de resolución de problemas. Para estos autores, competencia básica se define como “La forma en que las personas consiguen movilizar todos sus recursos personales (cognitivos, afectivos, sociales, etc.) para conseguir el éxito en la resolución de una tarea en un contexto definido.” (p. 33). Se denota que este término, que se introduce en la enseñanza, no sólo se fija en lo que han aprendido los alumnos, es decir, los contenidos, sino también en cómo lo han aprendido, o sea, en las actividades que se han realizado. Por consiguiente, la definición tiene una doble vertiente en la cual la acción también tiene importancia y no únicamente el conocimiento adquirido. Coll et al. (2007) y Perrenoud (2008) están también a favor de incluir en la definición de competencia la capacidad de realizar o hacer frente alguna actividad o tarea, en la cual se ponen en juego diversos elementos, habilidades, conocimientos, valores, entre otros. Esta definición es

muy similar a la que da la Generalitat de Catalunya en el Decreto 119/2015, del 23 de junio, de ordenación de las enseñanzas en la educación primaria. Su artículo número 6, dice así: “Se entiende por competencia básica la capacidad de una persona de resolver problemas reales en contextos diversos integrando conocimientos, habilidades prácticas, actitudes y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz y satisfactoria.” (p. 5).

Las competencias se han estudiado e identificado desde diferentes enfoques, el conductista, el funcionalista, entre otros. De todos ellos esta investigación se basa, como se mencionó anteriormente, en el enfoque constructivista. Según Le Boterf (1998), las competencias serían la combinación de tres factores.

- El primer factor sería el *saber proceder*. Saber decidir qué recursos son los más adecuados para una situación, saberlos combinar y movilizar.
- El segundo, el *querer proceder*. Que la persona esté o tenga motivación e implicación personal.
- El tercer y último factor sería el *poder proceder*. Que el contexto sea el idóneo y adecuado para poder poner en juego los dos factores anteriores.

Entonces, el aprendizaje de las competencias es lo que hace que el alumnado pueda aprender durante toda su vida y con una dirección concreta (Ellerani, 2013a y b). Así, desde un enfoque holístico, como el que proponen Moya y Luengo (2011), a partir del modelo de Rychen y Salganik (2006), las competencias se podrían identificar de dos maneras diferentes. La primera, funcionalmente, a través de las realizaciones y/o producciones. La segunda, estructuralmente, a partir de un espacio mental que se da por la combinación de elementos cognitivos, como no cognitivos, es decir, conductuales y sociales. Es por todo esto, según los autores, que la competencia es “La forma en que la persona configura sus esquemas mentales para superar con éxito una determinada situación.” (Moya y Luengo, 2011, p. 38).

Retomando de nuevo la definición de competencia básica elaborada por Moya y Luengo (2011) “La forma en que las personas consiguen movilizar todos sus recursos personales (cognitivos, afectivos, sociales, etc.) para conseguir el éxito en la resolución de una tarea en un contexto definido.” (p. 33). Se desprende de ella que existen múltiples competencias, con múltiples niveles que también dependen de las tareas y de los contextos en los que se tengan que poner en práctica. Por eso, el Ministerio de educación y ciencia del Gobierno de España así como el Ministerio de educación, investigación y universidades de Italia, inspirado por la Unión Europea, escogió ocho competencias a partir de tres criterios. El primero, que todas las personas puedan adquirirlas, el segundo criterio que sean relevantes para un amplio abanico de aspectos de la vida, y, por último, el tercero, que contribuyan al aprendizaje a lo largo del ciclo vital.

Las ocho competencias básicas propuestas son:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia de aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Para la implementación del aprendizaje de las competencias básicas en el centro escolar es necesario un modelo de desarrollo del currículum y la adaptación de los elementos didácticos de este currículum. Dado que es una de las maneras de superar la dificultad de encajar los nuevos aprendizajes en el modelo del sistema educativo ya existente (Moya y Luengo 2010). Es por eso que los mismos autores, un año más tarde, proponen cinco niveles o momentos que son necesarios para integrar las

competencias básicas dentro del currículum y que estas se lleven a cabo en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Moya y Luengo, 2011).

1. *Integración de las competencias básicas y áreas curriculares a través de una definición relacional.* A partir de la definición semántica que da el Ministerio, es necesario redefinirla para que esté relacionada con las implicaciones para el aprendizaje y también con una delimitación en cada una de las áreas curriculares de qué pueden aportar cada una de las competencias.
2. *Integración de las actividades y ejercicios que generen el currículum real a través de una estructura de tareas compartidas.* Con esto se pretende buscar las mejores tareas y su consecución para que el mayor número de alumnos adquieran las competencias básicas.

Por ello, una misma tarea tiene que variar en función del grupo de alumnos a la que vaya dirigida. Sumado a esto, según Gimeno (2007), Moya y Luengo (2011) y otros, es en la interacción entre los tres actores del triángulo educativo (profesorado, alumnado y contenido), que se desarrolla el currículum. Este desarrollo del currículum a través de la interacción de los tres actores condiciona la experiencia que se obtiene y sus resultados, que, a su vez, están condicionados en función de las tareas que se realizan y cómo se resuelven. Esta idea está muy ligada al modelo de Vygotsky (1978) en la que presenta la *Zona de desarrollo próximo*. Puesto que, el docente, cuando prepara las tareas y la estructura de estas, tiene en cuenta la zona de desarrollo real del alumno sin ayuda y la zona de desarrollo potencial con ayuda, y el situar su práctica en un contexto social. Por eso es importante que cuando se piensa en una tarea a realizar, a parte de tener en cuenta los cuatro componentes básicos, también se tiene que tener presente que las actividades que se realicen cumplan ciertas características: sean completas; tengan un resultado o un producto final; sean diversas e integren diferentes procesos cognitivos y contenidos; y sean inclusivas para que pueda participar todo el alumnado. Así las tareas realizadas contribuyen al desarrollo de las competencias. No se debe olvidar que estas tareas están

vinculadas a cómo se han definido las competencias y a sus objetivos de aprendizaje en la fase previa. Unos objetivos que deben ser claros, analíticamente específicos, articulados, observables y medibles (Corchia, 2011) para evaluarlos durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje para una readecuación constante a los resultados obtenidos.

Seguidamente, se continúa con la presentación de los tres últimos niveles o momentos que son necesarios para integrar las competencias básicas dentro del currículum (Moya y Luengo, 2011).

3. *Integración de los diferentes modelos de enseñanza y métodos de enseñanza que generan el currículum real del centro* (Moya y Luengo, 2011). Esto se trata, como explica Dewey (2004) en su principio de complementariedad, que, si se integran todos los modelos de enseñanza dentro de la práctica educativa, encogiéndose dependiendo de lo que se quiera enseñar y sin excluir ningún modelo educativo, se puede construir la práctica educativa más adecuada para desarrollar el aprendizaje de las competencias básicas.
4. *Integración de los criterios e instrumentos para valorar el aprendizaje de las competencias básicas*. En este nivel o momento se refiere a la evaluación de las competencias básicas. Teniendo en cuenta que: las competencias básicas se expresan, según Moya y Luengo (2011) o Capperucci (2011b), por los objetivos de cada área curricular y sus criterios de evaluación; la preparación de estas tareas se realiza para que los alumnos puedan adquirir la o las competencias que se quieren evaluar; la información no es comunicada sólo con el resultado final, sino durante todo el proceso de realización de la/las tarea/s, para el fomento de la autorregulación, autonomía del alumnado.
5. *Integración de las diferentes formas de currículum: formal, no formal e informal*. La LOE precisa que los centros promoverán compromisos educativos con las familias y el centro

y esta participación implica que las competencias básicas son trabajadas y desarrolladas a nivel escolar, en el currículum formal, no formal y el informal (familiar). Trincherro (2016) propone la necesidad que los docentes y las familias y la sociedad entiendan que compartan un pacto de corresponsabilidad en la enseñanza del alumnado, en el cual se co-proyecta por parte de los tres agentes los objetivos formativos. De esta manera se abre el proceso de educación de la escuela a la familia y a la comunidad. De esta última idea se desprende, como ya se ha mencionado, que el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación tiene que estar contextualizado para que así todos los alumnos también tengan la oportunidad de participar en las prácticas sociales (Capperucci, 2011b). La enseñanza de competencias básicas no puede estar descontextualizada, aislada de la sociedad, porque pierde una de sus finalidades básicas que es poner las competencias en práctica en el contexto social (Perrenoud, 2008). Explicada en palabras de Moya y Luengo (2011), “La escuela tiene que favorecer una creación de situaciones que permitan una inmersión dirigida a las prácticas sociales y culturales.” (p. 89).

A nivel teórico, la teoría del aprendizaje situado surge del modelo de aprendizaje cognitivo de Vygotsky (1978), que postula que los alumnos aprenden de diferente manera fuera (aprendizaje contextualizado a nivel social) que dentro de la escuela (aprendizaje descontextualizado). De esta teoría, Moya y Luengo (2011), así como Perrenoud (2008), Ellerani (2013a y b), entre otros autores, ponen énfasis en dos conceptos. El primero, la *autenticidad en las actividades*, para que ayuden a la participación a nivel social. El segundo, la *situación educativa*, que tiene en cuenta la persona que aprende, los instrumentos utilizados en la actividad, el objeto o objetivo (saberes y contenidos), la comunidad de referencia, las normas de comportamiento de la comunidad y las reglas de la tarea. Colocando el foco en la manera cómo se transmiten para su adquisición y no solo que se aprendan estas competencias.

De esta manera se enfatiza el concepto de autenticidad en las actividades evaluativas, y se proponen las actividades evaluativas situaciones contextualizadas (Capperucci, 2011b; Carless, 2014; Moretti et al. 2017; Shepard, 2000). De manera que el modelo del currículum tiene tres características, la adaptación, la integración y la contextualización. Unas características que Tessaro (2013) amplía proponiendo que la integración de las competencias clave o básicas conjuga cuatro modelos de aprendizaje. El aprendizaje situado, que antes se ha explicado. El aprendizaje relacional, vinculado al aprendizaje cooperativo. El aprendizaje experimental y el aprendizaje transformativo, en los cuales se reflexiona y se reinterpreta los significados a través de la experimentación para co-construir el aprendizaje, que se puede vincular no solo al aprendizaje cooperativo, sino a los itinerarios interdisciplinarios de aprendizajes, que se profundizan en el apartado posterior. Si se observa detenidamente esta propuesta de Tessaro (2013) está muy vinculada a los tres ejes que propone el *Proyecto SUMMEM* que combina el aprendizaje cooperativo, la enseñanza y aprendizaje competencial y los itinerarios interdisciplinarios de aprendizaje que se estudian en esta investigación. Parece importante destacar, tal como señala Capperucci (2016), que la competencia es un “Objetivo a largo plazo que prevé diferentes y crecientes niveles de dominio, que se puede acceder a través de unidades de trabajo específicas, dotadas de autonomía, secuenciación e interconectividad.” (p.145). Por eso es importante que el proyecto de centro tenga en cuenta un proyecto curricular como base de la praxis de los profesionales de ese centro. En el que se detalle la ordenación de los elementos, su secuenciación y su temporización y tenga una coherencia de centro en todos los planes/programaciones que se deriven de este, como las programaciones elaboradas por el profesorado.

Además, para que los docentes mejoren sus prácticas evaluativas, según, Alonso y Garrido (2013), es importante que se den cuenta de la discrepancia que existe entre la información de su evaluación habitual y las competencias que se deben adquirir significativamente por parte de los alumnos. Por eso proponen que para que esta consciencia emerja es necesario que conozcan cuales son

las características de sus evaluaciones. Por lo tanto, es ineludible un planteamiento previo de la evaluación que se está llevando a cabo y la innovación que se quiere implementar en la evaluación (Wicker, 2010). Provocando también un cambio en su enfoque evaluativo, hacia la “cultura de la evaluación”, (Coll, Barberà y Onrubia, 2000; Naranjo, 2005), que se comentarán posteriormente.

Es primordial señalar que es necesaria una formación por parte de los docentes en competencias, tales como las informacionales, así como en su implementación, ya que esta formación, tal como señala el estudio de Briand-Lamarche et al. (2018) o Martínez-Abad et al. (2017), tiene un impacto positivo en los centros y apuntan “A que la implementación en centros educativos de proyectos de innovación favorece el desarrollo de competencias clave en los estudiantes con niveles de partida bajos.” (Martínez-Abad et al., 2017, p. 126).

En definitiva, para el aprendizaje de las competencias básicas, como ya se ha comentado, son necesarias condiciones para la integración en el currículum y su contextualización, así como una creación de condiciones de aprendizaje que se dan por el cambio en la práctica docente. A este cambio de práctica, Moya y Luengo (2011), como se ha expuesto, lo abordan desde la teoría de la integración de Dewey (2004), una “Integración consciente y razonada de diferentes modelos de enseñanza,” (Moya y Luengo, 2011, p. 102), para poder aportar el contexto adecuado para enseñar a todos los diversos alumnos y promover su desarrollo. Para que esto se lleve a cabo, Koenen et al. (2015) ponen de manifiesto que el funcionamiento de la institución basada en competencias está en constante evolución para dar respuesta a esta práctica profesional, con la necesidad de un cambio en el currículum y un cambio organizativo del propio centro educativo y del aumento de la combinación de diversos métodos didácticos.

2.1.2.3.3 Itinerarios interdisciplinares de aprendizaje. En la actualidad el conocimiento se está enseñando de una manera muy diferente a lo que se estaba realizando hasta ahora. Se enseña de una manera más contextualizada, creando interrelaciones entre los diferentes conocimientos y áreas que se

enseñan y aprenden dentro de la educación obligatoria. Consecuentemente, desde hace tiempo se han generado diferentes modelos o propuestas de trabajo en el aula en base a situaciones reales, que afectan a los propios estudiantes, que experimentan o pueden experimentar. Esto se materializa en modelos, estrategias o propuestas como los centros de interés, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje y servicio y muchos otros, muy vinculados a la idea de las competencias básicas, a su enseñanza y su aprendizaje. Este estudio se focaliza en los itinerarios interdisciplinares de aprendizaje, que es la estrategia utilizada al interno del Proyecto *SUMMEM*.

Cañas y Novak (2010) definen un itinerario como un mapa conceptual, que es utilizado por los estudiantes para estudiar o aprender un tema y es el alumno quien decide cómo realizar las actividades propuestas. Posteriormente, De Benito et al. (2012) realizaron un estudio utilizando itinerarios de aprendizaje mediante mapas conceptuales, para mostrarlo como una herramienta de enseñanza y aprendizaje. Los resultados indican que los itinerarios de aprendizaje facilitan la utilización de metodologías centradas en el alumnado, ya que su secuencia no es lineal. Asimismo, facilitan una participación activa del alumnado en su aprendizaje y esto fomenta un aprendizaje significativo y a su vez el desarrollo de competencias. "Además, el currículum integrado aporta beneficios a la formación de los estudiantes porque ayuda a desarrollar capacidades cognitivas complejas y facilita la transferencia de conocimientos." (Folch et al. 2020, p. 614). Agudelo y Salinas (2015) en su estudio sobre el diseño de un itinerario de aprendizaje señalan sus diversas características:

- "Permite la organización de conceptos, temas a aprender y competencias a desarrollar, así como los objetos de aprendizaje a utilizar.
- Para dar una visión completa de lo que se debe hacer para comprender el problema.
- Ofrecer opciones o alternativas a seguir en la construcción de la propia secuencia de aprendizaje del alumno según características individuales, necesidades y estilo de aprendizaje, entre otros.

- Usar lo que se conoce como mapas de expertos.” (Agudelo y Salinas, 2015, p. 72).

Por lo tanto, la interdisciplinariedad promueve y permite la conexión del currículum con la realidad y la práctica, ya que su objetivo es progresar en el estudio y la comprensión de la realidad que se está estudiando, a través de diversos sistemas simbólicos y formas de expresión (Boix, 2017). Esta autora desarrolla un modelo de aprendizaje interdisciplinar de cuatro fases.

1. La definición del propósito de investigación. Se planifica y prepara el trabajo interdisciplinar que se llevará a cabo entre los docentes implicados de las diferentes áreas del conocimiento.
2. La investigación disciplinar. Se pone en práctica la investigación y se valora y compara qué aportan las diferentes disciplinas que se relacionan en la resolución del problema.
3. La síntesis interdisciplinar. Presentación del resultado final de la investigación.
4. El análisis crítico de los resultados en relación al propósito de investigación. Una vez llevada a cabo la investigación se realiza su evaluación para introducir mejoras.

Se debe señalar que, si no se realiza el primer paso en profundidad, es decir, si los docentes implicados en la interdisciplinariedad no profundizan en la relación entre las materias previamente, no se vertebran con un hilo conductor o una pregunta motivadora, es mucho más difícil la participación de los docentes en el proyecto (Folch et al. 2019). Cabe destacar que tal como Tessaro (2014) expone, es necesario promover las tareas auténticas y el problema situado en la realidad del alumnado para evaluar las competencias que se pueden relacionar con los itinerarios de aprendizaje, ya que ciertas características que el autor menciona en su propuesta son iguales o muy similares a las características que Sanmartí (2013, 2010, 2007) realiza en su propuesta de itinerarios interdisciplinares de aprendizaje. Algunas características comunes podrían ser tales como: que están definidas por una pregunta motivadora; que el resultado se encuentra a través de la realización de diferentes tareas que están vinculadas entre ellas; que siempre existe una reflexión por parte del alumnado; que las tareas no solo

están contextualizadas sino que también se pueden utilizar en diferentes sectores disciplinarios; que dan la oportunidad de colaborar y cooperar entre el alumnado, entre otros. Después de esta conceptualización de los itinerarios interdisciplinarios, se expone la propuesta utilizada en los centros participantes en este estudio que lleva a cabo Sanmartí (2013, 2010, 2007). Esta propuesta se concreta en itinerarios de aprendizaje, que vinculan las diferentes asignaturas de manera interdisciplinar y que están orientados al desarrollo de competencias y al trabajar cooperativamente. La autora señala ocho características de los itinerarios interdisciplinarios de aprendizaje y de su práctica interdisciplinaria.

1. La negociación de itinerarios interdisciplinarios de aprendizaje y de sus objetivos.
2. El aprendizaje a partir de repensar las representaciones iniciales del alumnado.
3. La apertura de pensamiento a nuevas miradas.
4. La construcción e integración de conocimientos disciplinarios nuevos.
5. El grupo es quien aprende a partir de las diversas diversidades.
6. La utilización de las herramientas comunicativas.
7. La evaluación como motor del aprendizaje.
8. Ver la actuación como finalidad del aprendizaje.

En la primera característica, *la negociación de itinerarios interdisciplinarios de aprendizaje y de sus objetivos*. Sanmartí (2013) se refiere a “Precisar el contexto donde se trabajará, los destinatarios y la producción final o acción que se espera generar, todo en función de una pregunta o problema.” (p. 39). Es importante que el equipo docente proponga un itinerario interdisciplinar de aprendizaje que tenga relación e interés para el grupo de alumnos y que sea nuevo, que sea motivador para ellos y contextualizado (Agudelo y Salinas, 2015). Se debe considerar que los diferentes objetivos que se definen en un inicio pueden variar y cambiar durante el itinerario y que se evalúa el nivel de logro de estos objetivos a partir de demostrar que el alumno es competente. Agudelo y Salinas (2015) y Folch et al. (2019) advierten que por mucho que se redefinen o modifiquen, si el objetivo del itinerario

interdisciplinar de aprendizaje no es entendido con claridad por los estudiantes, es difícil que el alumnado establezca las conexiones adecuadas para el trabajo multidisciplinar, o que surjan las estrategias adecuadas para afrontar el aprendizaje, como señala Norton (2004).

La segunda característica, *se aprende a partir de repensar las representaciones iniciales*. El punto de partida del itinerario de aprendizaje es la base del propio alumnado y se le da la oportunidad de “Expresar los propios puntos de vista, tanto en relación con las maneras de pensar como de hacer, de hablar y de sentir.” (Sanmartí, 2013, p. 40). A partir de estas ideas iniciales, los docentes acompañan al alumno y al grupo de alumnos a replantearse las, se les abren nuevos puntos de vista y se coloca al alumnado como agente principal de su proceso de aprendizaje con el acompañamiento del docente (Capperucci, 2011a). Por eso, Sanmartí (2013, 2010, 2007) señala, así como otros autores también remarcaban, como Pujolàs (2012, 2008) visto anteriormente, que es necesario crear un buen ambiente en el aula para que el alumnado pueda expresarse y discutir libremente entre ellos, siempre guiados por el maestro que dará unas reglas para poder hacerlo, consensuadas con el alumnado.

Vinculada a la segunda característica, está la tercera, *la apertura del pensamiento a nuevas miradas*, al planteamiento de nuevas preguntas. Es decir, a plantear al alumnado y promover que también se realicen preguntas entre ellos que susciten un cambio de prisma y se observen desde diferentes puntos de vista y así provocar que surjan nuevas ideas, nuevos planteamientos de aprendizaje. Unos ejemplos de tipos de preguntas que se pueden utilizar son preguntas de comprobación, de predicción, de gestión y de valoración (Sanmartí, 2013). A su vez, se fomenta que el alumnado plantee las preguntas desde otros saberes y se promueva la conexión entre las diferentes asignaturas. Una interrelación de todo lo que el alumnado está trabajando dentro de las diferentes disciplinas, así como en sus experiencias personales. De esta vinculación entre asignaturas y saberes surge la interdisciplinariedad.

La cuarta, *la construcción e integración de conocimientos disciplinarios nuevos*. Para ello se realizan actividades diversas, secuenciadas, motivadoras y que ofrecen la oportunidad de utilizar diversas estrategias de resolución. A fin de que el progreso del aprendizaje sea gradual y facilitador y en el que la participación del alumnado sea activa (Agudelo y Salinas, 2015; Sanmartí, 2013). Estas actividades promueven, como la característica anterior, la interrelación entre los alumnos, así como con el profesor, contraponiendo ideas, planteándose preguntas, manipulando los saberes, entre otros.

La quinta característica de esta práctica interdisciplinaria en los itinerarios de aprendizaje es que *el grupo es quien aprende a partir de las diversas diversidades*. Esta característica está muy vinculada con la heterogeneidad del grupo y con las ideas ya expuestas en el apartado de aprendizaje cooperativo sobre la formación de equipos cooperativos de diferentes autores, Johnson y Johnson (2014), Johnson, Johnson y Holubec (1999) o Pujolàs (2008, 2012), entre otros. Ideas tales como, que el éxito de un equipo se consigue cuando cada miembro se responsabiliza y se compromete en la resolución de la tarea o actividad aportando sus capacidades, habilidades e interaccionando de manera cooperativa con los demás. Si se considera que la cooperación en un equipo se tiene que enseñar, tal y como Lago y Onrubia (2008b), Pujolàs (2008) o Pujolàs et al. (2011) comentan. Si bien, Sanmartí (2013) destaca que todo debe partir de un trabajo individual para poder compartir, discutir, en definitiva, trabajar con los otros, porque sin un planteamiento individual inicial sobre qué se sabe del tema a tratar es poco posible construir colectivamente el aprendizaje.

La sexta característica es *la utilización de las herramientas comunicativas* en los itinerarios interdisciplinares de aprendizaje. Por eso estos itinerarios tienen que fomentar el aprendizaje de los diferentes tipos de lenguaje de las disciplinas que se estén trabajando, para que el alumnado pueda interrelacionarlos y adecuarlos a la finalidad comunicativa que se desea en una situación concreta. Sanmartí (2013) y otros autores Oliveras, Márquez y Sanmartí (2011), remarcan que también tiene un papel fundamental la lectura crítica para poder aprender a inferir diferentes ideas y contenidos.

La séptima característica es *la evaluación como motor del aprendizaje*. En otras palabras, como autorregulador del proceso de aprendizaje. Una evaluación que promueve en el alumnado la toma de consciencia del proceso y pueden llegar a proponerse mejoras del propio proceso. Esto coincide con las ideas de Carless (2011), Jiménez (2016), Naranjo (2005), entre otros autores, que se profundizan en apartados posteriores. Sin embargo, si no se crea un buen clima en el aula, como se ha comentado anteriormente en el apartado de aprendizaje cooperativo, el uso de la evaluación como motor del aprendizaje será difícil de implementar. Además, como Pujolàs (2001, 2008, 2012) y Pujolàs et al. (2011), también señalan, la importancia de la cohesión del grupo no sólo se trabaja al inicio del curso o al inicio de la formación de equipos cooperativos, para que los alumnos se conozcan, sino que se tiene que ir trabajando durante todo el curso escolar, para ir generando un mejor clima para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. A su vez, para crear este clima en el aula y trasladar la responsabilidad del proceso de aprendizaje al alumnado así como el de la evaluación, Sanmartí (2013, 2010, 2007) propone que el error no se vea como un fracaso, sino como una oportunidad de aprendizaje de la cual extraer una o varias posibilidades de mejora. Con esta idea, se refiere a centrar la mirada en la actividad, su revisión y su mejora y no en el alumnado. Este cambio de foco en la actividad y no el alumnado, hace que estos no sientan la vergüenza que se puede sentir por haberse equivocado y puedan expresar el error sin experimentar sentimientos negativos y sin ninguna afección a su autoestima.

Por último, la octava característica de las prácticas de trabajo interdisciplinar es *ver la actuación como finalidad de aprendizaje*. “Aplicar los saberes aprendidos en una actuación que ponga de manifiesto la utilidad del nuevo conocimiento.” (Sanmartí, 2013, p. 42). La autora propone que se realice una producción final que no solo sea informativa hacia las familias, sino que comporte una incidencia en una acción colectiva, como un aprendizaje-servicio. De esta manera se da un sentido global, interdisciplinario, contextual y aplicado de todo el trabajo y al aprendizaje realizado. Como se puede apreciar, la propuesta de itinerarios interdisciplinares de aprendizaje, engloba todo lo que se ha

expuesto en los apartados anteriores, desde el aprendizaje cooperativo, hasta la enseñanza y aprendizaje competencial. Los itinerarios interdisciplinares de aprendizaje promueven un aprendizaje significativo, un cambio de rol del alumnado promoviendo su responsabilidad en el proceso de aprendizaje, una contextualización de ese proceso a través de las diferentes tareas, y los diferentes agentes que pueden participar. Para terminar con la elaboración de un proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación inclusivo.

Las ideas principales tratadas en este apartado son:

Modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas

Asesoramiento educacional-constructivo: proceso de construcción conjunta entre asesor y asesorado centrado en las mejoras de la práctica educativa.

Modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas (Lago y Onrubia, 2008, 2011; Lago, 2007). Dividiendo el proceso en cuatro fases, en diferentes tareas diferenciadas en los actores que participan y el tipo de tareas, y, por último, las estrategias discursivas del asesor.

Programa CA/AC (Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar) (Pujolàs et al. 2011): propone una estructura de la actividad cooperativa, en la cual los participantes colaboran entre sí y cooperan para conseguir el máximo de desarrollo personal y social posible. Utilizando el aprendizaje cooperativo como una estrategia de inclusión, así como introduciendo la cooperación como una materia a aprender. Teniendo este programa tres fases de implementación y siete fases de desarrollo en el aula de los tres ámbitos del programa. Ámbito A (dinámicas de cohesión), ámbito B (uso de estructuras cooperativas) y ámbito C (el aprendizaje cooperativo como contenido a enseñar)

Los contenidos de mejora de las prácticas educativas

Aprendizaje cooperativo: la utilización de la didáctica de equipos reducidos heterogéneo para aprovechar al máximo la interacción entre ellos, con la finalidad de maximizar el propio aprendizaje y el de los demás. Asumiendo los alumnos la responsabilidad de aprender y contribuir a que los miembros de su equipo aprendan. Con una doble finalidad, aprender los contenidos escolares y aprender a cooperar como un contenido curricular. Dándose dos condiciones: una participación equitativa y una interacción simultánea de todos los miembros del equipo.

Enseñanza y aprendizaje competencial: La forma en que las personas consiguen movilizar todos sus recursos personales (cognitivos, afectivos, sociales, etc.) para conseguir el éxito en la resolución de una tarea en un contexto definido. Desde un enfoque holístico, las competencias se identifican de dos maneras diferentes, funcionalmente y estructuralmente.

Itinerarios interdisciplinarios de aprendizaje: es un tipo de actividades que utiliza elementos de aprendizaje cooperativo, competencial, aprendizaje-servicio, la evaluación, para proponer una actividad, el itinerario interdisciplinar de aprendizaje, que engloba diferentes áreas curriculares, en un trabajo práctico, global, interdisciplinario, contextualizado y aplicado.

Tabla 4. Resumen de las ideas principales sobre los cambios de las prácticas evaluativas

A continuación, se presenta una tabla de las investigaciones científicas trabajadas en este apartado, sin enunciar los autores teóricos.

Procesos mejora práctica educativa			
Autor/año	Foco/Objetivos/Preguntas de investigación	Diseño metodológico	Participantes
Adachi et al. (2017)	Explorar e identificar cuales son las percepciones y experiencias de los académicos sobre la autoevaluación y la evaluación por pares, qué oportunidades y retos encuentran en esta práctica y qué permite su diseño e implementación.	Análisis cualitativo, usando entrevistas semi-estructuradas.	13 académicos de la Universidad de Deakin.
Agudelo y Salinas (2015)	Evaluar el diseño del itinerario de aprendizaje, su implementación y el proceso de evaluación.	Metodología basada en el modelo de aproximación sucesiva triangular en los aspectos de evaluación: el diseño del itinerario de aprendizaje, su implementación y el proceso de evaluación. Realizaron un análisis de los resultados académicos, el nivel de satisfacción y las actividades desarrolladas en los itinerarios.	54 profesores y 1920 estudiantes de infantil a 11º grado de un centro educativo de Medellín.

Alonso y Garrido (2013)	Investigar si los profesores evalúan los distintos tipos de competencias y aprendizajes de modo adecuado. Concretamente, identificar los puntos fuertes y débiles en el modo de evaluar la comprensión de tablas y gráficos.	Análisis cuantitativo.	167 de primaria, en comprensión de tablas y 158 en comprensión de gráficos.
Anali et al. (2017)	La vinculación de las creencias de autoeficacia y las situaciones de evaluación universitaria.	Metodología mixta: cualitativo y cuantitativo.	133 estudiantes de la universidad pública de Córdoba (Argentina).
Briand-Lamarche et al. (2018)	Evaluar los procesos y resultados de la implementación del proyecto de modelo de competencia para alentar el uso de información basada en la investigación (RBI).	Estudio de caso múltiple. Análisis Cualitativo/Cuantitativo.	5 casos: 1 de secundaria y 4 de primaria.
Capperucci (2016)	El impacto de las experiencias de investigación llevadas a cabo tanto en el desarrollo de la competencia de diseño de los docentes en servicio como en el uso en la práctica didáctica del modelo de unidad de competencia probada y su contribución al desarrollo de habilidades de diseño en los estudiantes de ciencias de la maestría de educación primaria en	Metodología mixta.	35 escuelas y 1512 Profesores de primaria y 756 estudiantes del Grado en educación primaria en la Universidad de Florencia.

Florencia.

Carless (2014)	Teorizar y sugerir mejoras para la práctica del feedback del profesorado y el desarrollo de las capacidades autoevaluativas del alumnado.	Estudio de caso.	Un profesor de la facultad de empresa y 11 estudiantes.
Carless (2011)	Conflicto entre evaluación formativa y evaluación sumativa.	Estudio de casos. Análisis cuantitativo y cualitativo.	8 profesores de 4 escuelas participantes en el Proyecto Primary English Assessment for Learning (PEAL).
Coll et al. (2007)	Análisis de la implementación de innovación en evaluación en educación superior con apoyo de las TIC.	Análisis cualitativo y cuantitativo.	186 alumnos de 3 grupos de psicología de la educación en la Universidad de Barcelona.
De Benito et al. (2012)	Diseñar, validar e implementar un itinerario de aprendizaje basado en mapas conceptuales y validar la utilización de los itinerarios de aprendizaje elaborados por los alumnos.	Análisis cualitativo.	66 alumnos de pedagogía y dos profesoras.

Folch et al. (2020)	Descripción y análisis de una propuesta interdisciplinar de las áreas de educación física, educación musical y educación visual y plástica en la formación del grado de educación infantil.	Estudio de caso.	48 alumnos del grado de maestro en la Blanquerna.
Folch et al. (2019)	Conocer la percepción del profesorado sobre las implicaciones didácticas del Proyecto multidisciplinar de arte y ciencias.	Metodología cualitativa de investigación-acción.	5 docentes del grado en educación infantil de la FPCEE-Blanquerna.
Fuentes-Diego y Sicines-Talledo (2018)	Analizar el tipo de evaluación que se desarrolla en el Ciclo formativo de grado superior de educación infantil en Cantabria, profundizando en la evaluación formativa y compartida.	Estudio de caso, análisis mixto cuantitativo y cualitativo.	27 estudiantes y 2 docentes de un ciclo formativo de grado superior en España.
Jiménez (2016)	Desarrollo de una propuesta tanto de análisis de la evaluación en contextos educativos de aprendizaje cooperativo como de las aportaciones posteriores que ayuden a mejorar las prácticas evaluativas en estos contextos.	Estudio cuantitativo de carácter extensivo y representativo de todos los Autoinformes de la etapa de introducción del proceso de formación-asesoramiento y un estudio cualitativo de carácter intensivo con metodología de estudio de casos.	Centros de 11 comunidades autónomas españolas.

Jiménez (2012)	Identificar y comprender la evaluación que lleva a cabo el profesorado participante en el proceso de formación-asesoramiento del Programa CA/AC: Cooperar para aprender, aprender a cooperar.	Estudio de caso. Análisis cualitativo.	19 centros desde infantil a la ESO, también centros de educación secundaria post-obligatoria, centros de profesores y recursos y equipos de orientación educativa y psicopedagogía de las Islas Baleares y Aragón.
Koenen et al. (2015)	Investigar las experiencias de implementación de la educación basada en competencias en la universidad.	Análisis fenomenográfico.	105 personas de 26 organizaciones educacionales. (coordinadores, profesores y estudiantes).
Lago y Onrubia (2008)	Análisis de un proceso de asesoramiento para la mejora de las prácticas de evaluación y acreditación en el área de matemáticas.	Modelo de análisis del asesoramiento con cuatro niveles de análisis. Dentro del modelo educacional constructivista de asesoramiento psicopedagógico. Análisis cualitativo.	Profesorado del departamento de matemáticas de un IES de la ciudad de Mataró.
Martínez-Abad et al. (2017)	Evaluar la eficacia de un programa de formación en competencias informacionales en centros educativos de educación secundaria en Andalucía y Castilla y León.	Pre-post, con muestreo probabilístico de tipo incidental. Análisis cuantitativo.	260 estudiantes, 200 de Castilla y León y 60 de Andalucía de 2º de la ESO.

Moretti et al. (2017)	<p>Observar y comprender cómo los caminos de desarrollo profesional de los docentes pueden ser estratégicos para calificar la oferta de enseñanza al mejorar el conocimiento de las buenas prácticas útiles para la transición del plan de estudios a las habilidades; Verificar si es posible detectar el grado de desarrollo de algunas habilidades transversales de los alumnos y cómo es posible mediante la introducción de dispositivos del tipo "tareas de realidad" en forma de simulación en las primeras clases de la escuela primaria.</p>	<p>Metodología cualitativa de investigación formación.</p>	<p>27 docentes de infantil, primaria y secundaria de I grado de diferentes escuelas</p>
Naranjo (2005)	<p>Profundizar en la identificación, caracterización y comprensión de la evaluación que lleva a cabo el profesorado de matemáticas de la ESO para evaluar los aprendizajes de los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje de esta área.</p>	<p>Metodología observacional y basada en el análisis de casos. Estudio cualitativo.</p>	<p>4 casos, 4 institutos de la ESO, el coordinador pedagógico, el director y el profesor de matemáticas de 4º de la ESO.</p>
Norton (2004)	<p>Explorar cómo y de qué maneras los estudiantes pueden aprender haciendo los criterios de evaluación transparentes y progresivamente más explícitos.</p>	<p>Estudio de caso. Análisis cualitativo.</p>	<p>Cinco cohortes del 3º año en psicología.</p>

Oliveras et al. (2011)	Identificar las dificultades experimentadas por los estudiantes de secundaria de (15-16 años) con la lectura crítica de artículos de periódicos con contenidos científicos.	Análisis cuantitativo, usando una escala basada en los elementos de lectura crítica.	61 estudiantes de dos escuelas de secundaria de Cataluña.
Rochera y Naranjo (2007)	Identificar y describir algunas características de las situaciones de evaluación y de la actuación docente en este tipo de situaciones que ofrecen soporte y guía para la mejora de la autorregulación de los aprendizajes de los alumnos.	Análisis cualitativo de una situación de evaluación de contenidos sobre múltiplos y divisores.	1 profesor y 17 alumnos del 6º curso de educación primaria en el área de matemáticas de Barcelona.
Völlinger et al. (2018)	Saber si los métodos de aprendizaje cooperativo son utilizados y de qué manera en las aulas alemanas y de qué factores depende la calidad de la implementación.	Estudio cualitativo, por encuesta.	76 profesores de secundaria inferior.

Tabla 5. Estudios empíricos sobre los cambios de la prácticas educativas

2.2 Niveles de percepción y valoración de la innovación en las prácticas educativas de los agentes participantes

Este apartado se centra en el primer nivel del objeto de estudio de esta investigación, el estudio del impacto de la innovación de la práctica educativa vinculada a los tres ejes: el aprendizaje cooperativo, la enseñanza y aprendizaje competencial y el trabajo por itinerarios interdisciplinarios de aprendizaje. Previamente, se han revisado los diferentes modelos sobre la evaluación del impacto de la innovación educativa y se ha hecho patente la necesidad de la evaluación de su impacto. Todos los modelos de Jacobs (2000), de EAF y EAVP (2015) o de Guskey (2000, 2002) afirmaban la necesidad de una planificación previa de esa evaluación para poder realizar y obtener unos resultados fehacientes sobre su implementación. En el *Programa Aprenem del SUMMEM* no se contempló esta fase de planificación para la evaluación del impacto, es por eso que se hace difícil llevarlo a cabo ex-post-facto. Por ello este apartado se centra en la valoración de los diferentes agentes participantes en la implementación de la innovación educativa, vista la importancia que representaba en los estudios presentados en el principio de este capítulo (Chalmers y Gardiner, 2015; Chapman y Sammons, 2013; EAF y EVPA, 2015; Guskey, 2000, 2002; Hopkins et al. 2014; Jacobs, 2000; Moya et al. 2019; Murillo y Duk, 2015; OECD, 2013, 2014; Turra y Moya, 2016). Recuperando lo ya comentado sobre la importancia de preguntar a los participantes su percepción del impacto, según OECD (2014), es útil, “Porque sus respuestas subjetivas pueden ayudar a entender por qué algunos cambios son aceptados o hay resistencia, sin importar sus efectos “objetivos”.” (p. 35). Por ello, se realiza un recorrido a través de los cuatro agentes educativos principales, que señalan los autores, en la implementación de la innovación educativa, a saber, los docentes, el alumnado, los líderes o directivos escolásticos y las familias.

2.2.1 Equipo docente

Por lo que concierne a la valoración de los docentes de la innovación educativa, el estudio de Aramendi (2010) pone de manifiesto que los profesionales perciben con nerviosismo e incertidumbre,

cuando el departamento propone nuevos proyectos curriculares, como la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE) que incorpora las competencias clave al sistema educativo. La causa de este nerviosismo e incertidumbre es que cuando la Administración presenta nuevos proyectos de innovación educativa, no proponen ni iniciativas, ni modelos concretos a desarrollar. Según Caliskan y Zhu (2019) es más fácil adoptar la idea de una innovación que llevarla a cabo, especialmente si no hay una alineación entre las políticas educativas del país y los docentes responsables de implementar esa innovación.

Asimismo, existe una falta de información de las razones de priorización de unos temas y no otros en los proyectos hacia los docentes y de no contar con su participación (Aramendi, 2010, Aramendi y Buján, 2012). Si se tiene en cuenta que muchas de las innovaciones surgen fundamentalmente en el centro educativo, que son los docentes y el equipo directivo de los centros los motores del cambio de las innovaciones y que su involucración es básica para la implementación, la Administración debe decidir ofrecer o no su apoyo a estas iniciativas no según las líneas prioritarias que políticamente desea fomentar, sino según las necesidades que presentan los centros escolares (Aramendi, 2010; Aramendi y Buján, 2012). Entonces si las actitudes de los participantes en la innovación son “El elemento clave para generar y desarrollar procesos de cambio” (Aramendi, 2010, p. 142), principalmente los docentes (Walder, 2014), no tener en cuenta su voz en las propuestas de estas innovaciones puede provocar que su actitud no sea la más adecuada para su implementación. De ahí, la necesidad de una primera práctica reflexiva por parte de los docentes del centro educativo sobre la praxis actual para poder implementar la innovación adecuadamente (Walder, 2014). En este sentido, hay discrepancia de opiniones en el estudio de Aramendi y Buján (2012), que comparan las comunidades de Cantabria y País Vasco. La primera valora positivamente la actuación de la Administración ya que Cantabria orienta su innovación a proyectos de desarrollo comunitario, más en línea con la Administración, y la innovación propuesta en el País Vasco se enfoca al desarrollo organizativo de los centros escolares, que no está del todo alineado con la Administración. Sin embargo, no es solo necesario que la Administración apoye y genere

oportunidades para la implementación de las innovaciones educativas, también la dirección del centro escolar tiene un papel principal, en acompañar a esta implementación. Debe apoyar las iniciativas de sus docentes, aportando más espacios y tiempo de reflexión compartida entre los que la llevan a cabo, así como un cambio en los espacios del centro, especialmente si se apuesta por un trabajo interdisciplinar entre materias, para reforzar las conexiones entre ellas y para observar a los alumnos en un espacio diferente a la aula o a los laboratorios, entre otros (Folch et al. 2019; Walder, 2014).

A su vez, tal como ya se ha mencionado en este capítulo, es necesaria una cooperación entre docentes para que las innovaciones en los centros educativos lleguen a buen puerto y debe ser una de las prioridades y preferencias por parte de los docentes implicados (Walder, 2014). Utilizar la co-docencia se percibe por parte de los docentes que el proceso de enseñanza es más efectivo y que contribuye a un mayor progreso del alumnado (King-Sears y Strogilos, 2020). Esto genera la necesidad de crear equipos de trabajo que revisen sistemática y periódicamente el proyecto de innovación, es decir, que realicen su evaluación y valoración para poder introducir las mejoras adecuadas. Al formar parte de estos equipos, al participar en las reuniones, su involucración en la innovación aumenta y esto provoca que el cumplimiento de sus compromisos sea más elevado, la asunción de tareas y responsabilidades dentro del proceso sea más voluntaria y su esfuerzo aumente (Aramendi, 2010). Todo ello facilitado por el equipo directivo aportando la organización y el tiempo adecuado para realizarlo, como también para poder formarse (Solheim et al. 2018).

No obstante, si no se destina un tiempo a esta reflexión compartida, a esta coordinación, es difícil que la implementación de cualquier innovación se lleve a cabo con éxito. Si se añade que la innovación apuesta por un trabajo interdisciplinar, esta coordinación y cooperación entre docentes y su puesta en práctica a través de la docencia compartida o co-docencia es uno de los pilares para el éxito (Folch et al. 2020, 2019). En este sentido, los docentes implicados en los equipos para la innovación, del estudio de Aramendi y Buján (2012), durante tres años opinan que todo el tiempo invertido ha sido

productivo. Así como aquellos centros que han desarrollado una reflexión grupal más profunda, sistemática y con una normativa clara de funcionamiento, manifiestan que ha sido gracias a la implicación del equipo directivo, que dotan de más tiempo a la reflexión y al desarrollo de la innovación, con el apoyo de los asesores, que se ha podido llevar a cabo. Sin esta implicación del equipo directivo como facilitador en la introducción de nuevas metodologías o innovaciones educativas, es difícil que los docentes la lleven a cabo, ya que el equipo docente se percibe como un indicador de lo que es valioso para el centro escolar (Solheim et al. 2018).

Es importante destacar, cómo realiza el estudio de Gairín et al. (2010), que el profesorado que se involucra en un inicio a la innovación normalmente es voluntario. Esto representa que su motivación e interés por la innovación es elevada y tienen una valoración más positiva. Esto varía posteriormente cuando se añaden los demás docentes, dado que pueden surgir problemas internos en los debates sobre la nueva praxis, la aceptación de los sistemas de acción y revisión y el compromiso de los profesionales hacia la innovación implementada es mucho menor (Walder, 2014). Si los docentes participan en comunidades de aprendizaje profesional y en prácticas cooperativas entre docentes internas y externas al centro escolar, si existe una reflexión conjunta y un compartir de experiencias de la comunidad profesional, ayuda a que se realice un cambio en la mentalidad de los docentes y provoca que la implementación de innovaciones educativas sea más elevada, aumentando el desarrollo profesional de los docentes y de su praxis (Solheim et al. 2018; Vieluf et al. 2012). Esto provoca que los docentes también sean más activos en su formación externa para mejorar su propio proceso de enseñanza y su eficacia. Ahora bien, se evidencia que el factor de la política educativa del país en este sentido adquiere gran importancia, ya que es un factor de gran influencia en esta participación en equipos docentes o en las prácticas cooperativas docentes. La razón es que, si a nivel gubernamental no se promueven ese tipo de formación docente, es difícil que sea implementada. Tal como exponen Solheim et al. (2018) “Décadas de investigación han indicado que la inversión en el desarrollo colectivo

es la clave para mejorar la enseñanza, permitir un aprendizaje más rápido y profundo e impulsar el rendimiento del estudiante, la escuela y el sistema.” (p. 470).

De las innovaciones que se implementan en el centro escolar, normalmente las prácticas de enseñanza en el aula son una de las dimensiones donde más se efectúan. Normalmente, se dividen en tres aspectos generales: el uso de una estructuración en la unidad didáctica o lección y sus objetivos finales, la orientación a una mayor participación del alumnado en la planificación del aula y la mejora de las actividades de enseñanza y aprendizaje para adecuarlas a la innovación. El estudio de Vieluf et al. (2012) muestra que un tanto por ciento muy pequeño de docentes tiene un perfil que utilicen estos tres aspectos en su proceso de enseñanza. Esto, según los autores, puede ser debido a tres factores de dos naturalezas diferentes. El primer factor que es de naturaleza política es la influencia de las culturas educativas nacionales. Los otros dos factores de naturaleza personal de los docentes y/o del centro educativo corresponden a la tradición pedagógica del propio docente o del centro educativo y a las creencias sobre la naturaleza del proceso de enseñanza y aprendizaje. Si se opta por un enfoque constructivistas el porcentaje de uso de los tres aspectos mencionados con anterioridad es mayor. En España, los maestros utilizan más las actividades mejoradas y una orientación a aumentar la participación del alumnado, por un aumento del uso de aprendizaje cooperativo para el desarrollo profesional, que los otros dos aspectos. Cuando en Italia hay un mayor grado de uso de una estructuración de las prácticas de enseñanza en comparación a los otros dos aspectos. Estos tres aspectos y otros se pueden implementar en el centro escolar de una manera más permanente, si se sistematiza la monitorización de las prácticas docentes (Solheim et al. 2018) y esto puede afectar no únicamente a la praxis docente, sino también al desarrollo del centro escolar.

En el estudio de Vincent-Lancrin et al. (2019) se enfatizan varias innovaciones en la práctica educativa en la última década. El aumento de la disponibilidad de recursos de enseñanza y aprendizaje, tales como el uso de las nuevas tecnologías como herramienta en el proceso de enseñanza y

aprendizaje. Una mejora en el desarrollo de las prácticas profesionales del docente, introduciendo y aumentando el desarrollo de la enseñanza formal y del aprendizaje por pares. Algunos resultados de la implementación de innovación en prácticas pedagógicas de algunos países muestran que la autoeficacia colectiva del profesorado aumenta en la escuela y en la ambición colectiva de sus estudiantes y que se aumenta el bienestar laboral del docente. En lo concerniente a las prácticas de tarea, la mayor innovación ha sido que los docentes de secundaria discuten las tareas en clase, a pesar de que se introduce un aprendizaje más activo más en primaria que en secundaria (Vincent-Lancrin et al. 2019).

Los mismos autores señalan que las innovaciones en el desarrollo de capacidades de orden superior no han tenido una propagación elevada. Remarcan que no solo la disponibilidad de ordenadores en el aula, es una innovación importante, sino que también el desarrollo profesional del docente lo es, tal como se ha comentado con anterioridad. Esto se pone de manifiesto en el aumento de docentes que atendieron a una formación por pares utilicen este sistema en su docencia, cuando los docentes que han recibido una formación formal se mantengan en un proceso de enseñanza más tradicional. Los resultados del estudio de Vincent-Lancrin et al. (2019) muestran que muchos países apuestan por la primera opción en detrimento de la segunda.

Existen estudios centrados en el impacto de la calidad en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tales como los de Fernández et al. (2013). Su estudio consiguió evaluar “El cambio producido en aspectos como el currículum, los métodos de enseñanza y aprendizaje, los procesos de evaluación, el uso de los recursos educativos, etc. y su efectividad, derivado de la implantación del sistema de gestión de la calidad.” (p. 788). Sus resultados destacan, fundamentalmente, la subdimensión de la evaluación, con una mejora en una buena definición de los criterios de evaluación, en la realización de una evaluación inicial de competencias y conocimientos de los estudiantes, así como en la revisión de competencias y conocimientos de actividades evaluadas.

Se advierte en otros estudios, como de Caliskan y Zhu (2019) que existe una falta de práctica educativa constructivista por parte de los docentes, como mostraban los estudios de Fernández et al. (2013), por el hecho de enfocar el proceso de enseñanza y aprendizaje a los resultados que no al aprendizaje del alumno. Por ello, la implementación de un aprendizaje más centrado en el alumnado, se queda sólo en una idea y no se lleva a la práctica. Este hecho perpetúa las prácticas educativas tradicionales y no alineadas con una idea del proceso de enseñanza y aprendizaje constructivista. Este mismo aspecto lo señala el estudio de Veloso et al. (2014), y añaden que una renovación de la infraestructura del centro educativo no varía la metodología docente, si no se promueve y se introducen nuevos modelos de enseñanza y nuevas herramientas. Dentro de esas nuevas herramientas vinculadas al rendimiento académico del alumnado y para implementar un proceso de enseñanza y aprendizaje más centrado en él, Fernández et al. (2013) proponen enfatizar la valoración de las actitudes en las calificaciones finales, y las tutorías, propuestas que se añaden a las comentadas en el párrafo anterior. Unos cambios que tienen gran incidencia sobre todo en el alumnado con un rendimiento académico inferior, aunque pueden aprovecharse todo el alumnado.

Concerniente a la evaluación de la innovación, los docentes la consideran provechosa e importante, aunque sólo se utilice la autoevaluación y no otros instrumentos como cuestionarios, observaciones o entrevistas, por ello consideran que las condiciones de evaluación podrían mejorar (Aramendi, 2010). En este sentido, Folch et al. (2020, 2019) señalan el enriquecimiento de la evaluación compartida entre docentes de la innovación. Asimismo, remarcan, como ya se comentó al inicio del capítulo, que se debe prever los objetivos y metas a alcanzar por la innovación, así como tener claro el currículum interdisciplinario a trabajar, para que los criterios de evaluación sean claros y poder introducir mejoras. Además, la evaluación de la innovación pedagógica permite aplicar mejoras, porque se obtienen resultados reales en el contexto de aplicación sobre su impacto, su eficiencia, entre otros, que pueden ayudar a la práctica docente (Walder, 2014).

Algunas de las limitaciones principales para la implementación de un proyecto de innovación educativa por parte de los docentes, que señala el estudio de Aramendi (2010), son: la poca gestión y aprovechamiento del tiempo; la falta de recursos y experiencia en el tipo de innovación a implementar; los problemas organizativos a nivel de los profesionales docentes; la falta de consenso respecto a los objetivos a alcanzar con la innovación; la rentabilidad del esfuerzo realizado; y las malas relaciones interpersonales que aparecen en la implementación. Otras limitaciones que no afectan tan directamente a los docentes, aunque sí afectan a su implementación son: la complejidad de la innovación y falta de explicación; la burocracia que se genera en base a la innovación que se añade a la existente; y la falta de asesoría.

Todo ello puede afectar al clima del centro y a la autoestima de los participantes de la innovación, en especial de los docentes. Una estrategia con el fin de mejorar estos aspectos, según Aramendi (2010), es la de compartir los resultados alcanzados con la implementación con los docentes y hacerlos visibles a otros sistemas participantes en el centro educativo. Esta difusión también hace que se legitime la innovación a ojos de los agentes implicados, docentes, familias y alumnos (Greany, 2018).

Se debe comprender, tal como Vieluf et al. (2012) acentúan, que el tamaño de los centros escolares también afecta a la implementación de innovaciones, especialmente si se pretende implementar el aprendizaje profesional cooperativo entre docentes en centros de gran tamaño. A su vez, el tamaño del centro, junto con los antecedentes socioeconómicos de las familias del alumnado, serán factores decisivos en el momento de realizar una inversión mayor o menor a nivel gubernamental.

Así pues, los impactos más relevantes de la implementación de los proyectos de innovación han sido en el proceso de enseñanza y en el uso de nuevo material, si bien la repercusión en el proceso de aprendizaje ha sido menor (Aramendi, 2010; Aramendi y Buján, 2012). Para ello es necesaria la implicación del alumnado en el proceso.

2.2.2 Alumnado

No se puede olvidar que es necesario la participación del alumnado. Durante el proyecto es necesaria no sólo su participación en la realización, sino también en la toma de ciertas decisiones durante el proceso, con el fin de una mayor toma de consciencia y un entendimiento más profundo del proyecto de innovación que se lleva a cabo, primordialmente si este proyecto es interdisciplinar (Folch et al. 2019). Es por ello que es necesario escuchar también la voz, la percepción y la valoración del alumnado sobre la innovación educativa, considerando que señala dificultades y facilidades. En este apartado se destacan aquellas que son diferentes a las ya revisadas en el apartado de equipos docentes.

Según el estudio de Caliskan y Zhu (2019) los estudiantes perciben un aumento de esta colaboración y cooperación entre ellos y del uso de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje y nuevas tecnologías, por el hecho que los docentes han realizado una formación y una práctica previa que aumenta su seguridad. Por ello, se insiste en escuchar las necesidades de los alumnos para alinear el proceso de enseñanza y también escuchar a los docentes para ofrecerles una formación que combine teoría y práctica ya que beneficiará también al alumnado. En este sentido, la práctica de la co-docencia puede ayudar a esta combinación en la formación. En el estudio de King-Sears y Strogilos (2020), el alumnado coincide que el modelo de co-docencia, tener dos docentes en el aula, hace que estén disponibles a ayudar a todo el alumnado y que el ajuste de la ayuda sea más adecuado. Esto genera en el alumnado un mayor beneficio en su aprendizaje.

El estudio de la OECD (2014) pone también de manifiesto que el alumnado de Italia percibe un aumento de la tipología de enseñanza y esto mejora el proceso de aprendizaje. En España, el alumnado observa que se implementa diferentes metodologías innovativas, con una creación y uso de herramientas o instrumentos educativos, que aumenta la participación del alumnado en el conocimiento. Como Boulay y Goodson (2018) acentúan, se han aumentado las habilidades del siglo XXI, como el uso de las TIC, el uso de estrategias/métodos de aprendizaje y análisis, las habilidades de

investigación, esto provoca unos hábitos de estudio más efectivos. A lo que se suman, la introducción de innovaciones pedagógicas tales como la clase invertida, el aprendizaje entre pares, los proyectos que han aumentado un aprendizaje en profundidad y la calidad de la construcción del aprendizaje (Moya et al. 2019; Turra y Moya, 2016).

Gracias a la implementación de estas medidas, la satisfacción y el disfrutar en la escuela por parte de los alumnos, sus resultados de aprendizaje, su compromiso para con la escuela y la equidad del proceso de enseñanza y aprendizaje entre todo el alumnado se ha incrementado (Vincent-Lancrin et al. 2019). Aclarando que “La mayor innovación radica en la adquisición independiente de conocimientos y las prácticas de tarea, seguidas de las prácticas de aprendizaje de memoria y de aprendizaje activo.” (Vincent-Lancrin et al., 2019, p. 28). Este aumento del compromiso para con la escuela también lo muestra los resultados del estudio de Boulay y Goodson (2018), que incluyen un mayor interés por la escuela y en participar de sus actividades y el aumento del tiempo de trabajo y la asistencia escolar. Otro factor que influye en el sentimiento de pertenencia de los estudiantes es el crear un clima en el aula y de instrucción más adecuado y agradable, que la co-docencia también ayuda a crearlo (King-Sears y Strogilos, 2020). Del mismo modo, se ha producido un cambio en los intereses y creencias del alumnado, incluyendo aspiraciones universitarias y de carrera, un sentido de autoeficacia y una confianza más elevados y una mejora en las relaciones con otros miembros de la comunidad escolar (Boulay y Goodson, 2018).

Un ejemplo de ello son los resultados del estudio de Susinos y Haya (2014), que al posibilitar al alumnado a realizar propuestas de innovación educativa en su centro escolar, las propuestas no están directamente relacionadas con el currículo escolar, sino con los espacios y tiempos no académicos. En otras palabras, las propuestas de mejora del centro escolar por parte del alumnado incluían aquellos aspectos que promueven una mejora en la relación entre alumnado y en la convivencia en la escuela. Tal como explicita el estudio de Veloso et al. (2014) aumenta su motivación o rendimiento porque “El

edificio escolar es una estructura física, pero también transmite mensajes visuales sobre cómo sentirse y actuar allí, contribuyendo (o no) a crear condiciones favorables para el aprendizaje y la dinámica social.” (p. 403). Aunque este mismo estudio resalta, como ya se ha comentado, no modifica en gran medida las prácticas educativas de los docentes.

Un dato significativo en el estudio de Susinos y Hayas (2014), es que el alumnado ha entendido la participación como un proceso de toma de decisiones conjunta hacia un objetivo común, en el que no solo intervienen los docentes, sino que ellos y otros agentes también son partícipes importantes de la mejora escolar. Hecho que hace cuestionar los modelos de enseñanza vertical y académica, hacia una escuela más abierta, dialogante y participativa.

Sin embargo, tal como destaca el estudio de Aramendi (2010), “El alumnado, las familias, los representantes sociales y los miembros del equipo de orientación no participan demasiado,” (p. 142) en la implementación de la innovación educativa y esto tendría que variar.

2.2.3 Familias

Para aumentar la participación de los diferentes agentes externos, como las familias, el público en general u otras agencias de educación en la valoración de las innovaciones educativas, se debe estar promocionada por el liderazgo escolar (Vincent-Lancrin et al. 2019). Si no se promueven las relaciones externas del centro escolar, es difícil que las familias intervengan en la institución y no se puede olvidar que las familias son uno de los agentes más importantes en la educación del alumnado que asiste a la escuela, y que ésta tiene que compartir y hacer partícipe en la medida de lo posible de su realidad educativa en el centro escolar. Por ello también, y como se ha visto en el primer apartado, es de gran importancia escuchar su voz por lo que concierne a las innovaciones que se implementan en la institución educativa, aunque pocas veces se tienen en cuenta.

Si la participación de las familias en las innovaciones es elevada, su satisfacción también será más alta, así como su percepción del cambio, tal como muestra el estudio de Gairín et al. (2010).

Principalmente, si estos cambios están centrados en el currículum y en sus resultados, las familias pueden ser más partícipes puesto que esta es la información que reciben a través de los documentos de evaluación. Con todo y con eso, se quiere señalar que se pueden introducir a las familias no únicamente en la comunicación de resultados, sino también en otras actividades y en algunas de las decisiones educativas que conciernen a su progenie. Según Greany (2018), ampliar la involucración familiar daría resultados positivos en tres aspectos: aumentaría su comprensión y su apoyo a las innovaciones o mejoras que es necesario para su legitimación; ayudaría a solventar diferentes desafíos que pueden surgir en el centro educativo que implementa una innovación; y acrecentaría la confianza en la capacidad y la efectividad de los directivos y los docentes para llevar a cabo la innovación. El desarrollo de una mayor confianza provoca un fortalecimiento de las relaciones existentes entre el centro educativo y los sistemas que intervienen en él, es decir las familias, y así la innovación también se implementa con un mayor éxito.

Se debe poner atención en no sólo rendir cuentas a nivel social, es decir, no únicamente focalizar la evaluación de la innovación en los resultados de las calificaciones, debido a que esto puede tener efectos nocivos. En este caso, las familias sólo le dan importancia a este tipo de evaluación y no a una evaluación que mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje. Focalizar únicamente en los resultados académicos finales condiciona la elección de dónde escolarizar a sus hijos e hijas

2.2.4 Equipo directivo

Una de las valoraciones básicas que ya se ha comentado es que las innovaciones responden más a las ideas que tiene la Administración de las necesidades de los centros educativos que no a la realidad de los propios centros. La razón para llegar a esta afirmación son los aspectos que se identifican como dificultades que promueven las innovaciones propuestas por la Administración, tales como, el exceso de regulación sobre esas innovaciones, el exceso de burocracia y la rigidez organizativa. El estudio de Caliskan y Zhu (2019) destaca que la poca alineación de la cultura organizacional y la innovación

educacional entre los diferentes centros educativos hace visible la falta de directrices claras y consensuadas de la Administración. Que su regulación la realiza una sola autoridad que perpetúa una cultura jerárquica de la educación, dejando poco margen de participación de los otros agentes implicados en el centro escolar. Greany (2018) expone que un apoyo político para que la innovación se lleve a cabo no sólo a nivel económico, sino también en un apoyo organizativo y de asesoramiento, es necesario para la implementación de cualquier innovación en un centro educativo. Esto muestra que se debe delegar las decisiones a las juntas escolares y/o a los líderes sobre los recursos tanto económicos, como de personal, y sobre la pedagogía que se quiere llevar a cabo en el centro escolar (Greany, 2018; Veloso et al. 2014).

Para ello, tal como el estudio de Caliskan y Zhu (2019) muestra “Cuanto más innovadora y colaborativa es una cultura, mayor es el nivel de implementación de las innovaciones educativas con respecto al e-learning, a la enseñanza centrada en el alumno y al aprendizaje cooperativo.” (p. 31). Esto representa que cuando un centro educativo apuesta y lleva a la práctica una innovación de manera colaborativa entre los profesionales, introduce también las nuevas metodologías y tecnologías en su práctica fuera del aula con otros compañeros y existe un liderazgo claro que hace partícipe a todos los agentes, la introducción de innovaciones es más sencilla. Al contrario de si el centro educativo tiene una estructura jerarquizada, más burocrática por el afán de control y en una comunicación más cerrada y menos autónoma de los diferentes agentes implicados el proceso de introducción de innovaciones será más lento. Una idea apoyada también en el estudio de Veloso et al. (2014).

Como se ha observado en los apartados anteriores, las dificultades que presentan los profesionales, son los conflictos internos, o la falta de coordinación o formación de la innovación a implementar, ocasionados por las dificultades a nivel directivo de una falta de planificación, de recursos y de un enfoque hacia los resultados y no hacia el aprendizaje (Gairín et al. 2010). Aunque el estudio de Gairín et al. (2010) señala que en Cataluña existe una mayor implicación por el equipo directivo en la

gestión y la participación que se promueve en los centros, sobresale que son equipos directivos de centros escolares con plantilla docente joven, es decir, con docentes que llevan poco tiempo de ejercicio que implementan las innovaciones o es este equipo más joven el primero en implementarlas. Con eso no se pretende expresar que los docentes más experimentados no estén dispuestos a implementar innovaciones educativas, al contrario, ellos también se acogen a la innovación, pero esencialmente si ven y entienden la necesidad de ella. A parte, muchos de los cambios están más ligados a los intereses de los docentes, que al proceso de aprendizaje de los alumnos y por ello su implementación no dura a lo largo del tiempo. Como se ha visto en el primer apartado son necesarios tener en cuenta diferentes factores para que un cambio y una mejora sean sostenibles (Hargreaves y Fink, 2006). De igual forma, Walder (2014) especifica que la continuidad de la innovación está muy ligada a la mejora de la innovación, es decir, a si el equipo directivo del centro impulsa que se realice el proceso de adaptación y mejora en el transcurso de la implementación. Es la importancia de este proceso y la involucración del equipo directivo en él lo que le producirá la continuidad de la innovación dentro del centro educativo. Si el objetivo es la continuidad de la innovación es preciso contrastar las informaciones que se recogen en este proceso de mejora y las informaciones de satisfacción de todos los agentes implicados, con documentación que la verifique para poder afirmar que la innovación que se lleva a cabo tiene éxito y qué caminos de mejora se deben tomar (Gairín et al. 2010). En este sentido, y según estos autores, la difusión de proyectos de éxito ayuda a realizar ese contraste.

Otra necesidad identificada por el equipo directivo es poder compartir la praxis con otros compañeros, como también expresan los docentes, y poder visitar otros centros para observar y participar de otras visiones del liderazgo escolar que implementan innovaciones. Esto es útil para poder prever el soporte que puedan necesitar los docentes y advertir diferentes estrategias en situaciones reales (Gordon et al. 2016). Para ello, una buena formación de los miembros que forman parte del equipo directivo que se base en las competencias necesarias para el liderazgo y para la innovación,

ayuda a que su praxis se adecue a las necesidades del equipo de profesionales del centro educativo, debido a que les aportaran la formación y las herramientas adecuadas para realizarlo. En este sentido, Greany (2018) pone de manifiesto que el desarrollo de los directivos en su reflexión y su praxis a través de compartir y colaborar con otras escuelas afecta positivamente a los resultados del alumnado. Igualmente, también fomenta y promueve “El aprendizaje auténtico, la indagación, la reflexión, el aprendizaje colaborativo y el apoyo entre pares.” (Gordon et al., 2016, p. 68), no sólo entre el alumnado, sino entre los docentes. Con todo y con ello, no se debe olvidar la importancia de un apoyo político a nivel económico y especialmente un apoyo a nivel organizativo y de asesoramiento para que la innovación se lleve a cabo.

Si se sigue con esta línea, Carballo et al (2013) denotan que existe un impacto positivo de esta implementación con un aumento y mejora del trabajo en equipo y de la coordinación entre estamentos, y se insiste en que se debe disminuir la burocracia para que el proceso sea más ágil, idea que también apoyan los resultados de Bamber y Anderson (2012). En su estudio se remarca que algunos instrumentos que ofrece el centro educativo para la evaluación de los diferentes módulos del personal académico son estandarizados, o sea, no son concretos para las diferentes áreas, y esto hace que no se usen porque se ven como instrumentos de gestión, de evaluación, y no de reflexión. Con esto Bamber y Anderson (2012) no quieren decir que los docentes no evalúen los módulos, sólo que se realiza con otros instrumentos diferentes a los institucionales. Esto muestra que las necesidades de la evaluación institucional y las prácticas individuales de los docentes no están alineadas, porque el primero busca demostrar el valor del trabajo que se está realizando y el segundo evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por consiguiente, es necesaria una mayor comunicación entre los gestores (el equipo directivo) y los académicos (docentes).

Aquí interviene también el tipo de comunicación interna y externa del centro. Si se apuesta por la apertura del centro a la sociedad y el desarrollo comunitario o solo en una innovación basada en la

escuela, se potenciará o una comunicación externa y horizontal o interna vertical descendente (Rodríguez et al., 2013), todo ello dependerá de cual sea la perspectiva del cambio a nivel directivo.

Lo más importante para que la implementación de la innovación sea más efectiva es, por una parte, si está liderada por el equipo directivo, con un soporte y guía externa, y que implique a todos los agentes participantes del centro educativo (Velooso et al. 2014). Por otra parte, si existe un reconocimiento del trabajo de innovación que realizan los docentes por parte del equipo directivo (Moya et al. 2019). Por último, si se otorga importancia a una visión global del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, tal como ejemplifica los resultados del estudio de Ofsted (2008), en el cual en las escuelas de secundaria la implementación no fue tan profunda como en las de primaria, porque las políticas de la escuela no se refieren específicamente a la evaluación y su cambio, y no se vincula con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.2.5 Asesores

Por último y no menos importante, un agente importante en innovación y que no siempre se tiene en cuenta son los asesores que acompañan al centro educativo en la implementación. Por lo que respecta al papel de los profesionales que asesoran durante este proceso de innovación, los docentes argumentan que ayudan a fomentar las relaciones interpersonales y a la reflexión conjunta, ayudando tanto a nivel más individual como organizativo de centro. El estudio de Gonzales y Callueng (2014) pone de manifiesto que un asesoramiento previo a los docentes resulta de ayuda y mejora su puesta a la práctica en el aula, ya que le da un valor estratégico de la colaboración y el compartir entre asesores y escuela (Moretti et al. 2017). Aunque, según el estudio de Aramendi (2010), llama la atención la poca implicación de los centros de profesorado, inspección y la universidad en esta labor de asesoramiento, permitiendo al sector privado introducirse en esta formación docente. Este hecho es muy criticado por los docentes del estudio de Aramendi (2010) y en el de Walder (2014) porque lo encuentran insuficiente.

En suma las percepciones y valoraciones de los agentes educativos sobre el impacto de una innovación educativa dependerán de la participación en el proceso de toma de decisiones y de implementación de las mejoras. Así como de la visibilidad de sus resultados, ya que “Sin esta visibilidad, no pueden saber si las prácticas pedagógicas actuales corresponden a las que les gustaría ver en las aulas de su sistema.” (Vicent-Lancrin et al. 2019, p. 24).

Las ideas principales tratadas en este apartado son:

Niveles de valoración del impacto de la innovación en las prácticas educativas de los agentes participantes

Docentes:

Necesidad de apoyo administración para seguir las líneas de los centros educativos.

Apoyo de la dirección del centro aportando espacios de reflexión y agrupación docente en equipos.

Cooperación y colaboración docente.

Evaluación y revisión sistemática de la innovación para introducir mejoras.

El profesorado inicial de implementación de la innovación son voluntarios, cuando se añaden los siguientes docentes es cuando surgen los problemas internos.

Necesidad de una reflexión de la comunidad docente interna y externa al centro escolar.

Necesidad de formación externa para mejorar su praxis.

Diferentes innovaciones que se llevan a cabo en el centro escolar: estructuración UD, orientación a una mayor participación del alumnado, adecuación de las actividades de enseñanza y aprendizaje a la innovación, el aumento de recursos de aprendizaje.

Importancia del papel de los asesores en la innovación.

Alumnos:

El cambio de metodología y en la creación y uso de herramientas o instrumentos educativos innovadores repercute en los resultados de aprendizaje, en su satisfacción con el proceso de enseñanza y aprendizaje y en un aumento con su compromiso para con la escuela.

Aumento de competencias del siglo XXI.

Cambio de intereses y creencias.

Mejora del logro académico.

Aumento del aprendizaje en profundidad.

Familia:

Deben participar en las innovaciones educativas.

Aumento de la información y la comunicación de lo que sucede en el centro educativo.

Aumento de la confianza en el centro y los docentes.

Su involucración legítima también las innovaciones.

Equipo Directivo:

Falta de delegación de la innovación a los centros educativos por parte de la Administración y una falta de directrices claras y consensuadas de la Administración.

Perpetuación de una cultura jerárquica, necesidad de un liderazgo distribuido.

Estructura burocrática por el afán de control de la innovación.

Falta de formación en liderazgo y en la innovación a nivel directivo.

Falta de promoción de coordinación docente, y de su formación en innovaciones.

Necesidad de adaptación y mejora de todo el centro impulsado por el equipo directivo.

Necesidad de difusión de los resultados de innovación.

Necesidad de compartir y de contrastar con otros centros educativos sobre liderazgo en la innovación.

Necesidad de un cambio de comunicación interno de vertical a horizontal.

Asesores:

Ayudan a fomentar las relaciones interpersonales y a la reflexión conjunta, ayudando tanto a nivel individual como organizativo de centro.

Ayuda y mejora su puesta a la práctica en el aula.

Da un valor estratégico de la colaboración y el compartir entre asesores y escuela.

Necesidad de mayor implicación de los centros de profesorado, inspección y la universidad en esta labor de asesoramiento.

Tabla 6. Resumen de el impacto de la innovación de los procesos de mejora de la práctica educativa

A continuación se presenta una tabla de las investigaciones científicas trabajadas en este apartado, sin enunciar los autores teóricos.

Niveles de valoración del impacto de la innovación en las prácticas educativas de los agentes participantes			
Autor/año	Foco/Objetivos/Preguntas de investigación	Diseño metodológico	Participantes
Aramendi (2010)	Analizar los procesos de innovación desarrollados en los centros escolares de la comunidad autónoma de Euskadi.	Metodología de la investigación es mixta (cuantitativa y cualitativa) y ex post facto.	143 centros educativos de enseñanza obligatoria.
Aramendi y Buján (2012)	Analizar el desarrollo de los planes de innovación llevados a cabo por las administraciones educativas de Cantabria y del País Vasco. objeto describir las políticas de innovación educativa desarrolladas en las Comunidades Autónomas de Cantabria y del País Vasco. Los objetivos específicos son los siguientes: Analizar y comparar las características de los proyectos de innovación desarrollados en los centros educativos haciendo especial hincapié en los procesos de génesis, implementación, asesoría y evaluación del impacto de estos cambios. Describir las características de los centros educativos en los que más han impactado los	Metodología de la investigación es mixta (cuantitativa y cualitativa) y ex-post-facto.	423 coordinadores y coordinadoras de proyectos de innovación desarrollados en los centros escolares de las comunidades de Cantabria y País Vasco.

procesos de innovación.

Bamber y Anderson (2012)	Evalúan la enseñanza y aprendizaje desde el nivel institucional, teniendo en cuenta el cambio institucional de control de calidad (QA) la mejora de la calidad (QE) y el nivel individual del docente.	Análisis mixto.	50 empleados académicos universitarios.
Boulay y Goodson (2018)	Evaluar las fortalezas y resumir los resultados de las evaluaciones i3 (Fondo de inversión en innovación), identificando las intervenciones educativas más efectivas y los logros a corto y largo plazo.	Análisis Cuantitativo.	67 evaluaciones i3 de centros educativos en el territorio estadounidense.
Caliskan y Zhu (2019)	Examina la relación entre las características de la cultura organizacional y las percepciones y la implementación informada por los estudiantes con respecto al aprendizaje centrado en el estudiante, el aprendizaje colaborativo y el uso de tecnologías educativas innovadoras en la educación superior turca.	Metodología cualitativa.	894 estudiantes de cuatro universidades turcas.
Carballo et al. (2013)	La evaluación del impacto de la implementación del modelo de excelencia europeo (EFQM) en el sistema de gestión del centro educativo .	Estudio ex-post-facto.	680 participantes de 29 centros de educación primaria y secundaria de las Comunidades autónomas de Madrid y Castilla y León.

Fernández et al. (2013)	La evaluación del impacto de la implementación del modelo de excelencia europeo (EFQM) en los procesos de enseñanza-aprendizaje.	Estudio ex-post-facto.	209 participantes de 29 centros de educación primaria y secundaria de las Comunidades autónomas de Madrid y Castilla y León.
Folch et al. (2019)	Conocer la percepción del profesorado sobre las implicaciones didácticas del Proyecto multidisciplinar de arte y ciencias.	Metodología cualitativa de investigación-acción.	5 docentes del grado en educación infantil de la FPCEE-Blanquerna.
Folch et al. (2020)	Descripción y análisis de una propuesta interdisciplinar de las áreas de educación física, educación musical y educación visual y plástica en la formación del grado de educación infantil.	Estudio de caso.	48 alumnos del grado de maestro en la Blanquerna.
Gairín et al. (2010)	Conocer las condiciones previas que requieren los centros educativos para innovar. Determinar facilitadores y dificultades de las innovaciones en sus procesos de planificación, realización y evaluación. Detectar los aspectos que motivan el interés de la comunidad educativa por innovar.	Metodología cualitativa descriptiva, análisis de situaciones, declaraciones verbales y documentales y un estudio de caso.	116 docentes y directivos.
Gonzales y Callueng (2014)	Examinar el factor de la estructura de las prácticas evaluativas en el aula del profesor y medirlas con el CAPSQSQ.	Método cuantitativo: Cuestionario CAPSQSQ (consistencia interna de 0.95 de alfa de Cronbach).	364 profesores de diferentes regiones de Filipinas.

	Examinar el impacto en el desarrollo profesional en las prácticas evaluativas en el aula.		
Gordon et al. (2016)	identificar y describir innovaciones exitosas en programas de preparación de liderazgo educacional.	Metodología cualitativa.	12 escuelas.
King-Sears, y Strogilos (2020)	Analizar la autoeficacia, la pertenencia a la escuela y las perspectivas de enseñanza conjunta de estudiantes y profesores de secundaria en co-docencia de matemáticas.	Metodología cualitativa de análisis descriptivo.	2 docentes y un grupo de 10 alumnos de 6º grado.
Moretti et al. (2017)	Observar y comprender cómo los caminos de desarrollo profesional de los docentes pueden ser estratégicos para calificar la oferta de enseñanza al mejorar el conocimiento de las buenas prácticas útiles para la transición del plan de estudios a las habilidades; Verificar si es posible detectar el grado de desarrollo de algunas habilidades transversales de los alumnos y cómo es posible mediante la introducción de dispositivos del tipo "tareas de realidad" en forma de simulación en las primeras clases de la escuela primaria.	Metodología cualitativa de investigación formación.	27 docentes de infantil, primaria y secundaria de I grado de diferentes escuelas.

Moya et al. (2019)	Diseño, implementación y evaluación del impacto de innovaciones pedagógicas implementadas en la facultad de comunidades de aprendizaje y en los asistentes de aprendizaje.	Metodología cuantitativa y cualitativa.	Universidad de Temuco Chile.
OECD (2014)	Analizar las innovaciones y los cambios organizacionales en los centros educativos a nivel internacional y compararlos con otros sectores.	Análisis cuantitativo a través de adaptación de cuestionarios de innovación al sector público y análisis de los cambios organizacionales a través de los cuestionarios empleador-empleado.	139 prácticas educativas de primaria y secundaria de diferentes países.
Ofsted (2008)	El impacto de la implementación de la evaluación para el aprendizaje.	Inspecciones de evaluación.	27 escuelas de primaria y 16 de secundaria focalizadas en las asignaturas de inglés y matemáticas.
Rodríguez et al. (2013)	La evaluación del impacto de la implementación del modelo de excelencia europeo (EFQM) en los sistemas de comunicación y de relaciones externas de los centros educativos.	Estudio ex-post-facto.	680 participantes profesores y equipo directivo de 29 centros de educación primaria y secundaria de las Comunidades autónomas de Madrid y Castilla y León.
Solheim et al. (2018)	¿Cómo describen los maestros su aprendizaje colectivo e individual con respecto a la	Metodología cualitativa.	76 profesores de 14 escuelas de secundaria de

	interacción en el aula? ¿Cuáles son los facilitadores del aprendizaje de interacción docente-aula?		Noruega.
Susinos y Haya (2014)	Conocer el proceso de mejora institucional y evaluar la modificación de una institución educativa a partir de la introducción de un proceso de mejora institucional para transformar las arquitecturas de prácticas (dimensión cultura-discursiva, material-económica y sociopolítica).	Metodología cualitativa-colaborativa. Estudio de caso.	21 alumnos de 6º de primaria de una escuela de Santander y su docente.
Turra y Moya (2016)	Diseño, implementación y evaluación del impacto de innovaciones pedagógicas implementadas en cursos de las áreas STEM.	Metodología cuantitativa y cualitativa.	Facultad de ingeniería de la UC Temuco
Veloso et al. (2014)	Analizar la implementación de políticas educativas y de renovación arquitectónica, teniendo en cuenta la participación de la comunidad escolar. Examinando las percepciones de los principios pedagógicos del programa y el impacto en los modelos de enseñanza y aprendizaje.	Metodología cualitativa y cuantitativa.	13 escuelas de Portugal.
Vieluf et al. (2012).	Identificar los perfiles subyacentes en la participación de los docentes en las prácticas de enseñanza en el aula y en comunidades de aprendizaje profesional.	Metodología cuantitativa y cualitativa.	73 100 docentes en 4 362 escuelas de 23 países.

Vincent-Lancrin et al. (2019)	Medir las innovaciones/cambios en las prácticas educativas en primaria y secundaria a nivel internacional.	Análisis Cuantitativo a través de cuestionarios de innovación y cuestionarios de cambio organizacional.	158 prácticas educativas en primaria y secundaria de diferentes países.
Walder (2014)	Exploración de las experiencias de los profesores universitarios para recopilar sus perspectivas relacionadas con el proceso de innovación pedagógica.	Investigación cualitativa.	32 profesores universitarios de Montreal.

Tabla 7. Estudios empíricos sobre la evaluación del impacto en innovación

2.3 Las prácticas evaluativas en educación obligatoria en los procesos de mejora de la práctica educativa inclusiva

En este apartado se realizará una revisión de las prácticas evaluativas en educación obligatoria, que representa la segunda línea de estudio de esta investigación. Se pretende conceptualizar la evaluación, su definición, sus funciones, los tipos y los momentos evaluativos y los diferentes niveles de análisis y configuración de las prácticas evaluativas. Para acabar con la revisión teórica del segundo nivel del objeto de estudio, el estudio de las prácticas evaluativas relacionadas con la innovación educativa en contextos de enseñanza obligatoria

2.3.1 Las prácticas evaluativas en educación obligatoria

Para conceptualizar las prácticas evaluativas en educación obligatoria se realiza una revisión centrada en la delimitación y conceptualización de la evaluación, así como los diferentes niveles de configuración y análisis de las prácticas evaluativas.

2.3.1.1 Delimitación y conceptualización de la evaluación. En esta sección se pretende hacer una delimitación y conceptualización de la evaluación a partir de la definición del constructo evaluación, la explicación de sus funciones y los diferentes momentos y tipos que se pueden aplicar.

2.3.1.1.1 Definición de evaluación. Dentro de la literatura se pueden encontrar diferentes definiciones de lo que se entiende por evaluación. Sanmartí (2007) o Corchia (2011) la definen como un proceso para recoger y analizar una información, para emitir un juicio sobre ella y poder tomar decisiones sobre qué función se le otorga, de carácter social o pedagógico/regulador. Teniendo en cuenta, como señala Naranjo (2005), que este juicio comporta una toma de decisiones y una comunicación de los resultados. Por eso, la evaluación, es decir, esta emisión de un juicio, tiene que tener en cuenta tres aspectos diferentes, como remarca Naranjo (2005). El primer aspecto es la decisión de cuál es el objeto de evaluación. En las prácticas educativas el objeto de evaluación puede ser cualquier elemento del proceso de enseñanza y aprendizaje, desde el aprendizaje de los alumnos, al

proceso de enseñanza del profesorado pasando por todos los elementos que intervienen. El elevado número de elementos del proceso puede hacer que se pretendan evaluar demasiados o demasiado pocos, o que no se tenga claro qué se está evaluando y con qué finalidad. Esto realza la necesidad de una toma de decisión sobre cuál es el objeto de evaluación a fin de poder establecer unos criterios de evaluación para cada elemento que se evalúe, es decir, indicadores claros y definidos para realizar la práctica evaluadora. No solo es necesario tomar decisiones sobre los criterios de evaluación, sino también sobre el modo cómo se van a recoger las evidencias, los indicadores para realizar la evaluación. En este sentido, Naranjo (2005) distingue la manera en qué se recogen estos indicadores: a propósito, se realiza una acta de evaluación diseñada expresamente con este objetivo, o de una manera incidental, es decir, se recogen evidencias e indicadores durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Entonces, la intencionalidad sería un continuum entre el polo de recogida a propósito y el polo de recogida incidental (Naranjo, 2005; William, 2000).

El segundo aspecto a tener en cuenta en esta emisión de juicio de la evaluación, tal como se ha señalado antes, es *la finalidad de la toma de decisión*, es decir, al servicio de qué se pone la evaluación, qué función se le otorga a la evaluación, hecho que afectará directamente a cómo se concibe el proceso de enseñanza y aprendizaje. Un apunte importante en el momento de definir la evaluación es que no puede desvincularse del proceso de enseñanza y aprendizaje, dado que es con la evaluación que los docentes pueden comprobar, a partir de su proceso de enseñanza, cuáles son las adquisiciones y contribuciones que ha realizado el alumnado. En otras palabras, los docentes pueden comprobar el proceso de aprendizaje que han llevado a cabo los estudiantes y realizar modificaciones o cambios para mejorar el proceso (Casanova, 2011; Ibarra et al. 2012; Jiménez, 2016). Esta reflexión hace evidente que el proceso de evaluación y sus actividades deben estar vinculadas con las actividades de enseñanza y aprendizaje, de manera que sean coherentes con los elementos de ese proceso (Biggs y Tang, 2007; Hargreaves et al. 2002; Jiménez 2016; Norton, 2004). En palabras de Capperucci (2011a), “Los procesos

de evaluación deben sobre todo generar nueva información y nuevos descubrimientos para mejorar el aprendizaje y la planificación didáctica, dando vida a un camino circular entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.” (p. 11). Por esta razón, se insiste en que la evaluación es un elemento que forma parte y está al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje tal como señalan Jiménez (2016), Mauri y Rochera (2010) y Naranjo (2005). A diferencia de la concepción más tradicionalista de la evaluación que se percibía como un complemento del proceso de enseñanza y aprendizaje (Coll et al. 2000; Jiménez 2016; Taras, 2010; William, 2011). Por lo tanto, la concepción de la evaluación se amplía, se redefine y no solo se delimita a qué se evalúa, sino qué objetivo tiene la evaluación, qué finalidad y qué función se le otorga (Bolívar, 2000; Capperucci, 2011a y b; Hassanpour et al., 2011; Jiménez 2016; Williams, 2011).

El tercer aspecto a tener en cuenta es la *comunicación de resultados*. Es el *feedback* que se da después de la evaluación, que está vinculado a qué función se le otorga la evaluación y en qué momento se lleva a cabo (Analí, et al., 2017; Capperucci, 2011a y b; Coll y Onrubia, 2002; Naranjo, 2005). La comunicación de resultados permite una continuidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje y evaluación. Es decir, si se tiene la concepción de efectuar una evaluación formadora y centrada en los alumnos se tiene que crear información necesaria sobre la calidad de las prácticas de enseñanza y aprendizaje para su posterior retroalimentación (*feedback*) y proalimentación (*feedforward*) (Cornoldi et al. 2020; Li y Grion, 2019), para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este hecho provoca que el desarrollo de las evaluaciones esté más centrado en el alumnado y en su manera de aprender y se abandona de forma progresiva una evaluación centrada únicamente en los resultados, para avanzar hacia una evaluación orientada al aprendizaje (Delgado y Oliver, 2009; Lara, 2015; Litwin 2005). Además, el alumnado se responsabiliza de su propio proceso y desarrolla su propia autonomía, que le será de ayuda en su aprendizaje posterior (Analí et al. 2017; Camilloni et al., 1998; Rochera y Naranjo, 2007). Es importante no olvidar que la subjetividad está intrínseca en la evaluación, debido a que está vinculada

al proceso de juicio de valor para la toma de decisiones y la comunicación de los resultados que es la evaluación (Corsini, 2018; Petracca, 2013).

En definitiva, la evaluación se puede entender como:

- “Un método para adquirir las evidencias necesarias para mejorar el aprendizaje del estudiante.
- Un proceso que abarca una gran cantidad de evidencias más allá del habitual examen final.
- Una ayuda para aclarar las metas y objetivos importantes de la educación y para determinar el grado en qué los estudiantes evolucionan de la manera deseada.
- Un sistema de control de calidad que permite determinar, en cada etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje, si es eficaz o no y, si no lo es, qué cambios tienen que efectuarse para asegurar su eficacia antes de que sea demasiado tarde.
- Un instrumento de la práctica educativa que permita establecer si ciertos procedimientos alternativos son igualmente eficaces o no para conseguir un conjunto de metas educacionales.” (Moya y Luengo, 2011, p. 127).

Es decir, la evaluación se concibe como una evaluación transformativa, que es apropiada y coherente respecto los objetivos de aprendizaje, es significativa y sostenible por su conexión e integración con el proceso de enseñanza y aprendizaje y es flexible y continua, con una comunicación de los resultados que permite una continuidad entre el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Ellerani, 2013a; Petracca, 2013).

2.3.1.1.2 Funciones de la evaluación. Después de presentar esta amplia concepción de la evaluación, se hace necesario concretar las diferentes funciones que se le puede otorgar a la práctica evaluativa, que variarán dependiendo del objetivo al que respondan. Los diferentes autores, Carless

(2011), Jiménez (2016), Naranjo (2005), Sanmartí (2007), entre otros, coinciden que existen dos tipos de funciones, la función de carácter social y la función de carácter pedagógico o regulador.

Por un lado, *la función de carácter social*, según Sanmartí (2007), está “Orientada a constatar y certificar, delante de los alumnos, los padres y la sociedad en general, el nivel de unos determinados conocimientos al finalizar una unidad o una etapa de aprendizaje.” (p. 21). Tal como especifica Carless (2011), esta evaluación tiene la función de rendir cuentas a nivel social o “accountability”, con una base común y compartida por todas las instituciones y el alumnado de la escolarización obligatoria (Naranjo, 2005). Esta misma autora recalca, juntamente con Norton (2004), que se pueden distinguir tres tipos de propósitos de esta función social de la evaluación. El primero, cuando tiene un *rol sumativo*, es decir, que informa al alumnado sobre los resultados de aprendizaje al finalizar un curso escolar. El segundo propósito es el *certificativo*, cuando se califican unos resultados de aprendizaje. Por último, el tercer propósito, que es el *evaluativo*, la finalidad del cual es la obtención de una titulación al finalizar una etapa educativa. Esta función estaría muy relacionada con la evaluación sumativa o de calificación que se ampliará posteriormente.

Por otro lado, la otra función de la evaluación, la *función pedagógica o reguladora*, que según Sanmartí (2007), está “Orientada a identificar los cambios que se han introducido en el proceso de enseñanza para ayudar a los alumnos en su propio proceso de construcción del conocimiento.” (p. 21). Es una evaluación que tiene como objetivo regular el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto por parte del docente, que puede modificar su proceso de enseñanza y proporcionar unas ayudas educativas ajustadas y contingentes al alumnado, a sus necesidades, capacidades, entre otros (Carless, 2011; Jiménez, 2016; Naranjo, 2005). Como por parte del alumnado, para poder autorregular su propio aprendizaje. Esta regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje puede surgir de tres maneras distintas: proactiva (antes de comenzar el proceso), interactiva (durante el proceso) o retroactiva (una

vez finalizado el proceso) (Jiménez, 2016; Mauri y Rochera, 2010). Por eso, esta función pedagógica está muy relacionada con la evaluación formativa, que se ampliará en el siguiente apartado.

Se pone de manifiesto que son los docentes y el alumnado quienes participan en esta evaluación. No obstante, se tiende a opinar que de manera inequívoca evalúan tan sólo los docentes, un hecho totalmente erróneo que no tendría que ser así. Es primordial que el alumnado sea evaluado por los docentes para guiarlos, orientarlos, ayudarlos a regular y rectificar sus errores y aprender de ellos, entre otros, y también es relevante el papel y la función del alumnado dentro de su propio proceso de aprendizaje. Sanmartí (2007) señala que el profesorado afronta un doble reto si adopta la función pedagógica o reguladora. Por una banda, enseñar significativamente los contenidos y por la otra realizar una evaluación que ayude tanto al profesorado como al alumnado para regular sus actuaciones dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por este motivo, Ibarra et al. (2012), explican la evaluación compartida, como un proceso que pertenece y beneficia a todos, tanto a docentes como al alumnado, teniendo múltiples beneficios, como los que se argumentan a continuación (Bretones, 2008; Ibarra et al., 2012):

- Consiste en una oportunidad de aprendizaje para todos y cada uno de los implicados, puesto que el alumnado desarrolla ciertas capacidades como la reflexión del proceso de aprendizaje, la autonomía, el pensamiento crítico, la autorresponsabilidad y la toma de conciencia de la calidad del trabajo.
- El alumnado desarrolla competencias para futuras prácticas profesionales. En este punto, el alumnado aprende a trabajar en equipo de manera conjunta, a desarrollar empatía y valorar el trabajo propio y el de sus compañeros, a potenciar habilidades que serán útiles para el mundo laboral, entre otros.

- Implica educar en un marco de democracia, dado que compartir esta evaluación significa crear y vivir un modelo más democrático y hace que formen parte de ella todas las personas que se ven afectadas.

Dentro de esta función pedagógica de la evaluación, Naranjo (2005) recoge otro concepto que caracteriza esta función, como diferentes autores que la han estudiado, tales como Hargreaves et al., (2002), Capperucci (2011b), García-Jiménez (2015), entre otros. El concepto de “evaluación auténtica”, este concepto elabora un nuevo planteamiento de la práctica evaluativa que “Pasa por generar “tareas reales” de evaluación, poner a disposición de los alumnos los criterios de evaluación, y otorgar un rol activo al alumno en el propio proceso de aprendizaje, fomentando, de esta manera, su autorregulación.” (Naranjo, 2005, p. 34). Son actividades que simulan situaciones reales, que provocan una evaluación más significativa por parte de los propios estudiantes, gracias a que la aproxima a su contexto real. Es una evaluación que demanda un rol activo al alumnado con la intención de que resuelvan tareas complejas y auténticas, haciendo uso de los conocimientos previos, el aprendizaje y sus habilidades y capacidades para encontrar una solución a problemas reales (Capperucci, 2011b; Díaz-Barriga, 2005; García-Jiménez, 2015; Mauri y Rochera, 2010; Naranjo y Jiménez, 2015). Esta evaluación consiste en el desarrollo holístico de todo el alumnado, puesto que aproxima el proceso de enseñanza y aprendizaje y evaluación a sus contextos y realidades. En otras palabras, se contextualiza el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación a fin de potenciar la comprensión y la construcción de conocimientos, así como de competencias, capacidades y habilidades sociales. Gulikers et al. (2004) definen la evaluación auténtica como “Una evaluación que requiere que los estudiantes utilicen las mismas competencias, o combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes, que se necesiten para aplicar en la situación de criterio en la vida profesional.” (p. 69).

A modo de resumen, la evaluación puede tener la finalidad de rendir cuentas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, una función social, o bien la finalidad de regular por parte del

profesorado y del alumnado el mismo proceso, es decir, la función pedagógica de la evaluación. En la actualidad y con la introducción de procesos de innovación educativa, se está empleando la evaluación tanto para una función como para la otra, asimismo, se tiene en cuenta que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, y que, a su vez, socialmente hay una demanda explícita de certificación educativa.

2.3.1.1.3 Momentos y tipos de evaluación. Si se entiende la evaluación como objetivo de mejora, Agut (2010), Coll et al. (2012), Coll y Onrubia (2002), Ellerani (2013a), Naranjo y Jiménez (2015), Sanmartí (2007, 2010), entre otros autores, proponen que la evaluación puede ser utilizada en diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje y con diferentes objetivos asociados, hecho que resulta en tres categorías dependiendo del tipo y del momento. La evaluación diagnóstica o predictiva, en la evaluación inicial; la evaluación formativa, en la evaluación durante el proceso, continua y reguladora; y por último la evaluación sumativa, al final del proceso.

1. La evaluación diagnóstica o predictiva (evaluación inicial). La finalidad de esta evaluación es triple: recoger información sobre el nivel de aprendizaje en ese momento del alumnado y sus necesidades educativas y formativas para marcar objetivos de aprendizaje; elaborar una planificación por parte del profesorado en función de ellos; y finalmente, la toma de conciencia por parte del alumnado del proceso de enseñanza-aprendizaje (Carless, 2011; Jiménez, 2016; Vannini, 2011). Halwachs (1975) destaca diferentes aspectos a diagnosticar en la evaluación inicial, que este autor llama estructuras de acogida. Estos aspectos o estructuras de acogida son: las concepciones alternativas, los prerrequisitos de aprendizaje, las experiencias personales, las estrategias espontáneas de razonamiento, los hábitos y actitudes y el campo semántico del vocabulario utilizado. La autora Vannini (2011) propone cuatro factores que pueden influir en el aprendizaje del alumnado a tener en cuenta en esta evaluación diagnóstica y que son comparables a los propuestos por Halwachs (1975). El

primero de estos factores es la representación que atribuye el alumnado al objeto de aprendizaje. El segundo, el conocimiento y las habilidades del alumnado para afrontar el aprendizaje específicas del objeto de aprendizaje, el saber y el saber hacer, que el alumnado ya tiene a su disposición, como prerrequisitos de aprendizaje, aunque también se pueden referir a los hábitos y actitudes y al campo semántico de Halwachs (1975). El tercer factor hace referencia al contexto socio-cultural y familiar del alumnado. Por último, el cuarto factor es las características metacognitivas del alumnado. Agut (2010) propone diferentes características al inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje para adecuarlo al alumnado después de haber realizado la evaluación diagnóstica.

- Presentar las actividades segmentadas de manera gradual, con su planificación previa y con una disminución progresiva de la ayuda del docente y un aumento progresivo de su dificultad. Muy vinculado a la teoría de Vygotsky (1978) y su propuesta de estrategia de enseñanza y aprendizaje de la bastida.
- Potenciar la participación activa y la mejora de la autonomía personal y social del alumnado a través de su autoconocimiento y la autorregulación del propio proceso de aprendizaje, de sus necesidades educativas y de sus dificultades, así como de sus capacidades.
- Ofrecer un número elevado de ocasiones de práctica y diversidad de formatos de las tareas, para así poder permitir la diversidad en la evaluación.
- Presentar al alumnado los objetivos sobre aquello que serán evaluados con claridad.
- Alternar actividades individuales y grupales con el fin de promover el trabajo cooperativo y la atención a la diversidad entre el grupo de iguales.
- Tomar el rol de acompañamiento y guía por parte del docente.

- Tomar conciencia por parte de los docentes y del alumnado de que los criterios de evaluación son ajustables a las necesidades educativas de los estudiantes, y deben ser compartidos y comunicados por y a todos los agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. La *evaluación formativa* (evaluación continua o reguladora) se realiza durante el proceso de enseñanza y aprendizaje a fin de ajustar y adecuar la ayuda que ofrece el profesor y con la intención de que el alumnado autorregule también su proceso (Capperucci, 2011a; Chadwick, 1991; Ellerani, 2013a y b; Martineau y Dean, 2010; Naranjo, 2005; Naranjo y Jiménez, 2015; Trincheró, 2017; Sanmartí, 2007, 2010; William 2000). A pesar de ello, esta evaluación formativa se relaciona con un concepto tradicional que enfatiza la relación y revisión de pruebas y exámenes para acabar dándole una calificación. Esta visión se tendría que transformar en una más actual sobre la evaluación formativa y formadora. Una evaluación formativa en la cual el docente toma decisiones sobre el ajuste de las ayudas educativas para la mejora de su praxis. Así como una evaluación formadora que comparte la responsabilidad con el alumnado de la regulación de su propio proceso de aprendizaje, ajustando la ayuda por parte del profesor y compartiendo con los estudiantes el proceso evaluativo. Es decir, que el propio alumnado pueda evaluar el proceso de aprendizaje que está realizando, para tomar conciencia y tomar decisiones sobre qué mejoras introducir en el proceso. De esta manera se está promoviendo la capacidad metacognitiva del alumnado. En este sentido, Agut (2010) propone ciertas características de las actividades de evaluación formativa. Las características primordiales son la apertura y la flexibilidad de las actividades de evaluación, y como características de las actividades posteriores a la evaluación diagnóstica propone que:

- Tienen que fomentar la participación activa, la autonomía y la alternancia entre tareas individuales y grupales.
- Tienen que promover la conciencia entre los alumnos del propio proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Tienen que plantear diferentes niveles de participación y resolución para asegurar la equidad y el éxito de todos los estudiantes.
- Tienen que ser presentadas en diferentes formatos.
- Tienen que proporcionar una temporalidad flexible para su realización.
- Tienen que proporcionar tanto indicadores de evaluación del proceso docente, para poderlos ajustar, como de evaluación del aprendizaje del alumnado.

Es importante destacar, que en la función formativa de la evaluación también aparecen dificultades derivadas de la resistencia inicial del alumnado, de no comprender el sentido de este tipo de evaluación ni su finalidad. Por eso, como proponen Ibarra et al. (2012), “Tendríamos que establecer argumentos e intervenciones que nos ayuden a destacar los elementos positivos de cada uno, que nos permitan tomar medidas que favorezcan la implicación de los estudiantes y sobre todo, que puedan aportar información útil a los implicados para futuras prácticas en tareas similares.” (p. 8).

Casanova (1998) y Hamodi et al. (2015) consideran que se debe buscar un modelo que sea formativo, a la vez que continuo e integrado al desarrollo del currículum, con la finalidad de aportar mejoras en el currículum y a los propios procesos de aprendizaje del alumnado. En otras palabras, los procesos de evaluación formativa se deben entender como un proceso que se compone de la constatación, la valoración y la toma de decisiones con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje y no únicamente con la finalidad de poder dar una calificación (Pérez et al. 2008). En esta línea, Brown y Pickford (2013) definen la evaluación formativa como el procedimiento que se utiliza para reconocer y responder al aprendizaje del alumnado con la finalidad de reforzarlo durante el propio

proceso. Es importante pues, que el docente trabaje de manera efectiva con la intención de que el alumnado aprenda y desarrolle todas las competencias necesarias para posteriores prácticas profesionales. El profesorado es el encargado de que los estudiantes corrijan sus propios errores, los regulen y vuelvan a orientar sus aprendizajes de una manera significativa.

Los investigadores de la evaluación para el aprendizaje, como Black et al. (2003) Balck et al. (2010), Flores y Sammons (2013), MacPhail y Halber (2010), entre otros, remarcan que la definición de evaluación formativa y formadora puede no abarca la totalidad del sentido que tiene esta evaluación o puede suscitar a la representación de que su uso está a disposición de la evaluación sumativa y no de la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto por parte del profesorado como del alumnado. Como se ha expuesto anteriormente, esta evaluación no sólo tiene la finalidad de verificar el aprendizaje del alumnado por parte de los docentes, sino que también se utiliza para ayudarlos en el proceso y ayudarse a sí mismos a prever los próximos pasos en el proceso de aprendizaje (Flores y Sammons, 2013). Una actividad de evaluación puede ayudar al aprendizaje si proporciona información para ser utilizada como retroalimentación por parte de los maestros y de su alumnado al evaluarse a sí mismos y entre sí, para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que participan. Dicha evaluación se convierte en evaluación formativa cuando “la evidencia se utiliza realmente para adaptar el trabajo de enseñanza para satisfacer las necesidades de aprendizaje.” (Black et al., 2003, pp. 2-3). Ibarra et al. (2012) recalcan los tres elementos básicos y fundamentales de la evaluación para el aprendizaje, que son: la participación activa de los estudiantes, la retroalimentación (feedback) y la proalimentación o retroalimentación prospectiva (*feedforward*) entendido como información que le será útil al alumnado para un futuro tanto académico como laboral, también apoyado por Cornoldi et al. (2020) y Li y Grion (2019), y el uso de tareas auténticas.

3. La *evaluación sumativa* (evaluación final), según Carless (2011), Jiménez (2016) y Vannini (2011), se utiliza para percibir y para comprobar el grado de logro de los objetivos de

aprendizaje que se habían propuesto en un inicio. Se debe resaltar que normalmente la evaluación sumativa se utiliza con una función social, es decir, con una finalidad acreditativa, ya que, como se ha comentado, se realiza al finalizar un proceso de enseñanza y aprendizaje para rendir cuentas del proceso. Aun así, Torrance y Prior (2001) y Vannini (2011) ponen de manifiesto que la evaluación formativa y la sumativa son complementarias y que esta última puede formar parte del proceso formativo de la evaluación. En este sentido, Black et al. (2010) encontraron en sus primeras investigaciones que los participantes, docentes, no estaban de acuerdo en la separación entre las dos evaluaciones, argumentando que eran utilizadas en su praxis diaria. Tal como señala Sanmartí (2007), la evaluación sumativa también ayuda a los alumnos a reconocer qué han aprendido y a representárselo desde el punto de partida hasta finalizar la actividad, la unidad didáctica o el tema. De esta manera cumple la función pedagógica y así el profesorado puede introducir mejoras, para adecuar y ajustar la ayuda que proporciona al alumnado, del mismo modo que para que el propio alumnado sea consciente de su aprendizaje y llegue a poder regularse por sí mismo con autonomía. Con el fin de cumplir esta función pedagógica en la evaluación sumativa, se puede realizar en la evaluación final informes de autoevaluación del proceso de aprendizaje y también de coevaluación del equipo del que se forma parte. Es decir, si la *evaluación sumativa (final)* no sólo sirve para rendir cuentas, sino que si se acompaña de un *feedback* formativo vinculándola a las evaluaciones anteriores, todo el proceso evaluativo se pondría al servicio de la autorregulación y autonomía del estudiante (Black y Williams, 2018; Koenen, Dockhy y Berghmans, 2015; Kulamankan y Rangachari, 2018). A todo esto, se añaden las propuestas de Coll y Onrubia (2002), para que esta evaluación sumativa tenga una función pedagógica con la finalidad de estar en concordancia con los principios de la evaluación inclusiva, como señalan Black y William, (2003), Jiménez

(2012) y Naranjo (2005). La primera propuesta es el uso de los resultados de la evaluación sumativa de unidades didácticas o temas para regular el proceso de enseñanza y aprendizaje de unidades posteriores, como comentaba Sanmartí (2007). La segunda, vincular los resultados obtenidos con los procesos de revisión sistemática y optimización de la docencia. La tercera propuesta es la de incorporar al alumnado en el proceso de diseño, preparación, realización, corrección y devolución de la evaluación y de esta manera corresponsabilizarlo de su proceso de aprendizaje. La cuarta, utilizar una perspectiva desde los criterios de evaluación y no desde los criterios normativos para valorar el aprendizaje y sumarle la evolución en la participación individual en el proceso de cada alumno. Por último, la quinta aportación es la de reservar la evaluación sumativa acreditativa para la última etapa de la secundaria obligatoria. Todo esto puede ir acompañado también por la autoevaluación del propio docente y de su praxis para mejorar así el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje del alumnado. De esta manera, se vincula la función formativa de la evaluación formativa con la función de la calidad del proceso de enseñanza (Vannini, 2011).

En este tipo de evaluación Agut (2010) también aporta ciertas características que cumple la evaluación sumativa, algunas ya comentadas.

- Representa evaluar el proceso y los resultados, con una realización individual o grupalmente, con la necesidad de una devolución interactiva entre el profesor y el alumnado.
- Se recoge información con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Se tiene que mantener una relación entre los criterios de evaluación y las competencias que se han trabajado con los criterios de redacción del informe que se entrega a las

familias, como también mantener la coherencia entre evaluación y acreditación, siempre en función del progreso y el aprendizaje del alumnado.

Por lo tanto, todo dependerá del enfoque evaluativo, de la concepción que el profesorado tenga del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación y de las funciones y de los tipos y momentos de evaluación, diagnóstica (inicial), formativa/formadora (durante) y sumativa (final) con qué utilice la evaluación. Si se aprovecha no sólo para planificar, gestionar o acreditar, sino también para acompañar al propio alumnado en su proceso de aprendizaje, se les aporta y se promueve su autorregulación y su autonomía en el propio proceso.

En consecuencia, no es lo mismo evaluar que calificar, como se está relatando, visto que evaluar tiene tanto la función formativa como la sumativa y calificar únicamente se basa en la función sumativa (Hamodi et al. 2015). En esta comparativa entre evaluación y calificación se puede apreciar esta diferencia, en cómo se percibe la evaluación, si como proceso o una situación concreta en el tiempo y en las funciones de cada una de ellas.

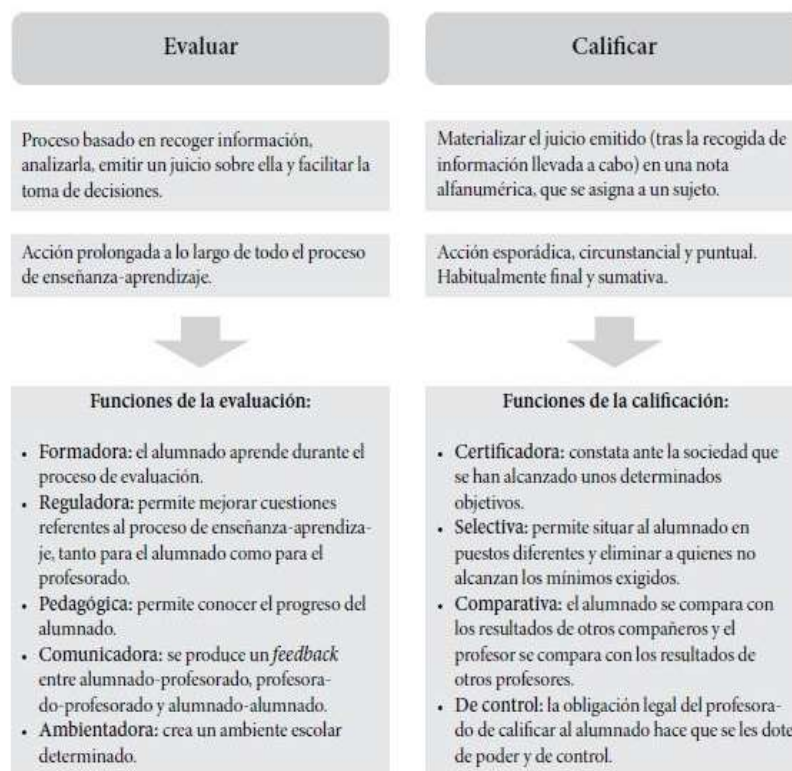


Figura 5. Diferencia entre evaluación y calificación. Fuente: Hamodi, C, López, V. M. y López, M. T. (2015)

Si se observa el estudio de García-Sanz et al. (2013), con el objetivo de saber el grado de ejecución real de las prácticas evaluativas del profesorado de atención a la diversidad, sus procesos de enseñanza y cómo los desarrolla, y la importancia que dan a esas prácticas evaluativas. Los resultados de su estudio previo y los del 2013, concluyen que los profesores de educación especial que participaron eran conscientes de la importancia de distintas maneras de evaluación, aunque las aplicaba en una medida baja. Así como también pone de manifiesto que el foco de evaluación se centraba más en los aprendizajes de los alumnos que en la enseñanza del profesor. Mucho de ello debido, según el estudio, a una baja formación en estrategias de evaluación. Esto señala uno de los puntos débiles de los profesionales educativos, la falta de formación en la práctica evaluativa. En el estudio de Quesada et al. (2017) como el de Völlinger et al. (2018) los resultados ponen de manifiesto la percepción de la necesidad de formación en lo concerniente a la práctica evaluativa por parte del profesorado. Se puede

señalar que la imposibilidad de llevar a cabo un sistema para la evaluación en un centro educativo, es debida a que las condiciones estructurales de los centros no son adecuadas a su implementación y por eso no hay un acompañamiento formativo sobre la evaluación tampoco a los docentes (Vannini, 2011).

En resumen, las ideas principales que se han tratado en este apartado son:

Delimitación y conceptualización de la evaluación

Definición de la evaluación: un proceso para recoger y analizar una información, para emitir un juicio sobre ella y poder tomar decisiones sobre qué función se le otorga, de carácter social o pedagógico/regulador y una comunicación de resultados. Teniendo en cuenta tres aspectos:

El objeto de evaluación.

La finalidad de la toma de decisión.

Comunicación de resultados (*feedback*).

Funciones de la evaluación:

Función pedagógica-reguladora.

Función social-acreditativa.

Tipos y momentos de evaluación:

Evaluación diagnóstica o predictiva (inicial).

Evaluación formativa y formadora (continua o reguladora, durante).

Evaluación sumativa (final).

Tabla 8. Resumen de las ideas principales sobre la práctica evaluativa

A continuación, se presenta una tabla de las investigaciones científicas trabajadas en este apartado, sin enunciar los autores teóricos.

Delimitación y conceptualización de la evaluación			
Autor/año	Foco/Objetivos/Preguntas de investigación	Diseño metodológico	Participantes
Análí et al. (2017)	La vinculación de las creencias de autoeficacia y las situaciones de evaluación universitaria.	Metodología mixta: cualitativo y cuantitativo.	133 estudiantes de la universidad pública de Córdoba (Argentina).

Carless (2011)	Conflicto entre evaluación formativa y evaluación sumativa.	Estudio de casos. Análisis cuantitativo y cualitativo.	8 profesores de 4 escuelas participantes en el Proyecto Primary English Assessment for Learning (PEAL).
García-Sanz et al. (2013)	Estudiar el grado de ejecución real de las prácticas evaluativas del profesorado de atención a la diversidad, sus procesos de enseñanza y cómo los desarrolla y la importancia que dan a esas prácticas evaluativas.	Metodología descriptiva e inferencial. Análisis Cuantitativo.	20 docentes especialistas en educación especial de la Comunidad Autónoma de Murcia.
Gulikers et al. (2004)	Explorar si el marco de referencia de las cinco dimensiones propuestos por el equipo es completo o faltan elementos importantes y explorar la importancia de las cinco dimensiones y si la percepción de la importancia de la autenticidad de las dimensiones difiere entre estudiantes y profesores y entre estudiantes y otras prácticas y experiencias educativas.	Análisis cualitativo usando el sistema de soporte electrónico grupal (GSS).	39 estudiantes y profesores de la universidad de enfermería de Nueva Zelanda.
Hargreaves et al. (2002)	Capturar los principios y prácticas de otro tipo de evaluación que no sea la estandariza.	Análisis cualitativo a través de entrevista semiestructurada, observación y grupos de discusión.	29 profesores de los grados 7º y 8º de Ontario, Canadá.
Hassanpour et al. (2011)	Estudiar el efecto de los métodos de enseñanza crítica implementada en estudiantes de arquitectura.	Estudio a través de cuestionario. Análisis cualitativo.	23 graduados del departamento de arquitectura de la Universidad de

Jiménez (2012)	Identificar y comprender la evaluación que lleva a cabo el profesorado participante en el proceso de formación-asesoramiento del Programa CA/AC: Cooperar para aprender, aprender a cooperar.	Estudio de caso. Análisis cualitativo.	Kebangsaan, Malaysia. 19 centros desde infantil a la ESO, también centros de educación secundaria post-obligatoria, centros de profesores y recursos y equipos de orientación educativa y psicopedagogía de las Islas Baleares y Aragón.
Jiménez (2016)	Desarrollo de una propuesta tanto de análisis de la evaluación en contextos educativos de aprendizaje cooperativo como de las aportaciones posteriores que ayuden a mejorar las prácticas evaluativas en estos contextos.	Estudio cuantitativo de carácter extensivo y representativo de todos los autoinformes de la etapa de introducción del proceso de formación-asesoramiento y un estudio cualitativo de carácter intensivo con metodología de estudio de casos.	Centros de 11 comunidades autónomas españolas.
Lara (2015)	Explorar la génesis de la autoevaluación en edades tempranas y determinar la capacidad explicativa de las variables metacognición, autorregulación, autoeficacia, lenguaje y autoconcepto respecto del desarrollo de la	Diseño bietápico de tipo descriptivo transversal, correlacional. Análisis Cuantitativo.	305 párvulos de entre cinco y seis años de la región de Valparaíso, Chile.

	autoevaluación en párvulos que asisten a centros educativos.		
Li y Grion (2019)	¿Qué procesos de aprendizaje están asociados con las fases de dar retroalimentación y recibir retroalimentación cuando los estudiantes participan en actividades de evaluación de pares? ¿Cómo perciben los estudiantes el impacto de dar retroalimentación o recibir retroalimentación sobre su proceso de aprendizaje en la evaluación por pares?	Metodología cualitativa.	41 estudiantes universitarios de Padova (Italia).
Naranjo (2005)	Profundizar en la identificación, caracterización y comprensión de la evaluación que lleva a cabo el profesorado de matemáticas de la ESO para evaluar los aprendizajes de los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje de esta área.	Metodología observacional y basada en el análisis de casos. Estudio cualitativo.	4 casos, 4 institutos de la ESO, el coordinador pedagógico, el director y el profesor de matemáticas de 4º de la ESO.
Norton (2004)	Explorar cómo y de qué maneras los estudiantes pueden aprender haciendo los criterios de evaluación transparentes y progresivamente más explícitos.	Estudio de caso. Análisis cualitativo.	Cinco cohortes del 3º año en psicología.
Pérez et al. (2008)	Analizar y comprobar las posibilidades de llevar a cabo una evaluación formativa y compartida en diferentes especialidades, asignaturas y áreas de docencia universitaria.	Análisis cualitativo interpretativo.	30 profesores universitarios.

Rochera y Naranjo (2007)	Identificar y describir algunas características de las situaciones de evaluación y de la actuación docente en este tipos de situaciones que ofrecen soporte y guía para la mejora de la autorregulación de los aprendizajes de los alumnos.	Análisis cualitativo de una situación de evaluación de contenidos sobre múltiplos y divisores.	1 profesor y 17 alumnos del 6º curso de educación primaria en el área de matemáticas de Barcelona.
--------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 9. Estudios empíricos sobre práctica evaluativa

2.3.1.2 Niveles de configuración y análisis de las prácticas evaluativas. Continuando con la conceptualización de las prácticas evaluativas, en este apartado se presentan brevemente los diferentes niveles de configuración y análisis de las prácticas evaluativas. Estos niveles se entienden como si se estuvieran albergando unos a otros, como unas muñecas “Matrioshkas.” El primer nivel de configuración y análisis de las prácticas evaluativas es el enfoque evaluativo, el más genérico y que engloba a los otros tres. El programa evaluativo, como segundo nivel, seguido de las situaciones de evaluación, tercer nivel. Para acabar con el cuarto y último nivel, las tareas de evaluación. Tal como muestra la figura posterior.

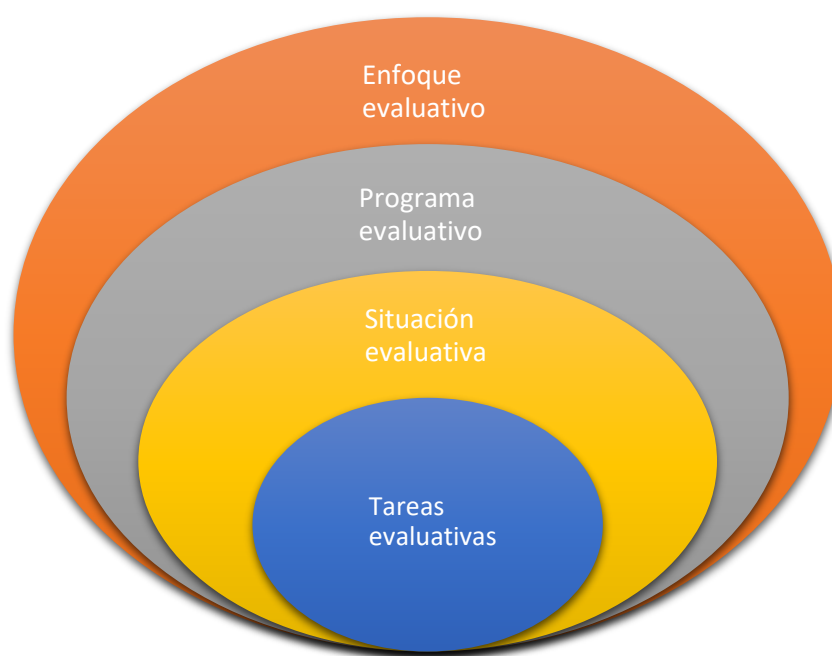


Figura 6. Niveles de configuración y análisis de las prácticas evaluativas. Adaptación de Jiménez (2016).

2.3.1.2.1 Enfoque evaluativo. El enfoque evaluativo se define como el conjunto de pensamientos, creencias, ideas, entre otros, más o menos articulados que tiene un docente sobre la evaluación (Coll et al. 2000; Naranjo, 2005). Esto viene a significar que el enfoque evaluativo está condicionado por la concepción que tiene el docente de la evaluación, que se define dependiendo de la

función que se le otorgue, a saber, social o pedagógica como complementarias. Estudios de Remesal (2011), así como de Moreno y Rochera (2015), Peterson y Irving (2007) ponen en relevancia que esta evaluación se mueve dentro del contínuum entre la evaluación con función pedagógica y la evaluación con función social, inclinándose las concepciones de los docentes. Según la etapa educativa en que se encuentre, primaria o secundaria, se decanta más hacia un polo u otro. Así el enfoque evaluativo es la concepción de qué es la evaluación, qué es necesario evaluar, cómo hacerlo, para qué y qué consecuencias al realizarlo se representa el docente (Coll et al. 2000; Jiménez, 2016; Naranjo, 2005).

A partir de aquí, se pueden citar dos culturas de la evaluación, dos polos de este contínuum, que dependen del enfoque que adopta el docente. “La cultura de test” (*testing culture*) y “La cultura de la evaluación” (*assessment culture*) (Coll et al. 2000; Naranjo, 2005; Wicker, 2010). Si el docente opta por el enfoque de “la cultura de test.” El proceso de enseñanza y aprendizaje y la práctica evaluativa, que en este caso es una evaluación sumativa, están muy desligados entre sí, ya que la función de la evaluación es totalmente social. Por ello, se utilizan pruebas estandarizadas u otras que anteponen la velocidad y la eficiencia en dar o seleccionar la respuesta correcta (Dochy et al. 2002).

En cambio, si el docente opta por “la cultura de la evaluación”, la perspectiva varía. En el proceso de enseñanza y aprendizaje y evaluación, se ejerce una influencia educativa sobre el alumnado. Esto lo hace partícipe del proceso y un actor activo en el proceso de evaluación. En otras palabras, gracias a la ayuda ajustada y contingente y la colaboración de diferentes agentes educativos, el proceso de enseñanza y aprendizaje y evaluación se transforma en un proceso de construcción conjunta del conocimiento. Por la importancia que se otorga al proceso, esta perspectiva se dirige más a una función pedagógica o reguladora, que a una función social, puesto que a partir de las necesidades de aprendizaje del alumnado, que muestra la evaluación, se modifica y se ajusta el proceso de enseñanza (Dochy et al. 2002). Por lo tanto, esta evaluación es continua, es decir, engloba los tres tipos de evaluación y no solo la sumativa. Es una evaluación global, a causa de que no sólo pone énfasis en las

capacidades cognitivas, sino en otras capacidades reflexivas, interpretativas, entre otras, y es cualitativa, debido a que pretende encontrar pruebas en las cuales el aprendizaje sea más significativo y funcional (Coll et al. 2000; Jiménez, 2016; Naranjo, 2005). A partir de estas características se reafirma al alumnado como agente activo del proceso de evaluación, con el objetivo de que pueda llegar a autorregular su propio proceso de aprendizaje a partir de los instrumentos utilizados. Unos instrumentos que, en vez de buscar una respuesta correcta, priorizan la comprensión, el análisis, el razonamiento y la extrapolación del conocimiento a otras situaciones a través, no sólo de pruebas escritas, sino también a través de la resolución de problemas, con trabajos, proyectos, itinerarios, entre otros.

Con esto, se quiere puntualizar que, dependiendo del enfoque evaluativo del docente, éste utilizará una evaluación más concreta en el tiempo o más secuenciada o a la inversa. Cabe señalar también que, si un docente opta por trabajar desde una “cultura de la evaluación”, tiene en cuenta las dos funciones de las prácticas evaluativas. Esto se refiere a que el docente puede dar un resultado final del aprendizaje del alumno, función pedagógica, y a su vez puede tomar una decisión sobre su acreditación académica, función social. Adoptando la “cultura de la evaluación” los docentes responden de una manera más adaptada al alumno, más concreta y más contingente que si adopta la “cultura de test.” En definitiva, es a partir del enfoque evaluativo que se realiza una planificación de la evaluación que da un tipo de programa evaluativo u otro.

2.3.1.2.2 Programa evaluativo. Torrance y Pryor (1995) especifican que la evaluación debe planificarse en las diferentes situaciones de evaluación, dándole a esta planificación el nombre de Programa evaluativo. Coll et al. (2000) entienden el programa de evaluación como “El conjunto de situaciones o actividades de evaluación que despliegan el profesor y los alumnos en el transcurso de un proceso – o conjunto de procesos – de enseñanza y aprendizaje que puede tener una duración más o menos amplia y corresponder a secuencias o unidades didácticas de diferente nivel de complejidad” (p. 124). Naranjo (2005) define los programa evaluativos en términos de temporalización como un

“Sinónimo de secuencia evaluativa o secuencia de situaciones de evaluación inseridas en una secuencia didáctica.” (p. 47). Por consiguiente, se entienden estos programas evaluativos como unas actividades o situaciones de evaluación en las cuales el alumno comparte los conocimientos adquiridos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así es necesario, dentro del programa de evaluación, la descripción de estas situaciones de evaluación.

Según Remesal (2006), lo ideal es que el programa de evaluación esté planificado con antelación con el fin de poder realizar los ajustes pertinentes al proceso de enseñanza y aprendizaje. Si sucede que los programas de evaluación no han sido planificados cabe la posibilidad de poder hacer una recapitulación del proceso una vez finalizado y poder realizar ajustes posteriores, sin embargo no son tan inmediatos como se realizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje si el programa evaluativo está planificado.

Es importante tener en cuenta en la planificación del programa evaluativo qué información es la que se quiere recoger y cuál es el momento que se pretende hacerlo, con la finalidad de poder ajustar la ayuda del docente al alumnado y regular el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, si el programa evaluativo se diseña con la intención de favorecer esta regulación también trasciende al valor formador de la evaluación para el alumnado, hecho que favorece la motivación intrínseca y el sentimiento de autonomía de los estudiantes, como señalan Coll et al. (2001).

Como se ha mostrado, el programa evaluativo debe planificarse *a priori*, así como tener claras sus situaciones de evaluación y encontrar un punto donde confluyan la toma de decisiones tanto pedagógicas como sociales. Esto se realiza a través de la combinación de todos los elementos al alcance dentro del programa, tanto las situaciones de evaluación como sus tareas. Por lo tanto, el programa evaluativo se centra en las situaciones de evaluación y en las tareas evaluativas que se realizan. En estas situaciones y tareas de evaluación intervienen diferentes factores que se tienen que considerar: etapa o nivel del alumno, qué situación de evaluación se realiza (observación, ejercicios, otros). En las tareas

entran en juego también su número, los contenidos, la consigna, entre otros (Naranjo, 2005). Como se puede comprobar, la evaluación va más allá de evaluar los contenidos aprendidos, se le suma también el valor pedagógico para regular el proceso de aprendizaje de los alumnos (Colomina y Rochera, 2002).

2.3.1.2.3 Situaciones de evaluación. Las situaciones de evaluación tienen como finalidad que los alumnos muestren los conocimientos adquiridos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, objetivo que es común y compartido con el docente (Coll et al. 2000; Jiménez, 2016). Las situaciones de evaluación no únicamente se componen de tareas de evaluación y de los instrumentos de evaluación que se utilizan, sino que abarcan un conjunto de segmentos anteriores y posteriores de la actividad de evaluación para así poder dar una comprensión global de las situaciones de evaluación. Estos diferentes segmentos pueden ser simultáneos, convergiendo diferentes segmentos en uno solo o en un orden no secuencial, en los cuales se tiene que tener presente el tiempo que se dedicará a cada uno y el número de sesiones. Así, la situación de evaluación consta de los siguientes segmentos o actividades (Coll et al. 2000; Coll et al. 2012; Colomina y Rochera, 2002; Jiménez, 2016; Mauri y Barberà, 2007; Mauri y Rochera, 2010; Naranjo, 2005; Rochera y Naranjo, 2007):

- *Segmentos o actividades preparatorias:* para preparar al alumnado explícitamente para la realización de la actividad de evaluación. Estas actividades propician que docentes y estudiantes compartan significados sobre los contenidos que serán objeto de evaluación. Desde el prisma inclusivo pueden ser útiles para poder repasar y asegurar los contenidos trabajados y que serán el foco de la evaluación, o para plantear dudas, o para proporcionar información sobre las tareas de evaluación, entre otros. Es importante ajustar estas actividades preparatorias al diferente alumnado para que sean inclusivas.
- *Segmentos o actividades de evaluación en sentido estricto:* es el desarrollo de actividades de evaluación en sentido estricto por parte del alumno con el fin de rendir

cuentas del grado de logro de los objetivos de aprendizaje planteados por el docente. Es importante remarcar que la información recogida sobre el aprendizaje está mediatizada o bien, por las condiciones en las cuales se presentan las tareas (diferente número, si la resolución es individual o grupal, tipo y grado de ayuda que pueden recibir, entre otros), o bien, por las preguntas del instrumento (su formulación, si existe alguna consigna que mejore la resolución de la pregunta, tipo de contenido a evaluar, entre otros). Orrantia et al. (1997) o Shepard (2000) presentan la evaluación dinámica (*dynamic on-going assessment*), en la cual especifica diferentes estrategias para proporcionar una ayuda ajustada al alumnado en el momento de la evaluación y poder convertir esta situación de evaluación también en una situación de enseñanza y aprendizaje.

- *Segmentos o actividades de corrección, calificación o valoración*: enfocados a emitir un juicio de valor sobre la participación del alumnado en esta actividad y/o los resultados. Es decir, el grado de significados compartidos sobre los contenidos escolares (valoración cualitativa o cuantitativa) por parte del alumnado a través del uso de criterios de corrección que, normalmente coinciden con los objetivos de aprendizaje. Según Dochy et al. (2002), los resultados de aprendizaje pueden mejorar si se permite la participación del alumnado en el establecimiento y aplicación de los criterios de corrección en las tareas evaluativas. En este sentido, Norton (2004) justifica que el conocimiento de estos criterios de evaluación por parte de los estudiantes hace que adopten un enfoque estratégico y orienten su proceso de aprendizaje hacia la consecución de estos criterios. Además, propone convertir estos criterios de evaluación en criterios de aprendizaje, que se deben explicar y compartir con el alumnado para que tomen consciencia de ellos. Colomina y Rochera (2002) agregan que la comunicación de estos criterios tiene que realizarse con anterioridad a la realización de la tarea, cosa que se suma a la idea

anterior de que si el alumnado participa en el establecimiento de estos criterios de evaluación los resultados de su aprendizaje puede mejorar.

- *Segmentos o actividades de comunicación o devolución:* son los momentos o actividades en las que se realiza el retorno de la corrección de la situación de evaluación y sus resultados al alumnado. Estas actividades se entienden como una muestra de la valoración de los resultados obtenidos que se comparten con el alumnado. Según Coll y Onrubia (2002) y Analí et al. (2017) este momento de devolución está interrelacionado con el tipo de *feedback* que se da a los alumnos, visto que este permite una continuidad entre el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. A parte hace que el alumno se responsabilice de su propio proceso de aprendizaje y desarrolle su autonomía, ayudándolo en su aprendizaje posterior (Analí, et al., 2017; Camilloni et al., 1998; Rochera y Naranjo, 2007). Por eso es importante que esta devolución se centre en los aspectos cualitativos a parte de los cuantitativos y se tengan en cuenta las diferentes combinaciones de comunicación (pública o privada, individual o grupal) (Jiménez, 2016).
- *Segmentos o actividades de aprovechamiento de los resultados:* tienen el objetivo de utilizar las valoraciones, los resultados, el conocimiento compartido entre profesor y alumnado sobre las necesidades observadas en el proceso de evaluación para brindar una nueva oportunidad de enseñanza y aprendizaje. Un segmento que Coll et al. (2012) y Jiménez (2016) señalan normalmente como ausente.

Si se pretende realizar una evaluación inclusiva y se entiende que la situación de evaluación está relacionada con la decisión a partir de los resultados que se extraen. Esta situación con una función social, que realiza una evaluación sumativa, tendrá que tener posteriormente una función pedagógica (Black y William, 2009). Además de ofrecer suficientes situaciones de evaluación a los alumnos, ayuda y promueve la adquisición y utilización de la competencia de aprender a aprender más autónomamente,

como señalan Coll et al. (2012), hecho que también dependerá del tipo de tareas de evaluación que se propongan.

2.3.1.2.4 Tareas de evaluación. Las tareas de evaluación se pueden definir, según Naranjo (2005), como “Las diferentes preguntas, ítems o problemas que resuelven los alumnos en una determinada situación de evaluación.” (p. 51). Las tareas de evaluación constituyen el nivel más “micro” de la aproximación a las prácticas evaluativas en el marco escolar. Estas tareas evaluativas se identifican a partir de los diferentes productos que se requieren de los alumnos dentro de una situación de evaluación.

Es relevante destacar, como lo hacen Colomina y Rochera (2002) y como ya se ha comentado, que no se puede limitar el análisis de los aprendizajes sólo a las características de las tareas de una prueba escrita, dado que se no se tendría en cuenta el valor pedagógico que se realiza al servicio de la regulación de los aprendizaje del alumnado. Como Sanmartí (2007) comenta “Las actividades de evaluación tendrían como finalidad principal favorecer este proceso de regulación, de manera que los propios alumnos puedan detectar sus dificultades y dispongan de estrategias y instrumentos para superarlas.” (p. 10).

Otro aspecto a tener en cuenta es la inclusividad de las tareas evaluativas que se plantean. En este sentido, es necesario tener presente cómo se adaptan, se diversifican y flexibilizan los diferentes aspectos que las caracterizan. Swan (1993) propone tener en cuenta el número de tareas, el tipo de contenido, el soporte comunicativo para su presentación y resolución, así como las ayudas y soportes para llevarlas a cabo. Entonces, es importante que el diseño de las tareas abarque los diferentes grados de significatividad, es decir, los diferentes grados en que los alumnos han aprendido (Coll y Martín 1993). Tal como Shepard (2000), Capperucci (2011b), entre muchos otros autores, destacan, si se proponen tareas más contextualizadas y próximas a la realidad de los alumnos, podrá haber una

transferencia de conocimiento, un punto importante dentro de la educación inclusiva, por ejemplo, realizando tareas auténticas, que se han explicado en apartados anteriores.

En suma, depende del enfoque evaluativo que tengan los docente, plantearán un programa evaluativo que englobará unos tipos de situaciones de evaluación con sus respectivas tareas evaluativas y percibirán la evaluación no como una acción puntual en el tiempo, sino como un proceso que también interviene, acompaña y está vinculado al proceso de enseñanza y aprendizaje o lo contrario.

Las ideas principales expuestas en este apartado son:

Niveles de configuración y análisis de las prácticas evaluativas

Enfoque evaluativo: conjunto de pensamientos, creencias, ideas, entre otros, más o menos articulados que tiene un docente sobre la evaluación. Con dos polos de un mismo continuum:

- Cultura de test.
- Cultura de evaluación.

Programa evaluativo: planificación de las diferentes situaciones de evaluación. Secuencia de situaciones de evaluación insertadas en una secuencia didáctica. El programa evaluativo presenta ciertos aspectos propios:

- Contextualización del programa a la realidad del centro.
- Tipos de situaciones que conformarán el programa evaluativo.
- Número, frecuencia y ordenación de las situación de evaluación.
- Ubicación de las situaciones evaluativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Situaciones evaluativas: con el objetivo que los alumnos muestren los conocimientos adquiridos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, objetivo que es común y compartido con el docente. Se diferencian cinco tipos de situaciones o segmentos evaluativos:

- Segmentos preparatorios.
- Segmentos de evaluación en sentido estricto.
- Segmentos de corrección, calificación o valoración.
- Segmentos de comunicación, devolución.
- Segmentos de aprovechamiento de los resultados.

Tareas evaluativas: diferentes preguntas, ítems o problemas que resuelven los alumnos en una determinada situación de evaluación.

Tabla 10. Resumen de las ideas principales sobre los niveles de configuración y análisis de la práctica evaluativa

A continuación, se presenta una tabla de las investigaciones científicas trabajadas en este apartado, sin enunciar los autores teóricos.

Niveles de configuración y análisis de las prácticas evaluativas			
Autor/año	Foco/Objetivos/Preguntas de investigación	Diseño metodológico	Participantes
Análí et al. (2017)	La vinculación de las creencias de autoeficacia y las situaciones de evaluación universitaria.	Metodología mixta: cualitativo y cuantitativo.	133 estudiantes de la universidad pública de Córdoba (Argentina).
Hargreaves et al. (2002)	Capturar los principios y prácticas de otro tipo de evaluación que no sea la estandariza.	Análisis cualitativo a través de entrevista semiestructurada, observación y grupos de discusión.	29 profesores de los grados 7º y 8º de Ontario, Canadá.
Jiménez (2016)	Desarrollo de una propuesta tanto de análisis de la evaluación en contextos educativos de aprendizaje cooperativo como de las aportaciones posteriores que ayuden a mejorar las prácticas evaluativas en estos contextos.	Estudio cuantitativo de carácter extensivo y representativo de todos los Autoinformes de la etapa de introducción del proceso de formación-asesoramiento y un estudio cualitativo de carácter intensivo con metodología de estudio de casos.	Centros de 11 comunidades autónomas españolas.
Mauri y Barberà (2007)	La relevancia que la actividad de comunicación de los resultados de aprendizaje a los alumnos después de una prueba escrita puede tener en la construcción del conocimiento en el aula.	Análisis de casos. Análisis cualitativo.	Una profesora de ciencias sociales en una aula con alumnos de entre 13 y 14 años.

Moreno y Rochera (2015)	Análisis de las congruencias y discrepancias entre lo que los profesores piensan acerca de la evaluación y feedback con el uso de las TIC y lo que se concreta en sus prácticas.	Estudio de caso. Análisis cualitativo.	2 profesoras de la ESO de un centro de Cataluña.
Naranjo (2005)	Profundizar en la identificación, caracterización y comprensión de la evaluación que lleva a cabo el profesorado de matemáticas de la ESO para evaluar los aprendizajes de los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje de esta área.	Metodología observacional y basada en el análisis de casos. Estudio cualitativo.	4 casos, 4 institutos de la ESO, el coordinador pedagógico, el director y el profesor de matemáticas de 4º de la ESO.
Norton (2004)	Explorar cómo y de qué maneras los estudiantes pueden aprender haciendo los criterios de evaluación transparentes y progresivamente más explícitos.	Estudio de caso. Análisis cualitativo.	Cinco cohortes del 3º año en psicología.
Peterson y Irving (2007)	Analizar las concepciones sobre el propósito de la evaluación y el feedback de profesores y estudiantes y cómo las concepciones influyen en su logro.	Método mixto. Análisis cuantitativo y cualitativo.	Profesores y estudiantes de cuatro escuelas de Nueva Zelanda.
Remesal (2011)	Explorar las concepciones de los maestros en servicio sobre las funciones de evaluación en la escuela básica, como un primer paso necesario antes de intentar desafiar las prácticas de los maestros hacia la	Metodología cualitativa.	30 profesores de matemáticas de primaria y 20 de secundaria de 18 escuelas públicas de Barcelona.

	evaluación formativa.		
Remesal (2006)	Explorar las concepciones del profesorado y del alumnado acerca de la naturaleza de los problemas, así como las concepciones de ambos colectivos sobre la utilidad de estas tareas en la evaluación escolar del aprendizaje matemático, contrastadas con el uso que se hace de las mismas en las prácticas evaluativas reales, a fin de avanzar en la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en relación con la resolución de problemas.	Investigación interpretativa, transversal y longitudinal. Análisis cualitativo.	50 profesores de matemáticas de primaria y secundaria y 60 alumnos de 18 escuelas del Baix Llobregat y Barcelona.
Rochera y Naranjo (2007)	Identificar y describir algunas características de las situaciones de evaluación y de la actuación docente en este tipos de situaciones que ofrecen soporte y guía para la mejora de la autorregulación de los aprendizajes de los alumnos.	Análisis cualitativo de una situación de evaluación de contenidos sobre múltiplos y divisores.	1 profesor y 17 alumnos del 6º curso de educación primaria en el área de matemáticas de Barcelona.

Tabla 11. Estudios empíricos sobre niveles de configuración y análisis de la práctica evaluativa

2.4 Las prácticas evaluativas en la educación obligatoria en los procesos de mejora de la práctica educativa

Hasta aquí se ha expuesto la línea teórica sobre la definición y conceptualización de la práctica evaluativa. Que se centra en el segundo nivel del objeto de estudio, el estudio de las prácticas evaluativas relacionadas con la innovación educativa en contextos de enseñanza obligatoria.

Cuando un centro escolar empieza a implementar y desarrollar procesos de innovación educativas, normalmente, experimenta diferentes cambios, algunos inesperados, a diferentes niveles. Uno de los niveles importantes es el de las prácticas evaluativas, en las cuales se producen variaciones para asegurar su alineación con las nuevas propuestas educativas.

En el estudio internacional de la OECD (2014), sobre el cambio de las prácticas que se realizan en un centro escolar a partir de la introducción de un proceso de innovación educativa, se focaliza en el cambio en las prácticas profesionales, en la clase y en los recursos escolares. Estas prácticas las agrupaban en dos categorías: cambios/innovaciones a nivel aula y cambios/innovaciones a nivel centro. Principalmente, cambios organizacionales, ya que según sus estudios es el camino más fructífero para la comunidad educativa. Estos autores alertan que los cambios a nivel aula son más difíciles de medir que a nivel centro. Otro estudio sobre innovación de Boulay y Goodson (2018) también constata en sus resultados como los estudios anteriores, tres categorías de mediadores a través de los que se esperan intervenciones para la mejorar de los resultados de los estudiantes a corto y largo plazo: cambios en las estructuras escolares o procesos, cambios en las aulas y cambios en las familias. Este estudio coincide con el de la OECD (2014) sobre los niveles de estudio: centro y aula y añaden el de la familia.

Si observamos los indicadores para la medición de los dos niveles centro y aula que utilizan la OECD (2104), están centrados tanto en innovaciones como en cambios que se han producido en las aulas y en los centros, y los dividen en diferentes dimensiones. Aquí se exponen algunas a modo ilustrativo.

- El estilo de enseñanza.
- Las prácticas institucionales (contextualización de las lecciones, el razonamiento, la interpretación de datos y textos).
- La organización del aula.
- El uso de libros.
- Los métodos de evaluación utilizados (vinculados a la cultura de test o a la cultura de evaluación).
- La extensión de la colaboración entre profesores.
- Los mecanismos de *feedback*.
- La evaluación y la contratación en las escuelas (evaluación al profesorado y a dirección, evaluación externa, evaluación por pares y uso de incentivos para reclutamiento o retención del profesorado).
- Las relaciones externas de la escuela.

En estos indicadores propuestos dentro de los dos niveles que proponen: nivel centro y nivel aula, se podrían distinguir dos grandes aspectos: aspectos de cambio organizacionales, en los que se centra el estudio de la OECD (2014) y aspectos de cambios curriculares, en los que repercuten estos cambios organizativos propuestos por la OECD (2014). Es por ello que en el presente estudio se dividen los diferentes cambios de las prácticas evaluativas en estos dos niveles (centro y aula) y en los dos aspectos de cambio dentro de cada nivel (organizativos y curriculares) por la implementación de los tres ejes de mejora educativas: aprendizaje cooperativo, enseñanza y aprendizaje competencial y itinerarios interdisciplinarios de aprendizaje.

2.4.1 Prácticas evaluativas a nivel centro

Una institución que suscita basar los proceso de enseñanza y aprendizaje en el aprendizaje competencial, necesita estar en constante evolución. Por ello, revisar y evaluar las prácticas evaluativas

del centro educativo, supone reflexionar sobre diferentes aspectos que no sólo implican el aula, sino también otros elementos del centro escolar que suponen la toma de decisiones conjunta (Koenen et al. 2015). Entre estos aspectos, se presentan algunos aspectos de cambio organizativos y curriculares que diferentes estudios muestran que son los más relevantes.

2.4.1.1 Prácticas evaluativas a nivel centro: aspectos de cambio organizativos. Como aspectos de cambio organizativo, se destaca, en primer lugar, la política evaluativa del centro que debe acompañar esta innovación, a partir de un cambio organizativo y curricular de la propia institución y de las aulas, aumentando la combinación de diversas propuestas didácticas (Boulay y Goodson, 2018). Este cambio en la política evaluativa exige y se concreta con una nueva concepción del enfoque evaluativo pasando de una “cultura de test” a una “cultura de evaluación”; es decir, priorizando la función pedagógica de la evaluación por encima de la función social, que otorga peso únicamente a las calificaciones obtenidas al final de un proceso formativo, comentado anteriormente (Carless, 2011; Coll et al. 2000; Naranjo, 2005; Williams, 2011). Cabe señalar que este acompañamiento de la práctica política es una de las mayores dificultades en la implementación de innovaciones en la evaluación. Según el estudio de Flores y Sammons (2013) las razones para que surja esta dificultad pueden ir en dos sentidos, o bien que la práctica política no acompaña en la implementación, o bien que las características políticas no se adecuan al contexto donde se quieren implementar.

En segundo lugar, en una innovación como la que se presenta con tres contenidos de mejora, se da por supuesto que existe una *reflexión compartida de las prácticas evaluativas entre los agentes educativos* o al menos se debe proporcionar oportunidades de reflexión conjunta entre los diferentes agentes del centro. Estudios de Estrada (2009), Ofsted (2008), Folch et al. (2019), entre otros, señalan que es la propia institución educativa quien debe proporcionar esas oportunidades de intercambio formales, sistematizadas y organizadas de experiencias sobre las prácticas evaluativas entre diferentes compañeros/docentes. Si no se proveen estas oportunidades formales, la reflexión compartida se puede

ver merceda o realizada en contextos informales que no permiten una reflexión en profundidad o no se comparten y queda vinculado al punto de vista del docente, sin poderse construir una idea común y compartida entre todos los miembros implicados (Capperucci, 2011a).

En tercer lugar, esta reflexión no sólo incide a nivel de enseñanza y aprendizaje, sino que también incide a nivel institucional, por el hecho de que los *docentes trabajan más colaborativamente*, se fomentan relaciones más cercanas (Estrada, 2009). A su vez, se aumenta la competencia de colaboración y coordinación de los docentes tan necesaria según el estudio de Quesada et al. (2017). Esta cooperación y coordinación es un aspecto importante para la implementación de cualquier innovación, y más si uno de sus ejes son los itinerarios interdisciplinarios de aprendizaje y son los responsables del centro educativo quienes deben aportar espacios para que esto suceda y promover la co-planificación, la co-docencia y la coevaluación (Suárez-Díaz, 2016). Tal como dice Follari (2013), “Ningún profesor puede ser interdisciplinario por sí solo, ya que descentrarse de un punto de vista singular es decisivo en ese proceso; y ello supone al grupo y se da sólo como efecto del mismo.” (p. 127). Las políticas escolares tienen que entender que la finalidad de la innovación es un liderazgo distribuido, según DfES (2007), que es realizado por una comunidad de aprendizaje colaborativa, que escucha todas las voces y reparte responsabilidades entre toda la comunidad. Se debe tener en cuenta que la evaluación para el aprendizaje está distribuida entre los diferentes agentes involucrados en la implementación, no solo los docentes o directores, sino también el personal administrativo y, especialmente, escuchar la voz del alumnado.

Para que un cambio hacia una evaluación para el aprendizaje tenga éxito es necesaria la implicación del liderazgo de la escuela, así como un seguimiento de todo el proceso (Ofsted, 2008). Por ello algunas dificultades para que se lleve a cabo con éxito son la falta de comunicación entre todos los agentes implicados, como también la falta de vinculación con la práctica real por parte de las políticas

escolares y una falta de interconexión entre las áreas y las asignaturas, es decir, una falta de cooperación y colaboración entre los diferentes docentes del centro.

2.4.1.2 Prácticas evaluativas a nivel centro: aspectos de cambio curriculares. Por su parte, en los aspectos de cambio curriculares se enfatiza, por un lado, la redefinición relacional entre los elementos del proceso educativo. Esta redefinición ayuda a conseguir una alineación entre los elementos del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Para la implementación de prácticas educativas que intentan promover un aprendizaje más competencial, es necesario un modelo de desarrollo del currículum que se adapte a los elementos didácticos (Moya y Luengo, 2010). Más aún si se considera la competencia como un objetivo a largo plazo, planificado con diversos niveles de dominio que aumentan en el proceso, que se accede a ella a través de unidades específicas, autónomas, secuenciadas e interconectadas entre ellas, como señala Capperucci (2016). Además, la implementación de estas prácticas educativas hacia un aprendizaje más competencial y hacia la interdisciplinariedad también desarrollan aptitudes y habilidades y una mayor conexión con los currículos y a la realidad del alumnado (Agudedo y Salinas, 2015; Boix, 2017; Folch et al. 2020).

La evaluación de la enseñanza y aprendizaje competencial propuesta por Moya y Luengo (2011), especifica que primero de todo tiene que haber, como ya se ha comentado, una definición relacional de las competencias básicas con cada área curricular y así se asignan los diferentes criterios de evaluación, obteniendo una matriz general de criterios de evaluación de las competencias básicas. Pero si no existe esta definición relacional, los criterios de evaluación no estarán vinculados a ninguna área ni a ningún objetivo de etapa y serán más difíciles de evaluar. Entonces, parece obvio pensar en la necesidad de la vinculación de todos los elementos que forman una programación que esté basada en competencias. Tal como los autores señalan, es importante redefinir cada competencia y vincularla a todos los elementos que forman parte de la programación, a saber, el área, los criterios de evaluación, la tarea de evaluación, entre otros.

Por otro lado y como consecuencia del punto anterior, este proceso provoca un cambio en los *boletines de calificaciones*, que amplían el foco: de centrarse únicamente en la nota vinculada a los contenidos curriculares, a contemplar las competencias, aptitudes y habilidades del alumnado para aumentar su autoeficacia, autonomía y autorregulación (Alkharusi et al. 2014).

2.4.2 Prácticas evaluativas a nivel aula

La introducción de propuestas didácticas es básica en la implementación y el desarrollo de un proyecto de innovación y mejora de las prácticas evaluativas de un centro (Koenen et al. 2015). Hecho que repercute especialmente en los aspectos de cambio a nivel aula. A continuación, se exponen los aspectos de cambio organizativos y curriculares más relevantes de las prácticas evaluativas a nivel aula en una innovación centrada en los tres ejes de mejora anteriormente expuestos.

2.4.2.1 Prácticas evaluativas a nivel aula: aspectos de cambio organizativos. Un primer aspecto organizativo susceptible de cambio a nivel aula se materializa, en este estudio, con la introducción del aprendizaje cooperativo a través del Programa CA/AC. Como ya se ha visto en apartados anteriores este programa consta de dos particularidades. La primera, su doble finalidad: la de desarrollar el aprendizaje cooperativo como propuesta didáctica y como contenido curricular. La segunda, es que se introduce con el despliegue de tres ámbitos, el ámbito A sobre la cohesión de grupo, el ámbito B sobre la introducción de estructuras cooperativas y el ámbito C sobre la introducción de recursos para organizar los equipos. Todo esto con el fin de cumplir las dos condiciones para que una estructura de actividad sea cooperativa, como Kagan (1999), Pujolàs y Lago (2011) y Pujolàs et al. (2011), Naranjo y Jiménez (2015) destacan, una participación equitativa y una interacción simultánea de todos los miembros del equipo. Como recuerdo, la participación equitativa se produce cuando la estructura de la actividad está planificada para que todos los miembros del equipo puedan participar de la actividad. La interacción simultánea se origina cuando todos los miembros del equipo están comprometidos en su aprendizaje e interactúan a la vez en un momento determinado. Para poder cerciorarse que esto

sucede, Naranjo y Jiménez (2015), proponen evaluar el aprendizaje cooperativo en dos sentidos. El primero, evaluar el aprendizaje tanto individual como en equipo del resultado de una actividad que se ha llevado a cabo a partir de una estructura cooperativa. A través de un producto grupal, así como una actividad individual para poder rendir cuentas de qué ha aprendido cada miembro del equipo de la tarea realizada cooperativamente. Uno de los aspectos claves para esta evaluación es la especificación al alumnado de los criterios de evaluación antes de la realización de las diferentes actividades. El segundo sentido es evaluar la estructura de participación y de actividad de los diferentes miembros del equipo. Con la finalidad de comprobar el grado de cumplimiento de las estructuras cooperativas propuestas por el docente y también para corroborar si se da la participación equitativa y la interacción simultánea. De esta manera se puede regular el aprendizaje cooperativo tanto por parte del docente como por parte de los estudiantes. Esta evaluación se va realizando a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, pudiéndose realizar con rúbricas, usando autoevaluaciones y coevaluaciones, planes de equipo, diarios de sesión, entre otros. Es importante que si estos aspectos no se cumplen no se daría el aprendizaje cooperativo sino un trabajo en grupo.

Esta cooperación resulta también imprescindible entre el colectivo docente para que la escuela sea más eficiente (Schleicher, 2015) y se identifica como un segundo aspecto organizativo susceptible de cambio a nivel aula. En este sentido, una de las maneras de concretar esta coordinación entre docentes es la *co-docencia* (King-Sears y Strogilos, 2020). La *co-docencia* que se entiende como la actuación de dos o más docentes comprometidos en un proceso de enseñanza colaborativa, destinada a un único grupo de estudiantes, en un mismo espacio y tiempo, con la finalidad de promover el aprendizaje de determinados contenidos que no hubieran podido enseñar trabajando de manera individual (Friend et al. 2010, Folch et al. 2020; Suárez-Díaz, 2016). Si el centro educativo opta por la *co-docencia* es clave promover e integrar la coordinación entre docentes como cambio organizacional. Esta coordinación fomenta la reflexión y retroalimentación de la praxis en los docentes, ya que comparten conocimientos,

prácticas, dudas, entre otros, para poder entender, discutir y consensuar no sólo la co-planificación adecuada de la co-docencia, sino también cómo se realizará la co-instrucción y la co-evaluación (Suárez-Díaz, 2016). Este compartir ayuda también a abrirse a otras opciones que no se habían considerado y a crecer profesionalmente y personalmente (Conderman y Hedin, 2012; Friend, 2008). También permite una mayor variedad de opciones de enseñanza y puede beneficiar a cierto grupo de alumnos proporcionando la atención que necesitan que una docencia individual no podría aportarles (Schleicher, 2015). Tal como Friend (2008) y Suárez-Díaz (2016) argumentan “La co-enseñanza permite a los profesionales que comparten instrucción, combinar sus conocimientos y habilidades para crear ambientes formativos en los que la enseñanza sea rigurosa pero flexible, basada en estándares, pero adaptable a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante.” (p. 167). La co-docencia es necesaria primordialmente si se realiza un proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la interdisciplinariedad de materias, tal como señala Follari (2013). Como se puede comprobar, la co-docencia, está íntimamente relacionada con un aspecto organizativo de centro, el de que la organización proporcione espacios para la reflexión compartida de las prácticas evaluativas entre docentes. Aunque se debe señalar que “La colaboración no voluntaria entre docentes obstaculiza la coordinación, la reflexión sobre problemas comunes y el consenso sobre criterios de actuación.” (Suárez-Díaz, 2016, p. 170).

2.4.2.2 Prácticas evaluativas a nivel aula: aspectos de cambio curriculares. Si se centra la mirada en los cambios curriculares a nivel aula, resulta necesaria una aproximación al concepto de evaluación. Sin ánimo de ser exhaustiva, dado que se ha realizado una revisión de las prácticas evaluativas en el apartado anterior, si se destacan tres de los aspectos más relevantes de cambio dentro de la complejidad de la evaluación: los momentos, las decisiones y acciones en relación a la evaluación y, finalmente, los agentes evaluativos.

Si se recogen las ideas expuestas en el apartado anterior, sobre la conceptualización de la evaluación, ésta se entiende como objetivo de mejora, autores como Agut (2010), Carless (2011), Coll et

al. (2012), Coll y Onrubia (2002) y Naranjo y Jiménez (2015), proponen que la evaluación puede ser utilizada en diferentes *momentos* del proceso de enseñanza-aprendizaje y con diferentes objetivos asociados: la evaluación inicial (diagnóstica o predictiva), la evaluación continua (reguladora o formativa) y la evaluación final (sumativa). Vinculado a los momentos de la evaluación, es importante resaltar que la evaluación parta de los conocimientos previos del alumnado. Murillo y Duk (2015), Agut (2010), Carless (2011), Coll et al. (2012), Coll y Onrubia (2002), Jiménez (2016) o Naranjo y Jiménez (2015) lo proponen como el objetivo diagnóstico o momento inicial de la evaluación, que tiene una finalidad triple, comentada anteriormente, a saber: recoger información sobre el nivel de aprendizaje del alumnado en el momento inicial, sus necesidades educativas y formativas con el objetivo de marcar los objetivos de aprendizaje; confeccionar una programación por parte del profesorado en función de ellos; y finalmente, hacer consciente al alumnado del proceso de enseñanza-aprendizaje (Carless, 2011; Jiménez, 2016). En una innovación educativa como la que se ha implementado en este estudio, es importante la revisión de la evaluación inicial y formativa durante el curso, para una mejora y alineación posterior del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Una revisión, especialmente de la evaluación inicial, que la mayoría de estudios señala como ausente (Carless, 2011; Koenen et al. 2015; Kulasegaram y Rangachari, 2018; Naranjo y Jiménez, 2015).

En relación al segundo tipo y momento de la evaluación, Kulamakan y Rangachari (2018) y Martineau y Dean (2010) subrayan que la evaluación formativa es primordial para que los estudiantes consigan sus metas e identifiquen el vacío de una competencia. Es importante pues que el alumnado reflexione sobre su proceso de aprendizaje, que se promueva la metacognición del alumnado, que si sólo se centra la evaluación al final del proceso (Flores y Sammons, 2013). Esta metacognición, esta reflexión sobre su aprendizaje, este cuestionarse lo enseñado y aprendido, no sólo mejora la práctica en el aula, sino que también ayuda a entender el proceso evaluativo (Black et al. 2003). En el *Programa CA/AC* esta metacognición se promueve en un alto grado con la utilización de dos instrumentos que se

han ido mencionando a lo largo del capítulo el diario de sesión y los planes de equipo. El diario de sesión tiene la finalidad de “Reflexionar y hacer conscientes a los alumnos sobre cómo han funcionado y se han organizado como equipo en una sesión concreta de aula.” (Naranjo y Jiménez, 2015, p. 37). A través de preguntas tales como “qué he hecho especialmente bien y qué tengo que mejorar”. En cambio, el objetivo del plan de equipo es “Poder planificar a medio plazo la organización y funcionamiento de los equipos en la realización de actividades cooperativas en diferentes áreas curriculares.” (Naranjo y Jiménez, 2015, p. 37). En el plan de equipo están reflejados y se evalúan cuando se finaliza los objetivos de aprendizaje de equipo, los compromisos personales y los cargos de cada miembro, como portavoz, secretario, responsable de material, del silencio, entre otros. Estos cargos rotan después de la finalización y evaluación de cada plan de equipo. La importancia de estos dos instrumentos es que posibilitan la reflexión de los alumnos tanto de las propias actuaciones, como las de su equipo, y fomentan la autonomía, la toma de decisiones, la regulación como equipo y la autorregulación como miembro del equipo y la autorregulación en los aprendizajes individual y en equipo.

Un aspecto que está vinculado a la promoción de la metacognición es de qué manera se lleva a cabo la comunicación de los resultados de la evaluación: si están enfocados a la mejora del proceso de aprendizaje y no tanto a la calificación numérica, y si se realiza una transferencia de competencias al alumnado. La promoción de estos tres aspectos: la metacognición, la identificación de mejora del proceso de aprendizaje y la transferencia de competencias, apoya el desarrollo de la autorregulación y la autonomía del alumnado (Adachi et al. 2017; Fuentes-Diego y Sicines-Talledo, 2018). El uso de la evaluación formativa conlleva, a su vez, ciertos obstáculos que se deben tener en cuenta cuando se revisan las prácticas evaluativas, para que repercuta en todo el proceso. Obstáculos como la variada concepción de la evaluación y del rol del docente en ella; la falta de compromiso con los estándares evaluativos; la falta de los estándares de comunicación para la retroalimentación del alumnado. Estos obstáculos pueden ser debidos a la poca práctica e implicación de los docentes en la evaluación o a su

falta de formación en prácticas evaluativas (Fuentes-Diego y Sicines-Talledo, 2018). Por ello, parece importante plantearse el grado como se adecuan las condiciones estructurales, organizativas y curriculares de los centros educativos en la implementación de las mejoras educativas y en qué grado su adecuación acompaña a los docentes en su formación y su implementación (Vannini, 2011).

Una vez revisados los momentos, es importante también adecuar el segundo aspecto susceptible de cambio curricular a nivel aula, *las decisiones y acciones en relación a la evaluación*. Este aspecto se divide en cuatro decisiones y acciones de evaluación: sobre los instrumentos para recoger información y evidencias del aprendizaje del alumnado, sobre la corrección, sobre la comunicación de resultados y por último, sobre las tareas de evaluación (Carless, 2011; Jiménez, 2016; Naranjo, 2005). En primer lugar, estas decisiones y acciones se tienen que adecuar a la innovación que se está implementando y para que así sea debe estar planificado.

Según Ofsted (2008), la evaluación tiene que ser un elemento central en la planificación del currículum, esencialmente en la definición de las competencias y los objetivos de aprendizaje, a fin de que tenga un impacto positivo en él.

Si la evaluación no está alineada, es decir, no tiene una conexión con el conocimiento, las competencias, los objetivos de aprendizaje, no tendrá ni continuidad ni coherencia con los procesos de enseñanza y aprendizaje y esto afectará a su validez (Cizek et al. 2018). Por ello, según estos autores, se debe revisar tres partes del sistema educativo para cerciorarse que existe una alineación entre los procesos de evaluación y los procesos de enseñanza y aprendizaje. La primera parte, es la revisión de que el plan de estudios, donde se concretan los estándares de contenido y que refleja el proceso de enseñanza, esté alineado con los objetivos de aprendizaje. La segunda parte es observar que las prácticas evaluativas, que permiten evaluar el dominio de competencias, habilidades, aptitudes en relación a los objetivos de aprendizaje, estén alineadas con los estándares de contenido, es decir con ese plan de estudios. Por último, si se dan las dos anteriores existirá una tercera parte, en la cual las

evaluaciones estarán alineadas con el proceso de enseñanza realizado, que también se deberá examinar. Por consiguiente, son importantes dos aspectos, el primero, planificar las prácticas evaluativas con anterioridad para poderlas ajustar y alinearlas con el proceso de enseñanza y aprendizaje y, el segundo, que sean co-construidas entre los docentes y también con el alumnado para aumentar su implicación y su autorregulación (Folch et al. 2020; Suárez-Díaz, 2016).

Para que lo anterior se lleve a cabo, es necesario un cambio de las pruebas escritas por otros instrumentos y evaluaciones auténticas más alineadas con la innovación. Unos ejemplos de instrumentos utilizados en la evaluación diversos a la prueba escrita son el cuaderno o el portafolios, que incluyen todos los trabajos realizados durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado (Moya y Luengo, 2011). Sobre adoptar una evaluación auténtica, se pueden considerar utilizar rúbricas de evaluación o tareas auténticas, que son instrumentos más competenciales o se pueden transformar los instrumentos que ya se utilizan en competenciales, si se tiene en cuenta no únicamente el aprendizaje de contenidos sino también todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, la vivencia y la funcionalidad de ellos (Capperucci, 2011b; Díaz-Barriga, 2005; Ellerani, 2013b; Gulikers et al. 2004; Hargreaves et al. 2002; García-Jiménez, 2015; Tessaro, 2013). Esta transformación de los test sumativos en tareas auténticas y competenciales también ayuda al alumnado a que afronte esta situación de una manera menos ansiosa y se promueve una vivencia de aprendizaje y de autorregulación ya que comprenden los criterios de calidad y entienden de qué manera pueden mejorar el trabajo realizado (Black William, 2018).

En segundo lugar, si se centra en las decisiones y acciones sobre la corrección, se debe realizar y adecuar la comunicación de los criterios de evaluación con el alumnado para llegar a convertirlos en criterios de aprendizaje. Compartir, especificar y explicar los criterios de evaluación para que el alumnado tome mayor conciencia y reflexión de todo el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y así aumente su responsabilidad en la calidad y la experiencia evaluativa y lleguen a ser

autocríticos (Black et al. 2010; Carless, 2014; Murillo y Duk 2015; Norton, 2004). La falta de comunicación de la nueva metodología evaluativa también puede provocar sentimientos de tensión, insatisfacción e incompetencia al alumnado por una falta de comprensión de qué manera abordar los nuevos métodos de evaluación. Así no sólo la falta comunicación de los criterios de evaluación, sino también la falta de comunicación especialmente el proceso de evaluación puede hacer que el alumnado no lo afronte adecuadamente. Dificultad que puede ser solventada con un acompañamiento adecuado del docente y una explicitación de todo el proceso, así como la participación del alumnado en él (Bevitt, 2014).

En tercer lugar y en relación a las decisiones y acciones sobre cómo comunicar los resultados de la evaluación, dependerá qué tipo de *feedback* se realice, formativo (o no), que permitirá (o no) una continuidad entre el proceso de enseñanza, aprendizaje y la evaluación y aumentará (o no) la responsabilidad del alumnado en su propio proceso y desarrolle autonomía y autorregulación, ayudándolo en su aprendizaje posterior (Analí et al. 2017; Camilloni et al. 1998; Coll y Onrubia, 2002; González, 2018; Koenen et al. 2015; Kulamankan y Rangachari , 2018; Rochera y Naranjo, 2007). Por ende, si el *feedback* está vinculado con los objetivos y criterios de aprendizaje que se han compartido con el alumnado con anterioridad y se ha especificado la finalidad del aprendizaje también ayuda al alumnado a darse cuenta de diferentes maneras de realización y de pensamiento y esto aumenta la calidad de su aprendizaje (Black et al. 2010; Bevitt, 2010; Carless, 2014; MacPhail y Halvert, 2010; Torrance y Pryor, 2001). En este sentido, la evaluación entre pares tiene un *feedback* más cercano e inteligible para el alumnado que el del docente y aporta no sólo información sobre el rendimiento del otro sino del propio. Además, también aumenta la calidad del docente dado que al realizar este tipo de *feedback* le hace reflexionar sobre la praxis y introduce mejoras para alinear todo el proceso educativo (Black et al. 2010). Aunque Bevitt (2014) pone de manifiesto que se comunican más los criterios de evaluación que la nueva metodología evaluativa que ayuda a representarse todo el proceso.

Por último, en cuarto lugar, las decisiones y acciones sobre las tareas de evaluación, en el sentido de cambio hacia unas actividades evaluativas auténticas, que se basen en situaciones contextualizadas cercanas al alumnado, de manera que se propicie un aprendizaje significativo y funcional con la oportunidad de participar en prácticas sociales, que es una de las finalidades de la educación escolar (Bevitt, 2014; Capperucci, 2016; Carless, 2014; Moya y Luengo, 2010; Moretti et al. 2017; Perrenoud, 2008; Shepard, 2000).

Toda innovación educativa incide, en teoría, en el tercer aspecto susceptible de cambio dentro de la complejidad de la evaluación, es decir, en los *diferentes agentes implicados*, especialmente en su grado de participación. Bevitt (2010) pone de manifiesto que la innovación en evaluación no puede ser definida sólo por los docentes o por la literatura, sino que se tiene que hacer partícipe al alumnado y tener en cuenta sus experiencias previas en cuestión de evaluación para así anticipar y acompañarlos en las dificultades que podrían aparecer con nueva metodología de evaluación. Según la autora, “En un mundo ideal, los tutores deberían entablar un diálogo con estudiantes individuales para comprender completamente sus antecedentes de evaluación.” (Bevitt, 2014, p. 110).

Se hace patente la necesidad de aumentar el grado de *participación del alumnado en las prácticas evaluativas*, ya que mejora el rendimiento, las competencias, la motivación y la capacidad de auto organización de su aprendizaje (Cornoldi et al. 2020; Li y Grion, 2019). Además, les permite tomar una mayor conciencia y responsabilidad de su proceso de aprendizaje y hacer que la evaluación sea más efectiva si, tal como proponen Murillo y Duk (2015), se convierten los criterios de evaluación en criterios de aprendizaje y se comparten con el alumnado, y se promueve la evaluación heterogénea, la autoevaluación y la coevaluación. Jiménez (2016) añade un tipo de evaluación dentro del aprendizaje cooperativo, que también aumenta el grado de participación del alumnado y ayuda a una mejora en la regulación dentro del equipo, *la regulación social compartida*. Este concepto hace referencia a la evaluación que hace cada miembro del equipo en referencia a cómo ha ayudado a los demás

compañeros a realizar sus roles y sus tareas. Esto lleva la regulación un paso más allá, ya que no sólo se realiza una regulación propia (autoevaluación) o una evaluación entre pares (coevaluación), sino que se realiza una evaluación sobre cómo uno mismo ayuda a sus compañeros de equipo a llevar a cabo sus tareas. Todos estos tipos de evaluación aumentan la autonomía del alumnado en su proceso de aprendizaje (MacPhail y Halbert, 2010; Torrance y Prior, 2001).

Con todo y con eso, al utilizar este tipo de evaluaciones, especialmente la coevaluación, pueden darse efectos negativos de ansiedad, por exponerse a la evaluación de otros compañeros o por la comparativa (González, 2018). Sin embargo, la coevaluación, aumenta el aprendizaje evaluador del alumno, reduce la parcialidad del docente y promueve sistemas de soporte social entre compañeros y la autoevaluación, que aporta consciencia de uno mismo y autorregulación (Johnson y Johnson, 2014a y b). El mejor mecanismo para disminuir la ansiedad y los efectos negativos que puedan surgir de estas evaluaciones es crear un clima de confianza entre los equipos y en el aula, tal como proponen Pujolàs (2012, 2008) o Johnson y Johnson (2014a y b, 1999).

Esta orientación hacia el alumnado, este aumento de su implicación en las prácticas evaluativas, a través de la toma de decisiones conjuntas, de escoger los objetivos de aprendizaje a evaluar, de establecer y aplicar los criterios de corrección en las tareas evaluativas, también apoya el aumento de la autorregulación de su propio proceso (Koenen et al. 2015; Kulamankan y Rangachari, 2018). Muchos estudios apuntan a centrar el objetivo de la evaluación sobre el alumnado, ya que el beneficio son los cambios generados en la totalidad de la experiencia evaluativa (Black y William, 2003; Coll y Onrubia, 2002; Dochy et al. 2002; Koenen et al. 2015; Kulasegaram y Rangachari, 2018; Jiménez, 2016; Naranjo, 2005). Además, incorporar al alumnado en el proceso de planificación y desarrollo de la evaluación también aumenta su corresponsabilidad y autorregulación en el proceso de aprendizaje. No obstante, si no se escuchan las necesidades del alumnado, y los docentes no tienen la suficiente formación sobre estos procesos, se continuará con un enfoque hacia los resultados más que no hacia el aprendizaje del

alumnado (Caliskan y Zhu, 2019). A ello, Bevitt (2010) añade que la participación en la innovación en evaluación del alumnado dentro del desarrollo de la evaluación debe ir más allá de sólo darle voz a través de recopilar sus comentarios. Debe crearse un diálogo real sobre todo el proceso de evaluación, de su diseño y su alineación con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este aumento de participación provoca, a su vez, un cambio en el rol del docente, ya que se involucra más activamente a los alumnos y el docente es el que guía el proceso, cambiando sus prácticas hacia un aumento de la claridad del objetivo de aprendizaje de cada alumno, la revisión de los objetivos regularmente con ellos, entre otros (Black et al. 2010; Kirton et al. 2007; Osfted, 2008). Este cambio puede hacer surgir dificultades tales como, la dificultad de cesión de control del docente sobre la clase o miedo a desdibujar la jerarquía entre alumnado y docente (Black et al. 2010). Además, los docentes reiteran la falta de formación en estrategias de evaluación principalmente cuando se implementa una innovación (Vannini, 2011). Si se afrontan esas dificultades y se aumenta el grado de participación del alumnado, a través del aprendizaje cooperativo, momento en el cual el alumnado tiene más grado de responsabilidad, como se realiza en este estudio, es importante prever de qué manera se evaluará. Para ello es necesario diferenciar en la evaluación los contenidos aprendidos de manera cooperativa y de manera individual (Naranjo y Jiménez, 2015). Es necesario diferenciarlo no sólo para otorgar una calificación, sino también para identificar qué calificaciones se obtienen del trabajo a través del aprendizaje individual y cuales a través del aprendizaje cooperativo para decidir la planificación docente y futuras actividades. Para ello, estas autoras proponen evaluarse a nivel de equipo para modelar su propio funcionamiento y así proponer objetivos de mejora, y evaluarse a nivel individual a través de la contribución que aporta cada miembro del equipo al buen funcionamiento y regulación del propio equipo, así como realizar una prueba escrita en la cual esté incluida una pregunta relacionada directamente con los contenidos aprendidos de manera cooperativa.

Por todo lo mencionado en este capítulo, es significativo realizar una revisión, una mejora y una innovación de las prácticas evaluativas para ajustar y alinear todo el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. La constante evolución de las prácticas evaluativas debe ser promovida por la propia institución a través de ofrecer y promover oportunidades de intercambio y reflexión conjunta entre docentes (Koenen et al. 2015; Ofsted, 2008). Este hecho haría que aumentase la percepción de la competencia en coordinación y colaboración por parte los docentes, que se percibe muy baja en el estudio de Quesada et al. (2017). Asimismo, aumentaría también su comunicación y entre los docentes y el equipo directivo y un aumento de apreciación de su labor educativa, que es en gran medida unos de los motivos que provoca que la falta de motivación y baja percepción de competencia (Flores, 2012; Kraft y Gilmour, 2016). Puesto que al compartir su praxis con los compañeros, al abrirse a otras opciones de enseñanza, no sólo promueve el trabajo cooperativo y colaborativo entre ellos dentro y fuera del aula, que puede beneficiar al alumnado, sino también un crecimiento profesional y personal de los docentes (Folch et al. 2020; King-Sears y Strogilos, 2020).

Los docentes otorgan gran importancia a las prácticas evaluativas, tal como los estudios de Caliskan y Zhu (2019), Quesada et al. (2017) o Völlinger et al. (2018) muestran, si bien es necesario actualizar la formación docente sobre ellas, para ampliar su utilización y su alineación con el proceso de enseñanza y aprendizaje, y más si se introducen mejoras en este último. Por este hecho, es necesario que se promuevan formaciones en las prácticas evaluativas y procesos de innovación en esta dimensión a nivel gubernamental, y por parte del equipo directivo y que este último vea la importancia y se involucre en el proceso facilitando el tiempo y la organización para realizarlas, ya que si no será difícil que se implementen y que se dé una continuidad (Solheim et al. 2018).

Por consiguiente, se hace relevante conocer la opinión de los docentes sobre a qué aspectos les otorgan mayor o menor importancia, en cuáles se perciben como más o menos competentes y cuáles utilizan en mayor o menor grado, de las prácticas evaluativas (Flores, 2012; Kraft y Gilmour, 2016; Jiang

et al. 2015). Debido a que ayuda y repercute en dos sentidos: por un lado, en que los docentes tomen conciencia de su propia praxis, y, por otro lado, en que el equipo directivo elabore una visión general de ella, para proponer las mejoras en la política evaluativa del centro más alineadas y ajustadas a la realidad y a las necesidades de los profesionales.

En suma, en este apartado se han presentado algunos de los cambios a nivel centro y a nivel aula, divididos en dos aspectos de cambio organizacionales y curriculares, que se pueden dar o se pueden promover a partir de la implementación de la innovación educativa centrada en los tres ejes de aprendizaje cooperativo, enseñanza y aprendizaje competencial y itinerarios interdisciplinarios de aprendizaje. Se destaca que para que la implementación de una innovación en evaluación se lleve a cabo es necesario la implicación de todos los agentes educativos (docentes, alumnos, equipo directivo, entre otros), y que las políticas de la escuela estén alineadas con las innovaciones a implementar para que pueda llegar a ser una realidad en el centro. No se quiere terminar este apartado de las prácticas evaluativas en la educación obligatoria en los procesos de mejora de la práctica educativa sin enfatizar en un factor que se revela de gran importancia para que el impacto de la innovación en evaluación sea mayor, el número de alumnos por aula. No es lo mismo implementar una innovación en una aula de treinta estudiantes que en una aula con menor número de alumnado. Con este número más reducido se puede realizar no solo diferentes tipos de evaluaciones, sino también con otro tipo de frecuencia y otro tipo de profundización, así como el ajuste del proceso de enseñanza y aprendizaje también se ve afectado, puesto que se puede ajustar más adecuadamente (Gonzales y Callueng, 2014).

Las ideas principales tratadas en este apartado son:

Las prácticas evaluativas en la educación obligatoria en los procesos de mejora de la práctica educativa

Prácticas evaluativas a nivel centro:

Aspectos de cambios organizativos
 Política evaluativa del centro escolar
 Reflexión compartida entre agentes educativos
 Trabajo colaborativo entre docentes
 Aspectos de cambios curriculares
 Redefinición relacional entre los elementos del proceso educativo
 Boletín de calificaciones
 Interdisciplinariedad entre materias
 Programación basada en competencias

Prácticas evaluativas a nivel aula:

Aspectos de cambios organizativos
 Aprendizaje cooperativo
 Co-docencia
 Aspectos de cambios curriculares
 Momentos de la evaluación
 Decisiones y acciones en relación a la evaluación
 Agentes de evaluación

Tabla 12. Resumen de las ideas principales sobre los cambios de las prácticas evaluativas

A continuación, se presenta una tabla de las investigaciones científicas trabajadas en este apartado, sin enunciar los autores teóricos.

Las prácticas evaluativas en la educación obligatoria en los procesos de mejora de la práctica educativa			
Autor/año	Foco/Objetivos/Preguntas de investigación	Diseño metodológico	Participantes
Adachi et al. (2017)	Explorar e identificar cuales son las percepciones y experiencias de los académicos sobre la autoevaluación y la evaluación por pares, qué oportunidades y retos encuentran en esta práctica y qué permite su diseño e implementación.	Análisis cualitativo, usando entrevistas semi-estructuradas.	13 académicos de la universidad de Deakin.
Agudelo y Salinas (2015)	Evaluar el diseño del itinerario de aprendizaje, su implementación y el proceso de evaluación.	Metodología basada en el modelo de aproximación sucesiva triangular en los aspectos de evaluación: el diseño del itinerario de aprendizaje, su implementación y el proceso de evaluación. Realizaron un análisis de los resultados académicos, el nivel de satisfacción y las actividades desarrolladas en los itinerarios.	54 profesores y 1920 estudiantes de infantil a 11º grado de un centro educativo de Medellín.
Analí et al. (2017)	La vinculación de las creencias de autoeficacia y las situaciones de evaluación universitaria.	Metodología mixta: cualitativo y cuantitativo.	133 estudiantes de la universidad pública de Córdoba (Argentina).

Bevitt (2014)	Explorar el impacto de las prácticas de evaluación innovadoras sobre la experiencia de los estudiantes, centrándose en el papel de la familiaridad de la evaluación y las preferencias en la satisfacción de la evaluación y en la experiencia global del alumnado.	Caso de estudio.	30 estudiantes de la Business school de of a higher education instituion.
Capperucci (2016)	El impacto de las experiencias de investigación llevadas a cabo tanto en el desarrollo de la competencia de diseño de los docentes en servicio como en el uso en la práctica didáctica del modelo de unidad de competencia probada y su contribución al desarrollo de habilidades de diseño en los estudiantes de ciencias de la maestría de educación primaria en Florencia.	Metodología mixta.	35 escuelas y 1512 Profesores de primaria y 756 estudiantes del Grado en educación primaria en la Universidad de Florencia.
Carless (2014)	Teorizar y sugerir mejoras para la práctica del feedback del profesorado y el desarrollo de las capacidades autoevaluativas del alumnado.	Estudio de caso.	Un profesor de la facultad de empresa y 11 estudiantes.
Carless (2011)	Conflicto entre evaluación formativa y evaluación sumativa.	Estudio de casos. Análisis cuantitativo y cualitativo.	8 profesores de 4 escuelas participantes en el Proyecto Primary English Assessment for Learning (PEAL).

DfES, 2007	El impacto de la implementación de la evaluación para el aprendizaje en el aprendizaje del alumnado y en la gestión del cambio.	Cualitativo y cuantitativo: estudio de casos.	8 escuelas.
Estrada (2009)	Evaluación de impacto de un centro de innovación educativa en México.	Análisis cualitativo.	Un centro educativo en México.
Folch et al., (2020)	Descripción y análisis de una propuesta interdisciplinar de las áreas de educación física, educación musical y educación visual y plástica en la formación del grado de educación infantil.	Estudio de caso.	48 alumnos del grado de maestro en la Blanquerna.
Folch et al. (2019)	Conocer la percepción del profesorado sobre las implicaciones didácticas del Proyecto multidisciplinar de arte y ciencias.	Metodología cualitativa de investigación-acción.	5 docentes del grado en educación infantil de la FPCEE-Blanquerna.
Fuentes-Diego y Sicines-Talledo (2018)	Analizar el tipo de evaluación que se desarrolla en el Ciclo formativo de grado superior de educación infantil en Cantabria, profundizando en la evaluación formativa y compartida.	Estudio de caso, análisis mixto cuantitativo y cualitativo.	27 estudiantes y 2 docentes de un ciclo formativo de grado superior en España.
Gonzales y Callueng (2014)	Examinar el factor de la estructura de las prácticas evaluativas en el aula del profesor y medirlas con el CAPSQSQ Examinar el impacto en el desarrollo profesional en las prácticas evaluativas en el aula.	Método cuantitativo: Cuestionario CAPSQSQ (consistencia interna de 0.95 de alfa de Cronbach).	364 profesores de diferentes regiones de Filipinas.

Gulikers et al. (2004)	Explorar si el marco de referencia de las cinco dimensiones propuestos por el equipo es completo o faltan elementos importantes y explorar la importancia de las cinco dimensiones y si la percepción de la importancia de la autenticidad de las dimensiones difiere entre estudiantes y profesores y entre estudiantes y otras prácticas y experiencias educativas.	Análisis cualitativo usando el sistema de soporte electrónico grupal (GSS).	39 estudiantes y profesores de la universidad de enfermería de Nueva Zelanda.
Hargreaves et al. (2002)	Capturar los principios y prácticas de otro tipo de evaluación que no sea la estandariza.	Análisis cualitativo a través de entrevista semiestructurada, observación y grupos de discusión.	29 profesores de los grados 7º y 8º de Ontario, Canadá.
Jiménez (2016)	Desarrollo de una propuesta tanto de análisis de la evaluación en contextos educativos de aprendizaje cooperativo como de las aportaciones posteriores que ayuden a mejorar las prácticas evaluativas en estos contextos.	Estudio cuantitativo de carácter extensivo y representativo de todos los autoinformes de la etapa de introducción del proceso de formación-asesoramiento y un estudio cualitativo de carácter intensivo con metodología de estudio de casos.	Centros de 11 comunidades autónomas españolas.
Kirton et al., 2007	Evaluación del desarrollo del programa Proyecto <i>One de "Assessment is for learning"</i> .	Método mixto.	16 escuelas de primaria y 2 de secundaria de Escocia.

Koenen et al. (2015)	Investigar las experiencias de implementación de la educación basada en competencias en la universidad.	Análisis fenomenográfico.	105 personas de 26 organizaciones educacionales. (coordinadores, profesores y estudiantes).
Moretti et al. (2017)	Observar y comprender cómo los caminos de desarrollo profesional de los docentes pueden ser estratégicos para calificar la oferta de enseñanza al mejorar el conocimiento de las buenas prácticas útiles para la transición del plan de estudios a las habilidades; Verificar si es posible detectar el grado de desarrollo de algunas habilidades transversales de los alumnos y cómo es posible mediante la introducción de dispositivos del tipo "tareas de realidad" en forma de simulación en las primeras clases de la escuela primaria.	Metodología cualitativa de investigación de formación.	27 docentes de infantil, primaria y secundaria de I grado de diferentes escuelas.
Naranjo (2005)	Profundizar en la identificación, caracterización y comprensión de la evaluación que lleva a cabo el profesorado de matemáticas de la ESO para evaluar los aprendizajes de los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje de esta área.	Metodología observacional y basada en el análisis de casos. Estudio cualitativo.	4 casos, 4 institutos de la ESO, el coordinador pedagógico, el director y el profesor de matemáticas de 4º de la ESO.
Norton (2004)	Explorar cómo y de qué maneras los estudiantes pueden aprender haciendo los criterios de	Estudio de caso. Análisis cualitativo.	Cinco cohortes del 3º año en psicología.

	evaluación transparentes y progresivamente más explícitos.		
OECD (2014)	Analizar las innovaciones y los cambios organizacionales en los centros educativos a nivel internacional y compararlos con otros sectores.	Análisis cuantitativo a través de adaptación de cuestionarios de innovación al sector público y análisis de los cambios organizacionales a través de los cuestionarios empleador-empleado.	139 prácticas educativas de primaria y secundaria de diferentes países.
Ofsted (2008)	El impacto de la implementación de la evaluación para el aprendizaje.	Inspecciones de evaluación.	27 escuelas de primaria y 16 de secundaria focalizadas en las asignaturas de inglés y matemáticas.
Quesada et al. (2017)	Autoinforme sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario.	Estudio descriptivo a través de cuestionario.	427 docentes de 18 universidades españolas.
Rochera y Naranjo (2007)	Identificar y describir algunas características de las situaciones de evaluación y de la actuación docente en este tipos de situaciones que ofrecen soporte y guía para la mejora de la autorregulación de los aprendizajes de los alumnos.	Análisis cualitativo de una situación de evaluación de contenidos sobre múltiplos y divisores.	1 profesor y 17 alumnos del 6º curso de educación primaria en el área de matemáticas de Barcelona.
Suárez-Díaz (2016)	1) Analizar Concordancia entre las concepciones sobre co-enseñanza y la práctica pedagógica de los docentes de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima; 2)	Estudio de caso. Investigación descriptiva, cualitativa entrevista y análisis documental.	10 profesores de la Universidad.

Identificar Condiciones que favorecen y limitan la práctica de co-enseñanza, desde la perspectiva de los docentes.

Tabla 13. Estudios empíricos sobre los cambios de la prácticas evaluativas

3. Los procesos de innovación y mejora de las prácticas educativas

El enmarque de los aspectos teóricos del estudio nos permite, en este momento, concretar y delimitar su objeto de estudio: los procesos de innovación y mejora de las prácticas educativas.

La aproximación a este objeto de estudio se realiza a diferentes niveles y con diferentes focos.

Los niveles son:

- Comunidad / Centro educativo
- Contexto Aula

Los focos son:

- Cambios a nivel organizativo y curricular
- Mejoras / dificultades percibidas y valoradas sobre la innovación
- Prácticas evaluativas

El proceso de mejora e innovación que llevan a cabo las escuelas de este estudio introduce tres ejes en la práctica educativa: el aprendizaje cooperativo, la enseñanza y el aprendizaje por competencias, y la propuesta didáctica estructurada a través de itinerarios interdisciplinarios de aprendizaje.

A fin de que esta mejora e innovación educativa sea efectiva y perdure en el tiempo es importante que parta de dos premisas/aspectos: por un lado, de la realidad y las necesidades del centro educativo y de los agentes participantes, y, por otro lado, que se ubique dentro del contexto y el marco político en el cual se encuentra el centro escolar, es decir que se vincule a la dimensión, social, política y cultural de la que forma parte, con el fin de comprender variables complejas que impactan directamente en las prácticas innovadoras.

Si se observan los cambios en relación al nivel organizativo y curricular. La introducción de una mejora e innovación educativa implica una modificación expresa de la organización y del currículum a nivel del centro educativo y del aula e involucra no sólo a los docentes, sino a todos los agentes educativos, a saber, el equipo directivo, el alumnado, las familias, entre otros. Si no se lleva a cabo esta

modificación organizativa y curricular a nivel centro y aula, es decir un cambio y una mejora en profundidad, la introducción de la mejora e innovación educativa se quedará en las primeras etapas y no se consolidará en el centro escolar, en consecuencia no será sostenible, no se consolidará y no durará a lo largo del tiempo. Cuando se introduce e implementa un proceso de mejora e innovación educativa a nivel de centro y a nivel de aula, inciden en cambios tanto organizativos como curriculares. Estas dos dimensiones y estos aspectos cobran aún más relevancia dentro las prácticas evaluativas, debido a que es necesario ajustar el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación para que el proceso educativo tenga un sentido global por sí mismo, esté alineado y sea coherente.

Si se focaliza en las mejoras/dificultades percibidas y valoradas sobre la innovación, es de vital importancia dar voz y escuchar a los diversos participantes implicados. No sólo los docentes y el equipo directivo, que son los que normalmente se tienen en cuenta en procesos de mejora e innovación educativa, sino también al alumnado, a las familias, a los asesores y a todos aquellos agentes de la comunidad que están involucrados de alguna manera dentro del centro educativo. El hecho de dar voz y escuchar a los agentes educativos ayuda a poner en relieve las mejoras y dificultades de todo el proceso de innovación de tal manera que se pueden tomar decisiones e introducir cambios que sean consecuentes y favorezcan una mejor implementación y alineación del proceso con la realidad percibida. Estos cambios se asocian al nivel institucional y al nivel aula, que implica el proceso de enseñanza de los docentes y el proceso de aprendizaje del alumnado. A su vez, al sentirse escuchados y al acercar la innovación a sus necesidades reales provoca que la implicación de todos los actores educativos sea mayor en todo el proceso de innovación.

Por lo que respecta a las prácticas evaluativas, se debe resaltar que antes de introducir cualquier mejora e innovación educativa es necesario elaborar una buena planificación y, dentro de esa planificación, se debe concretar y especificar también cómo se llevará a cabo la evaluación de los contenidos, dimensiones y aspectos de la mejora e innovación. En otras palabras, es necesario diseñar y

planificar de qué manera se realizará una evaluación del impacto de la mejora e innovación educativa introducida. Puede parecer simple o incluso obvio, pero no siempre se tiene en cuenta, ni se planifica.

Esta evaluación se realiza con la intención de verificar y valorar el impacto del proceso de mejora e innovación de estas prácticas educativas a nivel aula, a nivel centro, e igualmente a nivel de comunidad y del sistema educativo. Asimismo, pone de manifiesto aquellos contenidos, dimensiones, aspectos, que no acaban de adecuarse o de funcionar y se puede proponer la introducción de mejoras adecuadas en el momento oportuno del proceso, en estos niveles e incluso a un nivel más amplio, como puede ser el de las políticas educativas.

Sin embargo, se debe estar atento para no caer en un reduccionismo funcional de la cultura de la evaluación dentro de la acreditación de efectividad y eficiencia de los centros escolares. Este reduccionismo puede comportar dos riesgos, por un lado, la pretensión de realizar una evaluación objetiva, cuando un proceso de juicio de valor (como conlleva la evaluación) es inseparable de la subjetividad. Este primer riesgo se puede solucionar con una buena planificación sobre la manera en cómo se llevará a cabo la evaluación del proceso de mejora e innovación educativa concretando, por ejemplo, qué proceso de evaluación y monitoreo se realizará para poder medir los resultados, qué objetivo tiene, qué indicadores se utilizarán para su medición, qué resultados se esperan, en qué dimensiones y niveles, entre otros.

Por otro lado, el segundo riesgo es que únicamente se opte por una evaluación final y sumativa, una medición final del proceso de mejora e innovación educativa olvidando y abandonando la medición inicial y diagnóstica, así como la evaluación intermedia, continua, formativa y formadora. Estas dos evaluaciones son las que ayudan a introducir mejoras durante el proceso y proveen un sentido totalizador al proceso, y, de esta manera, la evaluación no sólo se focaliza en rendir cuentas del proceso en sí.

La introducción de modificación de los procesos de mejora e innovación de los procesos educativos no sólo repercute en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también en otros aspectos que son centrales en este proceso, las prácticas evaluativas a nivel centro y a nivel aula, que son uno de los elementos que provocan más tensión. Es decir, se deben tener en cuenta dos dimensiones que forman parte de las prácticas evaluativas: su planificación y su desarrollo; y, dentro del desarrollo, sobre diferentes aspectos: el seguimiento del aprendizaje del alumnado, la implicación del alumnado y la revisión y mejora de estas prácticas.

Se ha insistido que el proceso de evaluación debe estar alineado y ser coherente con el proceso de enseñanza y aprendizaje. A menos que se cumplan estas condiciones la mejora e innovación educativa no perdurará. No se puede olvidar que la evaluación es un elemento que forma parte y está al servicio del proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje, considerando que, es con la evaluación que los docentes pueden comprobar cuál el nivel de construcción de conocimiento que ha realizado el alumnado e introducir modificaciones o cambios para mejorar su praxis y ayudas ajustadas y contingentes para el alumnado. Del mismo modo que también el alumnado toma conciencia de su proceso de aprendizaje y puede tomar decisiones sobre las estrategias a utilizar y auto responsabilizarse del proceso. En otras palabras, pasar de una cultura de test a una cultura de evaluación que acompañe y se posicione como un elemento central de todo el proceso y no sólo como un elemento periférico que ayuda a calificar y no a evaluar.

Por ende, es importante también tener en cuenta las percepciones sobre las prácticas evaluativas de los agentes implicados, no sólo docentes y alumnado, sino también del equipo directivo y de las familias, para tener en cuenta tanto el nivel aula como el nivel centro y, con más motivo, si se está introduciendo un proceso de mejora e innovación educativa.

Poder modificar las políticas de innovación educativa y las políticas evaluativas propuestas por las diferentes administraciones con el fin de alinearlas entre ellas y también con la realidad y las

necesidades de los centros educativos es posible si se dan ciertas condiciones: escuchar la percepción y valoración de todos los agentes implicados; aportar espacios y activar y optimizar los recursos necesarios para llevar a cabo la mejora e innovación por parte del equipo directivo; y publicitar el proceso y sus resultados por parte del centro escolar. De esta manera, la introducción de los procesos de innovación y mejora de las prácticas evaluativas con carácter inclusivo repercutirán tanto a nivel del centro escolar y a nivel aula, como a nivel de la comunidad.

En definitiva, se pretende observar y entender los procesos de innovación y mejora de las prácticas educativas con carácter inclusivo a nivel comunidad, centro educativo y aula, a través de los cambios a nivel organizativo y curricular, de la percepción y valoración de las dificultades y mejoras de la innovación y de las prácticas evaluativas, con el fin de ajustar y alinear el proceso de mejora e innovación y el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

El vínculo entre los diferentes niveles y focos del objeto de estudio nos permiten identificar los objetivos generales que guían la presente investigación:

- Conocer qué percepción y valoración tienen los diferentes agentes implicados en la introducción de mejoras e innovaciones educativas.
- Conocer la realidad de las actuales prácticas evaluativas en diferentes escuelas y en diferentes ciclos.
- Conocer qué cambios se han realizado/introducido (o no) a nivel centro y a nivel aula sobre las prácticas evaluativas, en los aspectos organizativos y curriculares.

4. Diseño de la investigación

4.1 Metodología

Esta sección está dedicada a describir la metodología empleada para abordar este proyecto de investigación, definiendo el tipo de estudio que se ha llevado a cabo, los objetivos y las hipótesis que se han investigado, los participantes del estudio y los instrumentos utilizados tanto para la recogida como para el análisis de datos, el procedimiento seguido para realizarlo y finalmente, los aspectos éticos de la investigación. Como ya se ha mencionado, estaba previsto elaborar una tesis doctoral por compendio de artículos, es por ello que los tres objetivos de este estudio están diferenciados y su aproximación y el diseño metodológico es diferente para cada objetivo, ya que su naturaleza es diversa.

4.1.1 Tipo de estudio

Para responder a sus objetivos, en este estudio se realiza una investigación mixta, descriptiva cualitativa y una parte cuantitativa, dentro del paradigma interpretativo (González, 2001), a partir de la metodología de estudio de caso múltiple y un estudio descriptivo de encuesta a través de cuestionario (Martínez, 1988; Merriam, 1998; Stake, 1995; Yin, 1989).

Gamboa et al. (2013) señalan que “En educación la investigación cualitativa tiene la función de estudiar los aprendizajes de los alumnos, el trabajo del profesor, los métodos utilizados, la distribución en el aula, los recursos didácticos, entre otros, pero partiendo de la realidad compleja de la educación.” (p. 50). Como remarcan los mismos autores, desde la perspectiva cualitativa “Se plantea la evaluación como estrategia de comprensión y valoración de los procesos y resultados de un programa educativo.” (Gamboa et al., 2013, p. 50).

En esta investigación, para el primero y el último objetivo se opta por utilizar como metodología el estudio de caso. Yin (1989), Merriam (1998) y Stake (1995) consideran esta metodología apropiada para utilizar cuando el investigador tiene poco control sobre los acontecimientos y cuando el fenómeno a estudiar está inmerso en un contexto real. Además, este tipo de metodología se utiliza para estudiar diversos contextos, especialmente donde el principal protagonista es el ser humano y sus diferentes

dimensiones. En esta afirmación se puede observar la idoneidad de la metodología del estudio de caso para la mayor parte de esta investigación, ya que está enmarcada en un contexto educativo, en el cual los protagonistas son las personas que lo componen y en el cual se ponen en juego muchas dimensiones del ser humano. Martínez (1988), centrado en la investigación educativa, define el estudio de caso como “Los estudios centrados en la comprensión de significados en el contexto de la actividad educativa, a través de criterios metodológicos que explican las teorías, valores y subjetividad de los participantes, y establecen una nueva relación de implicación y intercambio entre el investigador y los sujetos y situaciones sobre las que investiga.” (p. 43). Se añade que se centra en los niveles “micro” del sistema y las relaciones que se establecen con la estructura de la sociedad y el sistema educativo y está focalizado en aspectos prácticos y situacionales, con los códigos de comunicación y en las acciones de los diferentes participantes según los diferentes contextos. Esta investigación se adentra en la realidad de diversos contextos educativos diferentes, con diferentes idiosincrasias, que una parte de ellas son su objetivo de estudio. Es por eso que el estudio de caso parece la metodología más adecuada para parte de esta investigación.

Sin embargo para el segundo objetivo se escoge realizar la metodología cuantitativa utilizando la técnica del cuestionario que se emplea en gran medida en el estudio de las ciencias sociales (García, 2003). Fàbregues et al. (2016) definen el cuestionario como una herramienta que, gracias al planteamiento de un conjunto de preguntas, recoge una información estructurada sobre una muestra, para realizar un análisis cuantitativo y poder describir la población a la que pertenecen y así contrastar estadísticamente los vínculos, existentes o no, entre medidas que interesan al investigador. Si bien es un instrumento muy utilizado en la investigación social también se emplea en la investigación educativa para obtener datos sobre un problema de investigación previo (McMillan y Schumacher, 2005; López y Fachelli, 2015).

Los motivos para escoger estos dos tipos de investigación son que muchos autores señalan, como Gamboa et al. (2013), que “La existencia de dos paradigmas de investigación diferentes, no implica una yuxtaposición o exclusión entre ellos. No hay uno mejor que el otro. La clave está en que el investigador sepa tomar partido de acuerdo a sus preguntas y a su objetivo de investigación.” (p. 49). Entonces, la perspectiva de investigación dependerá de qué se plantee estudiar, pudiéndose, incluso, combinar las dos metodologías, si es que el estudio lo permite para combinar sus resultados. Es decir, si los objetivos de investigación buscan estudiar tanto los procesos como los resultados, que en un primer caso sería una perspectiva más cualitativa y en el segundo más cuantitativa. Polit y Hungler (2000) y De Andrea (2010), definen la complementariedad de las dos perspectivas como “La mutua aportación de lo que falta al otro.” (p. 63). Explicando que la combinación de las diferentes técnicas y los resultados de éstas en las dos perspectivas enriquece y hace más completo un trabajo científico.

No obstante, autores como Picado (2002) remarcan que la perspectiva cualitativa funciona mejor para evaluar estudios sociales y educativos, ya que la realidad que se evalúa está elaborada por las propias personas que intervienen en la construcción de esta realidad, de estas experiencias, a partir de la construcción de sus significados, símbolos e interpretaciones, a las interacciones que se dan entre estas personas y entre las personas y su realidad, redefiniéndose mutuamente. Como es el caso de esta investigación, que está centrada en la realidad del centro educativo. De manera que, como enfatizan Gamboa et al. (2013), la evaluación cualitativa tiene implícito en el proceso evaluativo una transformación del proyecto o programa, es decir, su estudio implica una intención de introducir mejoras en el programa o proyecto que se está evaluando. Como estos mismos autores indican, un estudio cualitativo no sólo sirve para saber si los objetivos de un programa o proyecto se están cumpliendo, sino también para comprender la percepción y creencias de los actores que lo implementan y qué cambios se están produciendo a partir de esta implementación. Como resaltan Gamboa et al. (2013) “La evaluación cualitativa aborda la educación desde su realidad.” (p. 54), así como

Ugalde y Balbastre (2013), que señalan, como se ha visto con anterioridad, que el diseño cualitativo es el más idóneo para estudiar los cambios que se dan en procesos sociales y organizativos, como son los que se pretenden estudiar en esta investigación.

4.1.2 Objetivos generales, objetivos específicos y hipótesis directivas

Esta investigación plantea tres objetivos generales, cada uno de ellos dividido en diversos objetivos específicos con sus hipótesis. Parece necesario especificar la lógica de la presentación de los objetivos que siguen. Estos objetivos están distribuidos siguiendo la exposición realizada para el marco teórico, empezando por el primer objetivo que se vincula al programa de mejoras e innovación introducido en las escuelas participantes para responder este objetivo. El segundo objetivo se relaciona con las prácticas evaluativas que ya se llevan a cabo dentro de las escuelas que conforman la muestra para estudiar este segundo objetivo. El tercer objetivo se relaciona con la revisión, las mejoras y la innovación de las prácticas evaluativas de una parte de las escuelas que también participan en el primer objetivo. Se podría pensar que el objeto de estudio del segundo y el tercer objetivo es el mismo, sin embargo la aproximación, el nivel de profundidad del estudio y la muestra son diversos. Para el estudio del segundo objetivo se realiza una aproximación cuantitativa, a través de cuestionario, con una muestra más amplia nacional e internacional y con un nivel de profundidad a partir de cuatro dimensiones de las prácticas evaluativas. La aproximación para el tercer objetivo es cualitativa, a partir de un caso de estudio, con una muestra mucho menor, únicamente nacional, y una concreción en la profundidad de una de las dimensiones específicas del cuestionario, “revisión, mejoras e innovación de las prácticas evaluativas”.

OG1. Identificar y analizar las percepciones/valoraciones sobre las mejoras y dificultades de los agentes de la comunidad educativa (docentes, alumnado, familias y equipo directivo) sobre el proceso de innovación y mejora de las prácticas educativas inclusivas situado en un programa de innovación

educativa vinculado a tres ejes: el aprendizaje cooperativo, la enseñanza y aprendizaje competencial y la propuesta didáctica estructurada a través de itinerarios interdisciplinares de aprendizaje.

Este objetivo general se ha desglosado en dos objetivos específicos cada uno con sus respectivas hipótesis.

OE1.1. Identificar y analizar las percepciones/valoraciones sobre las mejoras de los agentes de la comunidad educativa (docentes, alumnado, familias y equipo directivo) sobre el proceso de innovación y mejora de las prácticas educativas inclusivas situado en un programa de innovación educativa vinculado a tres ejes: el aprendizaje cooperativo, la enseñanza y aprendizaje competencial y la propuesta didáctica estructurada a través de itinerarios interdisciplinares de aprendizaje.

H1.1.1. Se podrán identificar diferencias en las mejoras percibidas/valoradas dependiendo del agente de la comunidad educativa (docentes, alumnado, familias y equipo directivo) sobre el proceso de innovación y mejora de las prácticas educativas inclusivas situado en un programa de innovación educativa.

OE1.2. Identificar y analizar las percepciones/valoraciones sobre las dificultades de los agentes de la comunidad educativa (docentes, alumnado, familias y equipo directivo) sobre el proceso de innovación y mejora de las prácticas educativas inclusivas situado en un programa de innovación educativa vinculado a tres ejes: el aprendizaje cooperativo, la enseñanza y aprendizaje competencial y la propuesta didáctica estructurada a través de itinerarios interdisciplinares de aprendizaje.

H1.2.1. Se podrán identificar diferencias en las dificultades percibidas/valoradas dependiendo del agente de la comunidad educativa (docentes, alumnado, familias y equipo directivo) sobre el proceso de innovación y mejora de las prácticas educativas inclusivas situado en un programa de innovación educativa.

OG2. Realizar un contraste sobre las prácticas evaluativas entre las regiones de Cataluña (España) y Toscana (Italia) a partir de un cuestionario que recoge tres criterios: la *importancia* que le da

el docente, su *competencia* percibida y el *uso* que realiza de cuatro dimensiones: *diseño y la planificación de la evaluación*, *realizar un seguimiento del aprendizaje de los alumnos; favorecer la participación del alumnado en la práctica evaluativa y revisar, mejorar e innovar en evaluación*.

Este objetivo general se ha desglosado en dos objetivos específicos cada uno con sus respectivas hipótesis.

OE2.1. Identificar y analizar los criterios de *importancia*, que confieren los docentes a estas prácticas, *competencia* que perciben de sí mismos de dichas prácticas y su *uso* de la planificación y el desarrollo de las prácticas evaluativas entre las dos regiones de Cataluña (España) y Florencia (Italia).

H2.1.1 Se darán diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en relación a estos tres criterios tanto en la región Cataluña (España) como en Toscana (Italia).

H2.1.2 Se darán diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en relación a estos tres criterios contrastando la región Cataluña (España) y Toscana (Italia).

OE2.2. Identificar y analizar las cuatro dimensiones: *diseño y planificación de la evaluación*, *realizar un seguimiento del aprendizaje de los alumnos; favorecer la participación del alumnado en la práctica evaluativa y revisar, mejorar e innovar en evaluación*, entre las regiones de Cataluña (España) y la Toscana (Italia).

H2.2.1 Se darán diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en relación a las cuatro dimensiones tanto en la región Cataluña (España) como en Toscana (Italia).

H2.2.2 Se darán diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en relación a las cuatro dimensiones contrastando la región Cataluña (España) y Toscana (Italia).

OG3. Identificar y comprender las prácticas evaluativas implementadas por los profesores en un proceso de innovación y mejora de las prácticas educativas inclusivas respecto a un programa de innovación educativa que contempla tres ejes: el aprendizaje cooperativo, la enseñanza y aprendizaje

competencial y la propuesta didáctica estructurada a través de itinerarios interdisciplinares de aprendizaje.

El tercer objetivo general se desdobra en dos objetivos específicos cada uno con su respectiva hipótesis.

OE3.1. Identificar y comprender las modificaciones en las prácticas evaluativas a nivel centro vinculados a aspectos de cambio organizativos y curriculares del profesorado como consecuencia del nuevo *assessment approach* durante el proceso de mejora de las prácticas educativas.

H3.1. Se identificarán cambios más significativos en los aspectos organizativos que en los aspectos curriculares.

OE3.2. Identificar y comprender las modificaciones en las prácticas evaluativas a nivel aula vinculados a aspectos de cambio organizativos y curriculares del profesorado como consecuencia del nuevo *assessment approach* durante el proceso de mejora de las prácticas educativas.

H3.2. Se identificarán cambios más significativos en los aspectos curriculares que en los aspectos organizativos.

4.1.3 Participantes

Los participantes de este estudio están divididos en los tres apartados vinculados a los tres objetivos presentados anteriormente.

4.1.3.1 Participantes del primer objetivo. Para abordar el primer objetivo de investigación, el estudio se llevó a cabo en 18 centros educativos concertados de Cataluña (España) que forman parte de una misma institución. Una escuela concertada se define porque su administración es privada, aunque su financiación es mayoritariamente pública. El criterio de selección de estos centros es que están implementando la misma innovación de las prácticas educativas que gira entorno a tres ejes: a) el aprendizaje cooperativo; b) la interdisciplinariedad; y c) un proceso de enseñanza y aprendizaje competencial. Este estudio se lleva a cabo durante el segundo curso académico de este proceso de

desarrollo de la innovación y mejora que está planificado a lo largo de cuatro cursos. Estos centros disponen de uno a cuatro grupos clase y todos se componen de etapa infantil, primaria y secundaria obligatoria. En el estudio participaron un total de 116 docentes, 125 alumnos, 96 familias y 19 dirigentes distribuidos como sigue:

Distribución total de los participantes del primer objetivo

Caso	Ciclo ⁶	Docentes	Alumnado	Familias	Equipo directivo
1	EP y ESO	12	8	8	3
2	EP	5	7	5	3
3	EI, EP y ESO	3	4	4	3
4	EP y ESO	9	8	8	2
5	ESO	6	11	5	
6	EP y ESO	14	20	9	2
7	EI	8	8	5	
8	EI	7	4	4	2
9	ESO	2		7	
10	EI, EP y ESO	4		3	
11	EI, EP y ESO	2		3	
12	EP	15	8	4	2
13	EI	6	7	4	
14	EI	2		5	2
15	ESO	6	8	4	
16	ESO	5	9	5	
17	EI	5	15	5	
18	EP	5	8	8	
Total participantes		116	125	96	19

Tabla 14. Distribución total de los participantes del primer objetivo

Aquí se hace referencia a los dieciocho casos de la región catalana vinculado a los dieciocho centros, así como el contexto socio-económico de cada caso es como sigue:

⁶ Leyenda. EI: educación infantil. EP: educación primaria. ESO: educación secundaria obligatoria

Caso 1: Es una escuela de cuatro líneas que comprende infantil 2º ciclo con 284 alumnos, primaria con 619 alumnos, secundaria obligatoria con 484 alumnos, bachillerato con 130 alumnos, ciclos formativos con 26 alumnos y PFI con 34 alumnos. Con un total de 1577 alumnos. La ratio en infantil y primaria es de 25 alumnos, en secundaria de 30 alumnos por aula.

Caso 2: Una escuela de tres líneas en infantil con 229 alumnos, cuatro líneas en primaria con 587 alumnos, también en secundaria obligatoria con 480, y ciclos formativos con 43 alumnos y 72 en PFI, con un total de 1583. Con una ratio de alumnos en el aula de 25 en infantil y primaria y de 30 en secundaria.

Caso 3: Una escuela que dispone de una única línea, y comprende infantil 2º ciclo con 80 alumnos, primaria con 163 alumnos, secundaria obligatoria con 121 alumnos y PFI con 31 alumnos. Con un total de 395 alumnos. Con 35 docentes aproximadamente. La ratio del alumnado es entre 25 y 30 estudiantes en todos los ciclos.

Caso 4: Esta escuela tiene dos líneas y un contexto de nivel socioeconómico medio. Un alumnado en infantil 113, 308 en primaria, 245 en secundaria. La totalidad del alumnado es de 762 aproximadamente con 80 docentes. La ratio en las aulas de infantil es de 20 a 25, de 25 en primaria y de secundaria es de 30 estudiantes.

Caso 5: Una escuela que tiene dos líneas de infantil 2º ciclo, y tres de primaria, secundaria obligatoria y bachillerato. Compuesta por 153 alumnos a infantil, 427 a primaria, 339 a secundaria, 919 en total. Con una ratio 25 a infantil y primaria y 30 en secundaria, con un número total de 73 docentes.

Caso 6: Una escuela que tiene tres líneas que comprende infantil 2º ciclo con 215 alumnos, primaria con 467 alumnos, secundaria obligatoria con 361 alumnos, bachillerato con 139 alumnos y ciclos formativos con 22 alumnos. Un total de 1204. Con una ratio de en infantil y primaria de 25 alumnos y en secundaria de 25 a 30 alumnos.

Caso 7: Escuela que tiene dos líneas que comprende infantil 2º ciclo con 114 alumnos, primaria con 285 alumnos, secundaria obligatoria con 234, ciclos formativos con 45 alumnos y PFI con 16

alumnos. Con un total de 694. La ratio de alumnos por aula es de 20 a 25 en infantil y primaria y de 25 a 30 en secundaria.

Caso 8: Esta escuela tiene tres líneas en infantil y primaria y cuatro en secundaria y comprende infantil 2º ciclo, primaria, secundaria obligatoria, bachillerato y ciclos formativos. 280 alumnos en infantil, 665 en primaria, 619 en secundaria, un total de 1564. La ratio es de 25 a 30 en todos los ciclos.

Caso 9: Esta escuela tiene dos líneas en infantil y cuatro en secundaria y comprende infantil 1º con 38 alumnos y infantil 2º ciclo con 120 alumnos, primaria con 309 alumnos, secundaria obligatoria con 479 alumnos, bachillerato con 190 alumnos y PFI con 35 alumnos. Con un total de 1171 alumnos. La ratio es de 20 a 25 alumnos en infantil y primaria y de 30 alumnos en secundaria.

Caso 10: Escuela de una sola línea que comprende infantil de 2º ciclo, primaria y secundaria obligatoria. Un alumnado en infantil de 78, 159 alumnos en primaria, 107 en secundaria, un total de 344. La ratio en infantil es de 25 alumnos por aula, en primaria de 25 a 30 y en secundaria 30 aproximadamente.

Caso 11: Una escuela de una sola línea que comprende infantil 1º con 15 alumnos, infantil de 2º ciclo con 75 alumnos, primaria con 188 alumnos, secundaria obligatoria con 114. Con un total de 392 alumnos. La ratio en infantil es de 25 alumnos por aula, en primaria de 25 a 30 y en secundaria 30 aproximadamente.

Caso 12: Una escuela de cuatro líneas y cinco en secundaria obligatoria, que comprende infantil de 2º ciclo, primaria, secundaria obligatoria y bachillerato. El número de alumnado de infantil 2º ciclo de 282, 604 en primaria, 620 en secundaria y 230 en bachillerato, con un total de 1772. La ratio de alumnado en las aulas es de 20 a 25 en infantil, de 25 a 30 en primaria y de 30 en secundaria obligatoria.

Caso 13: Es una escuela de tres líneas que comprende infantil de 2º ciclo con 205 alumnos, primaria con 466, secundaria obligatoria con 363 alumnos, bachillerato con 136 alumnos y un total de 1170. La ratio de alumnos por aula es de 20 a 25 en infantil y primaria y de 30 en secundaria.

Caso 14: Tiene una línea que comprende infantil 1º y 2º ciclo y primaria. 40 alumnos en infantil, 128 en primaria, un total de 168. La ratio de alumnos por aula es de 15 a 25.

Caso 15: Comprende secundaria obligatoria con dos líneas, bachillerato y ciclos formativos. 225 alumnos de secundaria, con un total de 225. Tiene una ratio de alumnado por aula de 25 a 30.

Caso 16: Es una escuela de tres líneas que comprende infantil 2º ciclo con 188 alumnos, primaria con 354 alumnos, secundaria obligatoria con 361, bachillerato con un número de alumnado de 125, ciclos formativos con 13 alumnos y PFI con 36 alumnos. un total de 1077 alumnos. Con una ratio en infantil y primaria de 20 a 25 de alumnos, en secundaria 30 alumnos.

Caso 17: Este centro tiene tres líneas en infantil y cuatro en primaria y secundaria y comprende desde infantil de 2º ciclo, primaria, secundaria, bachillerato, ciclos formativos. Infantil consta de 173 alumnos, 536 en primaria, 481 en secundaria obligatoria y 410 en ciclos formativos, con un total de 1870. La ratio de alumnos por aula es de 20 a 25 en infantil, 25 en primaria y 30 en secundaria obligatoria.

Caso 18: Escuela de dos líneas que comprende infantil de 2º ciclo, primaria, secundaria obligatoria, bachillerato y ciclos formativos, Con 146 alumnos en infantil, 319 en primaria, 241 en secundaria, 158 en ciclos formativos, formando un total de 706 alumnos. La ratio en todos los ciclos es de 25 a 30 alumnos por aula.

4.1.3.2 Participantes del segundo objetivo. En el estudio para responder el segundo objetivo participaron 171 docentes de dos países diferentes. 24 docentes de 7 escuelas de Cataluña (España) y 149 docentes de 4 *istituti comprensivi* (institutos comprensivos)⁷ de la Toscana (Italia) repartidos como sigue.

Distribución de los docentes participantes del segundo objetivo por ciclo y región

⁷ Instituto destinado a aglutinar diversas escuelas de diferentes grados: infancia, primaria y secundaria de primer ciclo de un mismo territorio en una única realidad didáctica, bajo la dirección de una sola presidencia, un consejo escolar y un solo colegio de profesores, garantizado una unidad didáctica vertical a alumnado de 3 a 14 años.

	Infantil (3-6 años)	Primaria (6-12 años)	Secundaria obligatoria (12-16 años)/ de I grado (12-14 años)	Total
Cataluña	3	13	8	24
Toscana	17	78	54	149

Tabla 15. Distribución de los docentes participantes del segundo objetivo por ciclo y región

Así se hace referencia a siete casos de la región catalana vinculados a los siete centros. La repartición de los docentes en los centros, así como el contexto socio-económico de cada caso es como sigue:

Caso 1: 3 docentes, uno de infantil, uno de primaria y uno de secundaria: Es una escuela de cuatro líneas que comprende infantil 2º ciclo con 284 alumnos, primaria con 619 alumnos, secundaria obligatoria con 484 alumnos, bachillerato con 130 alumnos, ciclos formativos con 26 alumnos y PFI con 34 alumnos. Con un total de 1577 alumnos. La ratio en infantil y primaria es de 25 alumnos, en secundaria de 30 alumnos por aula.

Caso 2: 2 docentes, una de ciclo inicial y otro de primaria. Una escuela de tres líneas en infantil con 229 alumnos, cuatro líneas en primaria con 587 alumnos, también en secundaria obligatoria con 480, y ciclos formativos con 43 alumnos y 72 en PFI, con un total de 1583. Con una ratio de alumnos en el aula de 25 en infantil y primaria y de 30 en secundaria.

Caso 3: 2 docentes, uno de primaria y otro de secundaria, dispone de una única línea, y comprende infantil, primaria, secundaria obligatoria y PFI. Se sitúa en un contexto socioeconómico desfavorecido. El Caso 3 tiene un total de 400 estudiantes aproximadamente, con 35 docentes aproximadamente. La ratio del alumnado en infantil es de 25 estudiantes.

Caso 4: 4 docentes, tres de primaria y uno de secundaria. Dos líneas y un contexto de nivel medio. Dispone de dos líneas, desde infantil a bachillerato, y se encuentra en un contexto

socioeconómico de nivel medio. La totalidad del alumnado es de 700 aproximadamente con 80 docentes. La ratio en las aulas de secundaria es de 30 estudiantes.

Caso 5: 4 docentes, uno de infantil, dos de primaria y otro de secundaria. Tres líneas y con un contexto socioeconómico de nivel medio, aunque acoge a un perfil de alumnado de familias desfavorecidas. Dispone de tres líneas, abarca desde infantil hasta bachillerato, también ciclos formativos, y se encuentra en un contexto socioeconómico de nivel medio, aunque acoge a un perfil de alumnado de familias desfavorecidas. El número total de alumnado es de 1000 aproximadamente, con 73 docentes, con una ratio por aula de 25 estudiantes en primaria.

Caso 6: 5 docentes, tres de primaria y dos de secundaria. Una escuela situada en un contexto social-económico de nivel medio-alto, tiene tres líneas que comprende infantil 2º ciclo, primaria, secundaria obligatoria, bachillerato y ciclos formativos. Un total de 1204. Con una ratio de en infantil y primaria de 25 alumnos y en secundaria de 25 a 30 alumnos.

Caso 7: 4 docentes, uno de infantil, tres de primaria. Un caso que tiene dos líneas que comprende infantil 2º ciclo con 114 alumnos, primaria con 285 alumnos, secundaria obligatoria con 234, ciclos formativos con 45 alumnos y PFI con 16 alumnos. Con un total de 694. La ratio de alumnos por aula es de 20 a 25 en infantil y primaria y de 25 a 30 en secundaria. Su contexto socio-económico es de nivel medio.

En este estudio, los participantes han sido 4 *istituti comprensivi* en la región toscana, repartidas en los 4 casos, en los cuales se hace referencia al número de docentes que han realizado la parte cuantitativa.

Caso 1: 46 docentes han participado en la parte cuantitativa. 9 de infantil, 24 de primaria y 13 de secundaria de I grado. Este caso está compuesto de 12 escuelas, 7 de infancia, 4 de primaria y 1 de secundaria de I grado.

Caso 2: 10 docentes han participado en la parte cuantitativa. 7 de primaria y 3 de secundaria de I grado. Este caso está compuesto de 5 escuelas, 1 de infancia, 3 de primaria y 1 de secundaria de I grado.

Caso 3: 78 docentes han participado en la parte cuantitativa. 8 de infantil, 41 de primaria y 29 de secundaria de I grado. Este caso está compuesto de 8 escuelas, 3 de infancia, 4 de primaria y 1 de secundaria de I grado.

Caso 4: 15 docentes han participado en la parte cuantitativa. 7 de primaria y 9 de secundaria de I grado. Este caso está compuesto de 5 escuelas, 2 de infancia, 2 de primaria y 1 de secundaria de I grado.

La diferencia entre el número de participantes es debido a que la institución participante en Cataluña tiene un número reducido de centros, específicamente 18, en los que se llevaba a cabo el proceso de mejora e innovación de las prácticas educativas inclusivas situadas en un programa de innovación educativa vinculado a tres ejes: el aprendizaje cooperativo, la enseñanza y aprendizaje competencial y la propuesta didáctica estructurada a través de itinerarios interdisciplinares de aprendizaje. Dentro de estos 18 centros se escogieron aquellos que habían implementado y desarrollado la mejora en su totalidad. Esto únicamente lo cumplía un cierto número de docentes en cada centro que son los 24 que han participado en el estudio para responder a este segundo objetivo. En cambio, en la Toscana no se llevaba a cabo ningún proceso de innovación o mejora de las prácticas educativas, sino una formación sobre las competencias para realizar cambios en el proceso educativo. Esta formación era recibida por la totalidad de los claustros de la región y es por ello que pudieron participar un número mayor de docentes, concretamente 149, que en la región catalana. En suma, en Cataluña se realizaba un proceso de innovación y mejora de las prácticas educativas mucho más exigentes, ya que comportaba la incorporación de tres ejes en el proceso, cuando en la región toscana solo se incorporaba uno. Al ser más exigente el proceso en Cataluña y por la necesidad de que los

criterios de selección contemplasen esos tres ejes en este estudio sólo pudieron participar un número reducido de docentes, que en la Toscana al sólo necesitar contemplar uno de los ejes el número de participantes pudo ser más amplio.

4.1.3.3. Participantes del tercer objetivo. En el estudio para responder al tercer objetivo participaron 27 docentes de 7 casos correspondientes a siete centros de Cataluña (España) participantes en un proceso de innovación educativa, vistos en el apartado anterior. Los criterios que se siguen para escoger los centros son tres:

- Por un lado, que se encuentren en el tercer año del proceso de formación/asesoramiento de la implementación de la innovación para garantizar unos mínimos en el desarrollo de la misma.
- Por otro lado; que respondan a varias de las etapas educativas (infantil de 3 a 6 años, primaria de 6 a 12 años, secundaria obligatoria de 12 a 16 años).
- Finalmente, que tengan contextos socio-económicos e institucionales diferentes entre sí.

Los centros escogieron a los veintitrés docentes participantes en las entrevistas, siguiendo tres criterios para su elección:

- que hubiera una representación de las diferentes etapas educativas
- que se encuentren en una etapa avanzada en la implementación de la innovación
- que sean tutores de su curso.

La repartición de los docentes en los centros, así como el contexto socio-económico de cada caso es como sigue.

Distribución y Contexto Socio-económico de los Participantes del tercer objetivo

Caso	Etapa educativa			Líneas que comprende del centro educativo	Contexto socio-económico
	Infantil	Primaria	Secundaria Obligatoria		
1	1	1	1	4	Medio
2	1	1		3	Desfavorecido
3	2	1	1	1	Desfavorecido
4		1	3	2	Medio
5	1	2	1	3	Medio
6		3	3	3	Medio-Alto
7	1	3		2	Medio

Tabla 16. Distribución y contexto socio-económico de los participantes del tercer objetivo

4.1.4 Instrumentos de recogida de datos

A continuación se concretan los instrumentos de recogida de datos repartidos en los tres objetivos a responder en esta investigación.

4.1.4.1 Instrumentos de recogida de datos primer objetivo. Los instrumentos de recogida de información son dos:

El primero, un *focus group* conducido a través de una entrevista semi-estructurada dividida en dos dimensiones: antecedentes del centro educativo previos a la introducción de la innovación educativa y aspectos de la propia innovación. Estos aspectos de la innovación se dividen en diferentes dimensiones, tales como las tareas que se han llevado a cabo en el centro alrededor de los tres ejes de innovación; qué incidencia (o no) han tenido los cambios introducidos a nivel centro, aula o actividades; y la percepción/valoración de la implementación de las innovaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de este último aspecto, este estudio se centra en las mejoras y dificultades identificadas por los diferentes agentes. El objetivo de este instrumento es triple: en primer lugar, identificar la percepción sobre las diferentes prácticas educativas, en segundo lugar, recoger la ocurrencia de estas percepciones y, en tercer lugar, conocer la valoración de los cambios realizados por

parte de los agentes implicados. Se han realizado un total de sesenta y ocho *focus group* a los diferentes agentes de cada centro educativo (docentes, alumnado, familias y equipo directivo) que se distribuyen como sigue.

Distribución de los *focus group* por agentes en cada caso del primer objetivo

Caso	Docentes	Alumnado	Familias	Equipo directivo	Total <i>focus group</i>
1	2	2	2	1	7
2	1	1	1	1	4
3	1	1	1	1	4
4	2	2	2	1	7
5	1	1	1		3
6	2	2	2	2	8
7	1	1	1		3
8	1	1	1	1	4
9	1		1		2
10	1		1		2
11	1		1		2
12	1	1	1	1	4
13	1	1	1		3
14	1		1	1	3
15	1	1	1		3
16	1	1	1		3
17	1	1	1		3
18	1	1	1		3

Tabla 17. Distribución de los *focus group* por agentes en cada caso del primer objetivo

Distribución total de los *focus group* por agentes

Total	Docentes		Alumnado		Familias		Equipo directivo	
N	N	%	N	%	N	%	N	%
68	21	30,9	17	25	21	30,9	9	13,2

Tabla 18. Distribución total de los *focus group* por agentes

El segundo instrumento es el análisis documental, que tiene como objetivo identificar las diferentes adaptaciones realizadas a causa de la implementación de la innovación educativa, tales como programaciones de diferentes asignaturas y de los itinerarios interdisciplinarios de aprendizaje, actividades realizadas por el alumnado, tutorías de seguimiento con las familias, memorias de aula, cuadernos del profesor, actas de reuniones de claustro y de equipos docentes. La documentación es seleccionada por los propios participantes a demanda de la investigación con el objetivo de dar cuenta de los ejemplos expuestos en los *focus group*.

4.1.4.2 Instrumentos de recogida de datos segundo objetivo. Para realizar el contraste del nivel de importancia, competencia percibida y uso de las prácticas evaluativas entre Toscana y Cataluña se escogió utilizar el cuestionario ActEval (Quesada et al. 2013) sobre las prácticas evaluativas. Este cuestionario está dividido en cuatro dimensiones. La primera, el diseño y la planificación de la evaluación, la segunda, realizar un seguimiento del aprendizaje de los alumnos, la tercera, favorecer la participación del alumnado en la práctica evaluativa y la cuarta y última, revisar, mejorar e innovar en evaluación. Cada dimensión está compuesta por un número diferente de ítems que en la totalidad del cuestionario suman 31. En cada uno de ellos se responde con una escala Likert (1=ninguna; 6=totalmente) a tres criterios diferentes, la importancia que le da el docente a ese ítem, su competencia percibida y el uso que realiza del ítem en cuestión.

Se escogió este instrumento para realizar esta investigación con docentes de infantil, primaria y secundaria obligatoria, aunque esté dirigido a docentes universitarios, porque en el estudio de los tres criterios (*importancia, competencia y uso*) de las prácticas evaluativas, aún no existen instrumentos que valoren la práctica evaluativa en ciclos educativos inferiores al nivel universitario donde existe un mayor grado de estudio. El cuestionario se ha sometido a un estudio de validez aparente y de contenido, con una alfa de Cronbach resultante de 0,9.

4.1.4.3 Instrumentos de recogida de datos tercer objetivo. Los instrumentos de recogida de información para responder al tercer objetivo son dos: una entrevista semiestructurada en profundidad con los docentes, y la recogida de diferente documentación de los siete casos.

Por una parte, la entrevista semiestructurada en profundidad se divide en tres bloques: El primer bloque de preguntas abiertas dirigía la atención hacia el tipo de prácticas evaluativas que llevan a cabo en la actualidad los diferentes centros. El segundo bloque se centraba en los cambios en el planteamiento de la evaluación que observasen los participantes durante la introducción del proceso de mejora de las prácticas educativas focalizado en el aprendizaje cooperativo, la enseñanza y aprendizaje competencial y los itinerarios interdisciplinares de aprendizaje. Por último, el tercer bloque se focalizaba en aspectos sobre los que los docentes consideran que impacta la innovación, más concretamente, los participantes identifican como motores del cambio del planteamiento de las prácticas evaluativas dentro del proceso de mejora educativa y su valoración y satisfacción de la innovación. El desarrollo de la entrevista se plantea en una sesión de hora y media, dos horas.

Por otra parte, la recogida de documentación de la prácticas evaluativas con la finalidad de explorar los diversos aspectos de cambio de estas prácticas. Por ello se recoge diferente documentación de tres ámbitos diferentes: *centro* (informes de evaluación a familias, proyecto curricular de centro, calendario de reuniones de trabajo docente, actas de reuniones de claustro, actas de la junta de evaluación, informes de evaluación/calificación, expedientes académicos del alumnado, historiales académicos del alumnado, informe de los resultados de la evaluación de competencias básicas de la administración educativa local informes de evaluación de aptitudes y habilidades), *aula* (pruebas de evaluación, normativa y criterios de evaluación, controles, programaciones de las asignaturas y de los itinerarios interdisciplinares de aprendizaje, presentación del proyecto de diversas asignaturas y de los itinerarios interdisciplinares de aprendizaje, rúbricas, memorias de aula, cuadernos del profesor, ficha de seguimiento de tutoría, bases de orientación, documentos de evaluación del aprendizaje

cooperativo: planes de equipo, diarios de sesiones, autoevaluaciones, coevaluaciones) y *actividades de enseñanza y aprendizaje y de evaluación* (evidencias de las producciones realizadas por el alumnado).

Esta documentación es seleccionada por los propios participantes a demanda de la investigación sobre evidencias de los cambios en las prácticas evaluativas de todo el centro.

4.1.5 Procedimiento de recogida de datos

Este estudio tiene tres procedimientos de recogida de datos que se vinculan a los tres objetivos de esta investigación. La presentación del procedimiento de recogida se dividirá en tres apartados vinculados cada uno de los objetivos.

4.1.5.1 Procedimiento de recogida de datos del primer objetivo. Con el fin de poder responder el primer objetivo general propuesto, en el Programa *Aprenem del SUMMEM*, ya estaban previstas las diferentes entrevistas semiestructuradas con los diferentes agentes implicados, a saber, docentes, alumnos, familias y equipos directivos de los diferentes centros. Como los dieciocho centros educativos están en plena implementación del Programa de innovación educativa *SUMMEM*, del mismo modo que cooperan con los grupos GRAD y GREUV de la UVic-UCC, es más sencilla la aceptación a participar dentro de este estudio. Se concreta con el equipo directivo y de coordinación de cada centro educativo, de los dieciocho, las fechas adecuadas para realizar las diferentes entrevistas, que se efectúan a lo largo de todo el año 2018 en todos los casos. Estas entrevistas las realizan en grupos mixtos formados por los investigadores de los grupos GRAD y GREUV de la UVic-UCC, en compañía de unos profesionales de las escuelas PIA, sobre todo docentes, que desean realizar la tarea de investigador en este estudio. En un inicio se realizó la firma del consentimiento informado de las personas participantes. Seguidamente, se llevaron a cabo los *focus group* y, posteriormente, se recogió la documentación de las prácticas de los dieciocho casos para su análisis.

4.1.5.2 Procedimiento de recogida de datos del segundo objetivo. Con el fin de alcanzar el segundo objetivo general propuesto, primeramente, se contactó con los dirigentes de los diferentes

centros de Cataluña, que escogieron a los docentes que participarían en el estudio. En la Toscana italiana, se hizo una invitación voluntaria a la que respondieron cuatro *istituti comprensivi* y se invitó a todos los docentes de los centros a participar voluntariamente. Posteriormente, se realizó una reunión con los directores de cada instituto para explicar el proyecto y en qué consistiría su participación.

Se envió entonces el enlace del cuestionario anónimo, con un período de respuesta de un mes que se tuvo que alargar a tres meses por la crisis del Covid-19. Recogidos todos los cuestionarios, se vaciaron las respuestas y se realizó un análisis descriptivo (media, desviación típica y frecuencia) con el programa informático SPSS y se completó con un análisis paramétrico con T-student de grupos independientes con un nivel de significación $p < .05$, después de tipificar los datos, para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las dos regiones. Se ha escogido realizar esta prueba y no una prueba no-paramétrica, ya que la muestra de la Toscana es mayor de 30 ($N=149$) aunque la muestra de Cataluña es menor ($N=24$).

4.1.5.3 Procedimiento de recogida de datos del tercer objetivo. Con el fin de alcanzar el tercer objetivo general propuesto, primeramente, se contactó con los responsables de los diferentes centros, vía correo electrónico, para explicarles la investigación y preguntar por su interés de participación en la investigación. Como los siete centros de Cataluña forman parte de los dieciocho mencionados en el procedimiento de recogida de datos del primer objetivo, están en plena implementación del Programa de innovación educativa *SUMMEM*, del mismo modo que cooperan con los grupos GRAD y GREUV de la UVic-UCC, por ello su aceptación dentro de este estudio ha sido más sencilla.

Se concretaron ocho días para realizar las nueve entrevistas semiestructuradas en profundidad, tres individuales y seis grupales en los siete centros durante los meses de mayo y junio de 2019. El día de la entrevista, primeramente, se agradeció a los docentes su participación y se les explicó en qué consistía la investigación, los objetivos de la entrevista, su duración y todo lo que comportaba la

participación en el estudio. Posteriormente, se formalizó su aceptación a participar con la firma del consentimiento informado, para, a continuación, realizar la entrevista.

Por lo que respecta a la recogida de documentación, como evidencia sobre las prácticas evaluativas de los siete casos para su posterior análisis, se repartió en dos momentos. Un primer momento en mayo de 2019, para recoger documentación del año anterior a la implementación del Programa *SUMMEM* (2014-15, en un caso, y 2015-16 en los demás), para tener evidencias de las prácticas antes de la innovación, y un segundo momento en septiembre de 2019, para recoger documentación sobre el curso recién finalizado 2018-19. Los documentos se recogieron una parte *in situ* y otra parte vía internet, porque la documentación cada vez está más digitalizada.

Resumen del procedimiento de recogida de datos en Cataluña para responder al primer objetivo general

	Fecha de la entrevista semi-estructurada	Fecha de la recogida de documentación como evidencias
Caso1	Mayo de 2019	Mayo y Septiembre de 2019
Caso 2	Mayo de 2019	Mayo y Septiembre de 2019
Caso 3	Mayo de 2019	Mayo y Septiembre de 2019
Caso 4	Mayo de 2019	Mayo y Septiembre de 2019
Caso 5	Mayo de 2019	Mayo y Septiembre de 2019
Caso 6	Mayo de 2019	Mayo y Septiembre de 2019
Caso 7	Mayo -Junio de 2019	Mayo y Septiembre de 2019

Tabla 19. Resumen del procedimiento de recogida de datos en Cataluña para responder al primer objetivo general

4.1.6 Instrumentos de análisis de datos

En este apartado se presentan los diferentes instrumentos de análisis elaborados para dos de los tres objetivos de la investigación, el primero y el tercero, ya que el segundo objetivo se utilizó un cuestionario que se analizó cuantitativamente a través del programa SPSS, mencionado anteriormente en el apartado de procedimiento.

4.1.6.1 Instrumento de análisis del primer objetivo. Previo al análisis del primer objetivo

“Identificar y analizar las percepciones/valoraciones sobre las mejoras y dificultades de los agentes de la comunidad educativa (docentes, alumnado, familias y equipo directivo) sobre el proceso de innovación y mejora de las prácticas educativas inclusivas situado en un programa de innovación educativa vinculado a tres ejes: el aprendizaje cooperativo, la enseñanza y aprendizaje competencial y la propuesta didáctica estructurada a través de itinerarios interdisciplinarios de aprendizaje”, se definió un primer sistema de categorización, que se fue perfilando y modificando a medida que se fueron analizando datos. Las dimensiones y categorías finales obtenidas mediante el proceso inductivo-deductivo sobre las mejoras y dificultades percibidas/valoradas por los agentes implicados a partir de la implementación de la innovación se dividen en cinco grandes dimensiones como sigue:

- Formación y acompañamiento a los docentes
 - Proceso de apoyo externo: acompañamiento externo a partir de formación o asesoramiento previo y/o durante la implementación de la innovación para el aumento de la competencia docente.
- Tipo y naturaleza del aprendizaje
 - Aprendizaje cooperativo: elaboración de actividades de aprendizaje cooperativo, uso de la agrupación en equipos, estructuras cooperativas, cargos para cada miembro del equipo, gestión de los equipos, su cohesión.
 - Aprendizaje relacional y emocional: iniciativa, participación, adquisición de valores y habilidades sociales, interacción, confianza, compartir opiniones, ayuda entre alumnado.
 - Aprendizaje motivador: interés del alumnado, autonomía y autorresponsabilidad, participación, motivación por y para el aprendizaje.
- Gestión y organización de aspectos de la docencia

- Prácticas evaluativas docentes: modificación de las prácticas evaluativas por la implementación de la innovación.
- Equipos docentes: organización y funcionamiento docente en equipos docentes en la elaboración de la programación y evaluación de actividades. Co-docencia, co-tutoría.
- Espacio temporal docente: modificación de los horarios de los docentes y especialistas para coordinar una programación conjunta del proceso de innovación, para realizar co-docencia y co-tutorías.
- Sentimientos del docente: ansiedad, inseguridad, miedo a la implementación de la innovación educativa y las relaciones entre docentes.
- Espacio y mobiliario: contexto físico y materiales, cambio en la distribución y funcionalidad de aulas y del centro.
- Otros: incidencia en aspectos como recursos materiales y humanos, contenido de aprendizaje, rendimiento académico.

La unidad de análisis son los fragmentos que forman parte de las respuestas a los *focus group*, en los que es posible identificar significados que vehiculan expresiones sobre mejoras o dificultades de la innovación. Posteriormente, se procedió mediante el *software Atlas.ti* a la codificación de la totalidad de los 68 *focus group* realizados. Una vez ejecutado este proceso, se analizaron los resultados que proporcionó el *Atlas.ti* sobre la ocurrencia de fragmentos en que aparece en cada una de las categorías. Los datos se han cuantificado para poder realizar el análisis de su frecuencia a través del programa SPSS.

En el proceso de análisis, la documentación aporta la evidencia de veracidad de lo que se afirma en las entrevistas.

4.1.6.2 Instrumento de análisis del tercer objetivo. El instrumento utilizado para contestar al tercer objetivo “Identificar, comprender y ofrecer propuestas para mejorar las prácticas evaluativas implementadas por los profesores en un proceso de innovación y mejora de las prácticas educativas

inclusivas respecto a un programa de innovación educativa que contempla tres ejes: el aprendizaje cooperativo, la enseñanza y aprendizaje competencial y la propuesta didáctica estructurada a través de itinerarios interdisciplinarios de aprendizaje”, se elabora *ad hoc* construido de manera inductiva-deductiva a través de las respuestas en las entrevistas de los docentes participantes, así como de la literatura de referencia vinculada al objeto de estudio. En un principio, se identificaron todas las unidades (aportaciones en entrevistas y extractos de documentos) en las que había referencias implícitas o explícitas a los objetivos planteados. Estas unidades se agruparon en varias categorías iniciales, que se revisaron y refinaron progresivamente. Para el análisis en su conjunto, se siguió sistemáticamente un procedimiento de consenso entre jueces, destinado a establecer un protocolo común para identificar y asignar las diferentes categorías: codificadores independientes asignaron las categorías a los datos y comprobaron los resultados, discutieron los posibles desacuerdos y los resolvieron afinando los criterios operativos correspondientes. En caso de desacuerdo persistente, un tercer codificador actuó como juez, lo que condujo, igualmente, a una mejora de los criterios operativos que se debían aplicar. Una vez establecido el protocolo, la fiabilidad media de los codificadores, que se calculó mediante el índice Kappa de Cohen aplicado a la codificación independiente de una muestra de 40 contribuciones, fue superior a 0,9 para todas las dimensiones analizadas.

A partir de este proceso inductivo-deductivo, se han podido identificar dos niveles en los cambios que se producen en los *assessment approaches* como consecuencia de la introducción del proceso de innovación educativa. El primero, cambios a nivel centro, y el segundo, cambios a nivel aula. En cada uno de estos niveles se diferencian dos aspectos de cambio. *Aspectos de cambio organizativo*, aquellos cambios de la organización de la evaluación que han variado en del centro o en el aula de más general a más concreto, y *aspectos de cambio curricular*, que, en el caso de los cambios curriculares de aula por ser los más extensos, se estructuran alrededor de: los cambios en los momentos de evaluación, las decisiones y acciones de evaluación y los agentes de la evaluación. Con el instrumento final que se

obtuvo, se analizaron todos los datos recogidos de las entrevistas con los profesores y de la documentación recogida.

Cambios a nivel centro:

- Aspectos de cambio organizativo:
 - Política evaluativa de la escuela. Cambios en los planteamientos y toma de decisiones sobre la evaluación que acompañan a la introducción de la innovación educativa.
 - Reflexión compartida de las prácticas evaluativas entre docentes. Proceso de toma de conciencia y toma de decisiones conjunta sobre las prácticas evaluativas entre docentes del centro de la misma y/o diferente etapa/ciclo y en el claustro.
 - Trabajo colaborativo/cooperativo entre docentes vinculado a la evaluación. Introducción de los recursos de la cooperación, que introducen en sus aulas, en situaciones de trabajo en común entre profesionales del centro.
- Aspectos de cambio curricular:
 - Calificación basada en competencias. Introducción de cambios en las calificaciones reflejando la implementación del aprendizaje por competencias.
 - Evaluación sobre aptitudes y habilidades. Introducción de una evaluación del nivel de desarrollo/aprendizaje sobre aptitudes y habilidades del alumnado.
 - Interdisciplinariedad entre materias y áreas. Enseñanza y aprendizaje de las diferentes materias y áreas con una programación que las vincula entre sí.
 - Programación basada en las competencias. Vinculación de las competencias con los diferentes elementos de la programación curricular.

Cambios a nivel aula:

- Aspectos de cambio organizativo:

- Docencia compartida. Diseño y desarrollo conjunto por parte de dos o más docentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Estructuras cooperativas. Uso de estructura cooperativas en las actividades de enseñanza-aprendizaje para que todos los miembros del equipo participen equitativamente e interaccionen de manera simultánea en la actividad.
- Aspectos de cambio curricular:
 - Momentos:
 - Evaluación inicial. Uso de la evaluación inicial por parte del docente para ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - Evaluación formativa. Cambio a una evaluación de reflexión y regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la evaluación:
 - Proceso de regulación. Prácticas evaluativas orientadas a la función pedagógica/reguladora.
 - Metacognición del estudiante. Fomento de la autorreflexión (toma de conciencia y toma de decisiones) del propio proceso de aprendizaje.
 - Metacognición del equipo. Fomento de la reflexión compartida (toma de conciencia y toma de decisiones) y cooperativa del proceso de aprendizaje en equipo.
 - Decisiones y acciones sobre evaluación:
 - Instrumentos de evaluación. Adaptación prueba evaluativa escrita.
Replanteamiento de la necesidad y la utilidad de la prueba escrita.
 - Actividad de corrección/calificación. Comunicación de los criterios de evaluación y corrección.

- Tareas evaluativas contextualizadas. Uso de tareas evaluativas cercanas a la realidad del alumnado, para la transferencia de lo aprendido al contexto de uso real.
- Agentes de evaluación
 - Heteroevaluación, agente principal de la evaluación es el docente. Autoevaluación, agente de la evaluación es el alumnado, a través de la realización de una evaluación a sí mismo por parte del alumnado. Coevaluación, agente de la evaluación el alumnado en equipo, a través de una evaluación entre iguales entre los mismos miembros de un equipo, entre equipos, o individualmente hacia los otros miembros del equipo. Regulación social compartida, agente de la evaluación el alumnado, a través de una autoevaluación dependiendo de la ayuda que se ofrece al compañero de equipo.
 - Cambio rol del docente. Adaptación del rol del docente a la innovación educativa.
 - Participación del alumnado en actividades cooperativas. Evaluación de la participación del alumnado.

El objetivo del instrumento de análisis es identificar los aspectos de las prácticas evaluativas que han sufrido cambios en dos niveles, cambios a nivel centro y a nivel aula con dos aspectos de cambio cada uno, organizativo y curricular. Los criterios operativos que se presentan a continuación evalúan el grado de consecución de los cambios en las prácticas evaluativas en los diferentes niveles, centro y aula. Este *grado de consecución*, que se utiliza en los análisis posteriores, se define como el grado en que los aspectos de cambio en las prácticas evaluativas se han llevado a cabo. El *grado de consecución* se divide en tres tipos, grado de consecución alto (A), medio (M) y bajo (B) y cada grado está definido

dependiendo del aspecto de cambio en las prácticas evaluativas se esté analizando. A continuación, se presentan en dos tablas los criterios operativos de valoración de las dimensiones de análisis de los cambios a nivel centro y a nivel aula.

Dimensiones de Análisis de los Cambios Nivel Centro

Dimensiones de cambio	Subdimensiones	Criterios operacionales de análisis
Cambios organizativos	Política evaluativa de la escuela.	<p><i>Alto:</i> la política evaluativa de la escuela apuesta por la innovación que se está llevando a cabo</p> <p><i>Bajo:</i> la política evaluativa de la escuela no apuesta por la innovación que se está llevando a cabo</p>
	Reflexión compartida de las prácticas evaluativas entre docentes.	<p><i>Alto:</i> está establecido y calendarizado un espacio en el que el eje principal es la reflexión en torno a las prácticas evaluativas de los diferentes docentes de un centro</p> <p><i>Medio:</i> no está establecido o calendarizado un espacio en el que el eje principal es la reflexión en torno a las prácticas evaluativas de los diferentes docentes de un centro, pero se realiza de manera más informal</p> <p><i>Bajo:</i> no está establecido ni calendarizado un espacio en el que el eje principal es la reflexión en torno a las prácticas evaluativas de los diferentes docentes de un centro y no se da de manera informal</p>
	Trabajo colaborativo/cooperativo entre docentes vinculado a la evaluación.	<p><i>Alto:</i> los docentes trabajan siempre cooperativamente entre ellos utilizando los diferentes recursos de este tipo de trabajo en reuniones, realizando programaciones, entre otros</p> <p><i>Medio:</i> los docentes trabajan cooperativamente a veces entre ellos utilizando los diferentes recursos de este tipo de trabajo en reuniones, realizando programaciones, entre otros</p> <p><i>Bajo:</i> los docentes nunca trabajan cooperativamente entre ellos utilizando los diferentes recursos de este tipo de trabajo en reuniones, realizando programaciones, entre otros</p>

Cambios curriculares	Calificación basada en competencias.	<p><i>Alto:</i> el cambio de boletines impulsa cambios en las prácticas evaluativas</p> <p><i>Bajo:</i> el cambio de boletines no impulsa cambios en las prácticas evaluativas</p>
	Evaluación sobre aptitudes y habilidades.	<p><i>Alto:</i> la introducción del documento de evaluación sobre aptitudes y habilidades modifica las prácticas evaluativas</p> <p><i>Medio:</i> ni alto ni bajo</p> <p><i>Bajo:</i> la introducción del documento de evaluación sobre aptitudes y habilidades no modifica las prácticas evaluativas</p>
	Interdisciplinariedad entre materias y áreas.	<p><i>Alto:</i> todas las materias y las áreas están interrelacionadas entre sí en las diferentes actividades de evaluación</p> <p><i>Medio:</i> alguna materia y/o área están interrelacionadas entre sí en las diferentes actividades de evaluación</p> <p><i>Bajo:</i> ninguna materia y/o área están interrelacionadas entre sí en las diferentes actividades de evaluación</p>
	Programación basada en las competencias.	<p><i>Alto:</i> cada una de las competencias básicas está vinculada a una actividad concreta que lo evalúa</p> <p><i>Medio:</i> alguna competencia básica está vinculada a alguna actividad concreta que lo evalúa</p> <p><i>Bajo:</i> ninguna competencia básica está vinculada a ninguna actividad concreta que lo evalúa</p>

Tabla 20. Dimensiones de análisis cambios a nivel centro en el instrumento de análisis del tercer objetivo

Dimensiones de Análisis de los Cambios Nivel Aula

Dimensiones de cambio	Subdimensiones	Criterios operacionales de análisis
Cambios organizativos	Docencia compartida.	<p><i>Alto:</i> la docencia compartida es una realidad diaria del centro</p> <p><i>Medio:</i> la docencia compartida se realiza esporádicamente en el centro</p> <p><i>Bajo:</i> la docencia compartida no se realiza en el centro</p>
	Estructuras cooperativas.	<p><i>Alto:</i> se introducen las estructuras cooperativas en la práctica evaluativa de todas las materias y también se evalúan las propias estructuras</p> <p><i>Medio:</i> se introducen las estructuras cooperativas en alguna práctica evaluativa de alguna materia y se evalúan o no</p> <p><i>Bajo:</i> no se introducen las estructuras cooperativas en la práctica evaluativa ni se evalúan las propias estructuras</p>
Cambios curriculares	<i>Momentos evaluativos</i>	
	Evaluación inicial.	<p><i>Alto:</i> utiliza actividades de evaluación de conocimientos previos al inicio de todas las UD, trabajos y itinerarios interdisciplinarios de aprendizaje</p> <p><i>Medio:</i> utiliza actividades de evaluación de conocimientos previos al inicio de algunas las UD, trabajos y itinerarios interdisciplinarios de aprendizaje</p> <p><i>Bajo:</i> no utiliza actividades de evaluación de conocimientos previos al inicio de la cabeza las UD, trabajos y itinerarios interdisciplinarios de aprendizaje</p>
Evaluación formativa.	Proceso de regulación.	<p><i>Alto:</i> el docente cambia las prácticas evaluativas, de ser utilizadas sólo para calificar, a ampliar el uso relacionándolo en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje</p> <p><i>Medio:</i> el docente utiliza algunas prácticas evaluativas o para regular el proceso de enseñanza-aprendizaje o para calificar</p>

Bajo: el docente utiliza las prácticas evaluativas sólo para calificar

Metacognición del alumnado. *Alto:* el docente acompaña, proporciona al alumnado momentos/espacios y le propone actividades que promueven la reflexión del propio proceso de aprendizaje sistemáticamente y lo tiene programado y calendarizado

Medio: el docente acompaña, proporciona al alumnado momentos/espacios y le propone actividades que promueven la reflexión del propio proceso de aprendizaje no sistemáticamente y no lo tiene programado ni calendarizado

Bajo: el docente no acompaña, no proporciona al alumnado momentos/espacios y no le propone actividades que promueven la reflexión del propio proceso de aprendizaje

Metacognición del equipo. *Alto:* el docente acompaña, proporciona al alumnado momentos/espacios y le propone actividades que promueven la reflexión del proceso de aprendizaje del equipo y como equipo sistemáticamente y lo tiene programado y calendarizado

Medio: el docente acompaña, proporciona al alumnado momentos/espacios y le propone actividades que promueven la reflexión del proceso de aprendizaje del equipo y como equipo no sistemáticamente y no lo tiene programado ni calendarizado

Bajo: el docente no acompaña, no proporciona al alumnado momentos/espacios y no le propone actividades que promueven

la reflexión del proceso de aprendizaje del equipo y como equipo

Decisiones y acciones sobre evaluación

Instrumentos de evaluación: Adaptación prueba evaluativa escrita.	<p><i>Alto:</i> cuando la prueba escrita está integrada en el programa evaluativo como una situación más y se utiliza en consonancia con la innovación que se está implementando</p> <p><i>Medio:</i> la prueba escrita tiene más peso/prevalencia en el programa evaluativo que otras situaciones y no está del todo en consonancia con la innovación que se está implementando</p> <p><i>Bajo:</i> cuando la prueba escrita es la única tarea de evaluación que se utiliza y no hay ninguna modificación respecto a la innovación que se está implementando</p>
Actividades de evaluación de corrección/calificación:	<p><i>Alto:</i> al inicio de todas las actividades se presentan los criterios de evaluación de la actividad</p> <p><i>Medio:</i> al inicio de algunas actividades se presentan los criterios de evaluación de la actividad</p>
Comunicación de los criterios de evaluación y corrección.	<p><i>Bajo:</i> en ninguna actividad se presentan los criterios de evaluación de la actividad</p>
Tareas evaluativas contextualizadas.	<p><i>Alto:</i> todo el material que se utiliza en las diferentes actividades evaluativas está contextualizado y ha sido creados por los docentes</p> <p><i>Medio:</i> algún material que se utiliza en las diferentes actividades evaluativas está contextualizado y ha sido creados por los docentes</p> <p><i>Bajo:</i> ningún material que se utiliza en las diferentes actividades evaluativas está contextualizado</p>

Agentes de evaluación

Heteroevaluación, autoevaluación,	<p><i>Alto:</i> el alumnado es el agente principal y activo de su evaluación y de su proceso de aprendizaje con el</p>
-----------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

coevaluación y regulación social compartida.	<p>acompañamiento del docente</p> <p><i>Medio:</i> el agente principal de la evaluación es el docente, aunque el alumnado participa, no regularmente, en algunas situaciones de evaluación</p> <p><i>Bajo:</i> el alumnado participa pasivamente de su evaluación y de su proceso de aprendizaje. El agente principal es el docente</p>
Cambio rol del docente.	<p><i>Alto:</i> el docente se ajusta a la innovación de la práctica educativa y además introduce cambios en su praxis en base a la innovación</p> <p><i>Medio:</i> el docente introduce algún cambio en su praxis en base a la innovación, aunque no se ajusta del todo a la innovación de la práctica educativa</p> <p><i>Bajo:</i> el docente no se ajusta a la innovación de la práctica educativa y además no introduce cambios en su praxis en base a la innovación</p>
Participación del alumnado en actividades cooperativas.	<p><i>Alto:</i> se evalúa tanto la participación del equipo como de cada miembro que la compone en todas las tareas</p> <p><i>Medio:</i> se evalúa tanto la participación del equipo como de cada miembro que la compone en algunas las tareas</p> <p><i>Bajo:</i> no se evalúa ni la participación del equipo ni de cada miembro que la compone en ninguna tarea</p>

Tabla 21. Dimensiones de análisis cambios a nivel aula en el instrumento de análisis del tercer objetivo

4.1.7 Aspectos éticos

Tal como señalan Taylor y Bodgan (1987) en la investigación que se trabaja en el campo personal implica un pacto entre el investigador y las personas participantes en el estudio. Un pacto que hace referencia a “La seguridad implícita o explícita que no se desea violar la privacidad o confidencialidad de los informantes, ni exponerlos a perjuicios, ni interferir en sus actividades.” (p. 95). Por eso, durante toda la investigación se han tenido en cuenta los aspectos éticos del Código deontológico. Exponiendo con claridad y honestamente los objetivos y el procedimiento a las personas

implicadas, pidiendo la firma del consentimiento informado y el compromiso de confidencialidad para utilizar los datos, asegurando que no se revelaría ninguna identidad ni durante ni después de la investigación. Haciendo también una devolución al finalizar el estudio, no sólo para agradecer su participación, sino porque los resultados de la investigación es información útil para los participantes de la investigación y también para introducir propuestas de mejoras dentro de la práctica evaluativa en Cataluña y Toscana y de la implementación de la innovación en Cataluña.

5. Resultados

En este apartado se presentan los resultados divididos en tres subapartados vinculados a los tres objetivos del estudio.

5.1 Resultados del primer objetivo

A continuación, se presentan los resultados obtenidos para responder al primer objetivo, distribuidos en dos apartados. Un primer apartado donde se presentan numéricamente, en primer lugar, la distribución total de los agentes que perciben/valoran mejoras y dificultades en la innovación; en segundo lugar, la distribución de los agentes que perciben/valoran mejoras en la innovación; en tercer lugar, la distribución de los agentes que perciben/valoran dificultades en la innovación; en cuarto lugar los resultados de las mejoras y dificultades percibidas/valoradas por los agentes.

Un segundo apartado donde se presentan los comentarios sobre los resultados distribuidos, en primer lugar, las mejoras de la innovación educativa percibidas/valoradas por los agentes; en segundo lugar, las dificultades de la innovación educativa percibidas/valoradas por los agentes; en último y tercer lugar, el cruce de mejoras y dificultades de la innovación educativa percibidas/valoradas por los agentes.

De los 68 *focus group* realizados (N=68), 23 perciben/valoran mejoras (NM=23) y 33 perciben/valoran dificultades (ND=33). Un total de 43 *focus group* perciben/valoran mejoras y dificultades (NT=43).

En primer lugar, se muestra la distribución de los *focus group* por agentes que perciben/valoran tanto mejoras como dificultades.

Distribución de los focus group por agentes que perciben/valoran mejoras y dificultades

Total	Docentes		Alumnado		Familias		Equipo directivo	
	N	%	N	%	N	%	N	%
43	19	44,2	10	23,3	7	16,3	7	16,3

Tabla 22. Resultados de la distribución de los focus group por agentes que perciben/valoran mejoras y dificultades

En segundo lugar, se presenta la distribución de los *focus group* por agentes que perciben/valoran como mejoras

Distribución de los focus group por agentes que perciben/valoran mejoras

Total	Docentes		Alumnado		Familias		Equipo directivo	
NM	N	%	N	%	N	%	N	%
23	12	52,2	8	34,8	2	8,7	1	4,3

Tabla 23. Resultados de la distribución de los focus group por agentes que perciben/valoran mejoras

En tercer lugar, se muestra la distribución de los *focus group* por agentes que perciben/valoran dificultades.

Distribución de los focus group por agentes que perciben/valoran dificultades

Total	Docentes		Alumnado		Familias		Equipo directivo	
ND	N	%	N	%	N	%	N	%
33	17	51,5	3	9,1	6	18,2	7	21,2

Tabla 24. Resultados de la distribución de los focus group por agentes que perciben/valoran dificultades

En cuarto lugar, se exponen los resultados de las mejoras y dificultades percibidas/valoradas por los agentes distribuidas por las diferentes dimensiones.

Resultados de las mejoras y dificultades perciben/valoran por los agentes

Dimensión		Total		Docentes		Alumnado		Familias		Equipo directivo	
		NT	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Formación y acompañamiento a los docentes</i>											
Formación y acompañamiento a los docentes	Mejora										
	Dificultad	5	11,6	3	15,8			1	14,3	1	14,3
<i>Tipo y naturaleza del aprendizaje</i>											
Aprendizaje cooperativo	Mejora	11	25,6	6	31,6	5	50				
	Dificultad	7	16,3	3	15,8	2	20	2	28,6		
Aprendizaje relacional y emocional	Mejora	13	30,2	7	36,8	5	50	1	14,3		
	Dificultad	4	9,3	2	10,5	2	20				
Aprendizaje motivador	Mejora	2	4,7	1	5,3			1	14,3		
	Dificultad										
<i>Gestión y organización de aspectos de la docencia</i>											
Prácticas evaluativas docentes	Mejora										
	Dificultad	5	11,6	3	15,8			1	14,3	1	14,3
Equipos docentes	Mejora	6	14	6	31,6						
	Dificultad	6	14	5	26,3					1	14,4
Espacio temporal docente	Mejora										
	Dificultad	14	32,6	11	57,9					3	42,9
<i>Sentimientos del docente</i>	Mejora	1	2,3							1	14,3
	Dificultad	7	16,3	4	21,1					3	42,9
<i>Espacio y mobiliario</i>	Mejora	1	2,3							1	14,3
	Dificultad	1	2,3					1	14,3		
Otros	Mejora	3	7	2	10,5			1	14,3		
	Dificultad	8	18,6	3	15,8			1	14,3	4	57,1

Tabla 25. Resultados de las mejoras y dificultades perciben/valoran por los agentes

La descripción de los resultados se divide en tres apartados. El primer apartado presenta los resultados de lo que los agentes perciben/valoran como mejoras a partir de la implementación de la innovación. El segundo muestra los resultados de las dificultades que los diferentes actores han percibido/valorado. En el tercer y último apartado se cruzan los dos resultados de mejoras y dificultades para realizar un contraste entre ellos.

5.1.1. Mejoras de la innovación educativa

De los resultados en las mejoras percibidas y valoradas por los docentes se puede destacar la dimensión *tipo y naturaleza del aprendizaje*, y dentro de ella el *aprendizaje cooperativo*. Aunque la categoría más destacada es el *aprendizaje relacional y emocional*, que se promueve no sólo con el aprendizaje cooperativo y la agrupación del alumnado en equipos cooperativos, sino también con el uso de los itinerarios interdisciplinarios de aprendizaje para el aprendizaje de competencias, que provoca que el *aprendizaje* sea más *motivador*, incluso para algunos docentes.

También se valora como mejora la *agrupación en equipos docentes*, ya que eso ayuda a la reflexión y aporta seguridad al no introducir la innovación en solitario. Un ejemplo de respuesta del *focus group* docentes.

“Estamos aprendiendo mejor a trabajar en equipo y a respetarnos los unos a los otros.” (Caso 1).

Las mejoras percibidas/valoradas por el alumnado más recurrentes son, también, las referentes a la dimensión *tipo y naturaleza del aprendizaje*, concretamente, el *aprendizaje cooperativo* y el *aprendizaje relacional y emocional*, porque el hecho de distribuirse en equipos cooperativos, les hace compartir mucho más con sus compañeros y conocerse mucho más entre todos.

Las mejoras percibidas/valoradas por las familias se centran, también, en la dimensión *tipo y naturaleza del aprendizaje*, principalmente el *aprendizaje relacional y emocional*, ya que algunas de las actividades que se proponen tiene la intención de conocerse y cohesionar los equipos cooperativos. Sumado a eso, la innovación promueve que el aprendizaje sea más autónomo, vivencial y contextual y

eso hace que las familias lo perciban como un *aprendizaje motivacional*. Unos ejemplos son las respuestas de los *focus group* familias.

“Ellos (el alumnado) hacen investigación, el experimento y ellos lo comprueban. Eso les gusta.” (Caso 2).

“(El alumnado) Trabajan en grupos de cuatro y hacen investigación al ordenador, se organizan entre ellos. También hacen dinámicas de grupo.” (Caso 18).

La única mejora percibida y valorada por el equipo directivo es la dimensión *espacio y mobiliario*, por adecuar la escuela o ciertas aulas a la innovación y al trabajo en equipos del alumnado.

5.1.2. Dificultades de la innovación educativa

En segundo lugar, se presentan los resultados de las dificultades identificadas por los agentes.

Los resultados sobre la percepción/valoración de los docentes sobre las dificultades de la innovación muestran una necesidad marcada de un cambio en el *espacio temporal docente*, un ejemplo extraído del *focus group* docentes.

“La planificación y la estructuración del horario tendría que estar mejor definido sobre todo con los especialistas.” (Caso 17).

Los espacios que se han planificado para realizar las diferentes reuniones de preparación, planificación y valoración docentes de las mejoras educativas son insuficientes para poder llevar a cabo una implementación global, con una toma de decisiones conjunta y consensuada de todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, de la participación de los agentes, entre otros.

La inversión de tiempo por parte de los docentes es muy elevada en el momento de planificación y preparación, y más si se realiza de una manera cooperativa dentro de los *equipos docentes*. No obstante, también se percibe como dificultad porque la participación no es equitativa por parte de todo el equipo, esto demanda mucha más implicación y energía y lleva a un desgaste que puede provocar desmotivación.

Todo ello confluye en la *gestión emocional docente*. El estrés de implementar el proceso de mejora e innovación, la inexperiencia en algunos aspectos de la mejora, el sentimiento de soledad y falta de acompañamiento, la falta de comprensión por parte de otros compañeros con otras visiones de la implementación, el miedo y las dudas sobre si lo que se está elaborando es correcto al cuestionar las prácticas anteriores con las nuevas propuestas que desconocen.

En la dimensión *tipo y naturaleza del aprendizaje*, los docentes perciben el *aprendizaje cooperativo* también como una dificultad, vinculado al *aprendizaje relacional y emocional*, en menor grado que lo perciben como mejora. La dificultad está en que la distribución del alumnado por equipos cooperativos produce que la gestión de relaciones sea más complicada y hace emerger más conflictos que son difíciles de acompañar por un solo docente.

La dimensión *formación y acompañamiento del docente*, aunque no tenga la puntuación más alta, es negativa, como se manifiesta en un *focus group* docentes.

“La formación no era formación, era trasladar la información y después hacer tareas y resolver dudas, sobre todo con los itinerarios de aprendizaje, era más dar instrucciones y elaborarlos.” (Caso 5).

En la dimensión *otros* se identifican dificultades como la falta de recursos, la pérdida de contenidos, que se comparten con las familias.

Las dificultades percibidas/valoradas por el alumnado coinciden con la misma dimensión y categorías que han valorado como mejoras, el *tipo y naturaleza del aprendizaje*. Del *aprendizaje cooperativo* valoran que aumentan los conflictos entre ellos cuando están distribuidos en equipos y no siempre es fácil gestionar ellos sus *relaciones y sus emociones* sin pedir ayuda al docente.

Como dificultades, las familias perciben/valoran la categoría *aprendizaje cooperativo*, debido a las quejas que reciben de sus hijos/as sobre la formación de equipos y por la duda de si las tareas que se realizan en ellos se elaboran entre todos o son unos pocos lo que llevan el peso de todo el trabajo.

También aparece como dificultad la dimensión *formación y acompañamiento a los docentes*, ya que las familias dudan de si el profesorado tiene a su disposición esa formación y ese acompañamiento.

También cobra importancia la dimensión *otros* que comprende dificultades tales como la pérdida de contenido por la implementación de la innovación, la falta de comunicación del proyecto por parte de la escuela o el choque de los discursos de innovación y educación tradicional en el mismo momento.

“Se junta el proyecto de mejora con la educación tradicional, son dos discursos diferentes y que no acaban de congeniar y chocan.” (*Focus group* familias Caso 9).

Dentro de las dificultades que percibe el equipo directivo, una de las principales es *la formación y el acompañamiento a los docentes*, por la duda que se abre sobre qué tipo de formación y acompañamiento ofrecer a los equipos docentes para la implementación del proyecto: formaciones más generales o más concretas. Esta dificultad se vincula con la *gestión y organización de aspectos de la docencia*, es decir, la dificultad se encuentra en incluir la formación dentro del *espacio temporal docente*, así como las reuniones de los equipos docentes, claustros, entre otros, para la preparación y valoración de la implementación. A parte de gestionar también la participación e implicación de todos los docentes en los *equipos docentes*.

En la dimensión *otros*, se expone una necesidad de visibilizar el proyecto a nivel externo, por una parte, para reconocer el trabajo hecho por todos los implicados y, por otra, para aproximar y vincular la praxis interna de la escuela a la comunidad y la sociedad que la rodea. También, cómo realizar la implementación de la innovación en ciclos superiores de educación.

5.1.3. Cruce de mejoras y dificultades de la innovación educativa

De estos resultados es destacable, por un lado y en general, que en las dificultades no aparece el *aprendizaje motivacional* y aparece la *formación y el acompañamiento externo* y las *prácticas*

evaluativas docentes como dimensiones que se perciben como dificultades por parte de todos los agentes menos por el alumnado. Un ejemplo:

“Nos encontramos con muchas dificultades en el momento de evaluar ya que la estructura que seguimos continúa siendo la misma que se hacía antes del proyecto.” (*Focus group* docentes Caso 7).

Por otro lado, más centrado específicamente en las dimensiones, existen varias que sólo pueden ser mencionadas por los docentes y el equipo directivo, como las *prácticas evaluativas docentes*, los *equipos docentes*, el *espacio temporal docente* y la *gestión docente*, que se perciben como una dificultad, a excepción de los *equipos docentes*, en los que está compensado. Por lo que respecta a las dimensiones referentes al aprendizaje, aunque se destacan como mejoras, existen ciertas dificultades mencionadas anteriormente. Además, el *aprendizaje motivador* no ha sido identificado por el alumnado sino por los docentes y la familias en un porcentaje muy bajo. Un ejemplo sobre el aprendizaje relacional del *focus group* docentes.

“Las relaciones entre los alumnos ha mejorado mucho, se ayudan, interactúan...” (Caso 4).

Los docentes perciben la dimensión *equipos docentes* tanto como una mejora, por su promoción de la coordinación entre ellos, y como una dificultad, por la diferencia de representaciones e ideas de cada uno o la discrepancia entre ellos sobre la metodología de la innovación.

5.2 Resultados del segundo objetivo

En este apartado se presentan los resultados del segundo objetivo divididos en las cuatro dimensiones del cuestionario. Cada apartado se distribuye, en primer lugar, en las tablas de frecuencias de cada criterio (importancia (I), competencia (C) y uso (U)) por cada ítem que compone cada dimensión en Cataluña y Toscana; en segundo lugar, en las gráficas de la media de cada criterio por cada ítem que compone cada dimensión en Cataluña y Toscana; y, en tercer lugar, la T-Student de cada criterio por cada ítem que compone cada dimensión entre las dos regiones. Recordar que existe una diferencia significativa entre el número de los participantes de las dos regiones, por lo que no se puede tener la

certeza de que si el número de Cataluña hubiese sido más elevado, sus resultados hubiesen sido más homogéneos.

5.2.1 Dimensión 1: Diseño y planificación de la evaluación

Frecuencia en tanto por ciento del criterio importancia para cada ítem de la dimensión *diseño y planificación de la evaluación* Cataluña y Toscana.

Ítem	Importancia					
	Mucha-Totalmente		Alguna-Bastante		Ninguna-Muy poca	
	Cat	Tos	Cat	Tos	Cat	Tos
1	87,5	73,8	8,3	22,4		2,6
8	41,7	76,5	33,3	19,5	4,2	4,1
9	100	73,8		21,5		4,7
15	91,6	73,2	8,4	22,9		4
18	83,4	70,4	12,5	26,1		3,3
19	16,7	57,8	54,2	36,9	12,5	5,4
20	93,3	77,2	4,2	20,8		2
25	79,2	78,5	16,7	19,4		2
31	41,6	36,9	45,9	43	4,2	20,2

Tabla 26. Resultados de la frecuencia en tanto por ciento del criterio importancia para cada ítem de la dimensión *diseño y planificación de la evaluación* Cataluña y Toscana

Frecuencia en tanto por ciento del criterio competencia para cada ítem de la dimensión *diseño y planificación de la evaluación* Cataluña y Toscana

Ítem	Competencia					
	Mucha-Totalmente		Alguna-Bastante		Ninguna-Muy poca	
	Cat	Tos	Cat	Tos	Cat	Tos
1	39,1	56,4	52	38,9	8,7	4,7
8	13	60,4	43,4	35,6	26,1	4
9	65,2	59	34,8	36,2		4,7
15	39,1	59,1	47,8	33,6	13	7,4
18	39,1	46,9	43,4	61,8	8,7	5,4
19	13,5	40,3	43,4	49	26,1	10,7
20	69,6	64,4	21,7	32,9		2,6
25	47,8	73,8	43,4	23,5		2,7
31	26	26,2	43,4	36,9	21,7	36,9

Tabla 27. Resultados de la frecuencia en tanto por ciento del criterio competencia para cada ítem de la dimensión *diseño y planificación de la evaluación* Cataluña y Toscana

Frecuencia en tanto por ciento del criterio uso para cada ítem de la dimensión *diseño y planificación de la evaluación* Cataluña y Toscana

Ítem	Uso					
	Mucha-Totalmente		Alguna-Bastante		Ninguna-Muy poca	
	Cat	Tos	Cat	Tos	Cat	Tos
1	60	56,3	28	38,3	4	5,4
8	28	55	32	39,6	20	5,3
9	68	53,7	28	40,3	4	6,1
15	48	50,3	36	41,6	16	8,1
18	28	44,3	48	51	20	4,7
19	12	36,9	16	48,3	60	14,8
20	60	63,8	28	33,6	4	2,6
25	52	69,1	40	26,2	4	4,7
31	24	20,8	24	35,6	44	43,6

Tabla 28. Resultados de la frecuencia en tanto por ciento del criterio uso para cada ítem de la dimensión *diseño y planificación de la evaluación* Cataluña y Toscana

Media por criterio para cada ítem de la dimensión *diseño y planificación de la evaluación*

Cataluña



Figura 7. Resultados de la media por criterio para cada ítem de la dimensión *diseño y planificación de la evaluación* Cataluña

Media por criterio para cada ítem de la dimensión *diseño y planificación de la evaluación*

Toscana



Figura 8. Resultados de la media por criterio para cada ítem de la dimensión *diseño y planificación de la evaluación* Toscana

T-Student por criterio para cada ítem de la dimensión *diseño y planificación de la evaluación*

Ítem	Criterio		
	Importancia	Competencia	Uso
1. Diseñar sistemas y procedimientos de evaluación (determinar qué, cómo y cuándo se evaluará, así como otras especificaciones necesarias para llevar a cabo la evaluación: criterios, actuaciones, instrumentos, etc.).	0,06	0,01	0,24
8. Utilizar procedimientos y técnicas de evaluación coherentes con los diferentes métodos y modalidades de enseñanza universitaria.	0,02	0,00	0,00
9. Dar a conocer los objetivos, estándares y criterios de la evaluación.	0,02	0,38	0,36
15. Relacionar el sistema de evaluación con las competencias y objetivos de la materia y adecuarlo a estos.	0,10	0,16	0,71
18. Construir instrumentos de evaluación.	0,12	0,09	0,13
19. Adaptar la evaluación a contextos de aprendizaje en los que se utilice medios electrónicos (semipresencial; blended-learning, no-presencial; e-learning).	0,00	0,00	0,00
20. Considerar la evaluación de forma integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	0,03	0,31	0,75
25. Dar a conocer el procedimiento de calificación.	0,94	0,52	0,36
31. Utilizar las plataformas y herramientas tecnológicas en el proceso de evaluación (como Moodle, LAMS, Blackboard, etc.).	0,12	0,25	0,97

Tabla 29. Resultados de la T-Student por criterio para cada ítem de la dimensión *diseño y planificación de la evaluación*

En los resultados sobre la dimensión *diseño y planificación del proceso de evaluación* se puede observar que hay una diferencia estadísticamente significativa entre las dos regiones en los ítems 8,

“utilizar procedimientos y técnicas de evaluación coherentes con los diferentes métodos y modalidades de enseñanza universitaria”, y el 19, “adaptar la evaluación a contextos de aprendizaje en los que se utilice medios electrónicos”, que se dan en los tres criterios, *importancia*, *competencia* y *uso*, siendo una media más baja en Cataluña que en Toscana, que tiene una distribución más regular en los tres criterios, y la frecuencia entre los dos ítems y los tres criterios están más cercanas (ítem 8: I=76,5%; C=60,4% y U=55%, y ítem 19 I=57,8%, C=40,3% y U=36,9%). Estos resultados manifiestan que la mayoría de los docentes florentinos encuentran un equilibrio entre la *importancia*, su *competencia* y el *uso* de estos dos ítems. Por su parte, los docentes catalanes conciben el ítem 19 como bastante *importante* (54,2%), y se vislumbra que también consideran así su *competencia* (43,4%) y ello repercute en su *uso* (48,3%). Esto se vincula y coincide con los resultados del ítem 31 sobre el “uso de plataformas y herramientas tecnológicas en el proceso de evaluación”, ya que si no hay adaptación a estas plataformas no se podrán utilizar para la práctica evaluativa. En la región toscana se da la situación inversa menos *importancia*, *competencia* y *uso* a la utilización de las plataformas electrónicas para evaluación (ítem 31), y más elevada al ítem 19.

Los resultados en los ítems 9, “dar a conocer objetivos y criterios de evaluación”, y 20, “considerar la evaluación integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, también revelan una diferencia estadística significativa en el criterio de *importancia* entre Cataluña y Toscana. Cataluña le da una mayor *importancia* (ítem 9=100%; ítem 20=93,3%), que los docentes de la Toscana (ítem 9=76,5%; ítem 20=77,2%).

En general, en la dimensión de *diseño y planificación de la evaluación*, los docentes catalanes perciben una baja *competencia* que se manifiesta en el *uso*, en contraste con los docentes toscanos que tiene una mayor estabilidad en los tres criterios de *importancia*, *competencia* y *uso*.

5.2.2. Dimensión 2: Realizar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes

Frecuencia en tanto por ciento del criterio importancia para cada ítem de la dimensión *realizar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes* Cataluña y Toscana

Ítem	Importancia					
	Mucha-Totalmente		Alguna-Bastante		Ninguna-Muy poca	
	Cat	Tos	Cat	Tos	Cat	Tos
2	95,8	83,9	4,2	14,8		1,4
3	91,7	82,5	4,2	16,7		0,7
21	87,5	70,5	8,3	26,8		2,7
22	91,7	81,2	4,2	18,1		0,7
23	91,7	81,2	4,2	18,1		0,7
27	87,5	60,4	4,2	34,9		4,7
28	79,2	66,5	12,5	29,6		6

Tabla 30. Resultados de la frecuencia en tanto por ciento del criterio importancia para cada ítem de la dimensión *realizar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes* Cataluña y Toscana

Frecuencia en tanto por ciento del criterio competencia para cada ítem de la dimensión *realizar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes* Cataluña y Toscana

Ítem	Competencia					
	Mucha-Totalmente		Alguna-Bastante		Ninguna-Muy poca	
	Cat	Tos	Cat	Tos	Cat	Tos
2	56,5	73,8	43,4	23,5		2,6
3	56,5	77,2	43,5	21,5		1,4
21	78,2	63,2	13	33,6	4,3	3,3
22	73,9	73,8	13	24,2		2
23	73,9	79,2	21,7	19,4		1,3
27	56,5	53,1	30,4	42,9	4,3	4
28	43,5	60,4	47,8	32,9		6,7

Tabla 31. Resultados de la frecuencia en tanto por ciento del criterio competencia para cada ítem de la dimensión *realizar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes* Cataluña y Toscana

Frecuencia en tanto por ciento del criterio uso para cada ítem de la dimensión *realizar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes* Cataluña y Toscana

Ítem	Uso		Alguna-Bastante		Ninguna-Muy poca	
	Mucha-Totalmente					
	Cat	Tos	Cat	Tos	Cat	Tos
2	48	75,2	52	22,1		2,6
3	40	73,8	60	24,8		1,4
21	68	61,8	24	34,2	4	4
22	76	77,1	8	20,2	4	2,6
23	76	83,9	20	14,8		1,4
27	44	51,7	40	40,3	8	8,1
28	40	59,1	52	33,5		7,4

Tabla 32. Resultados de la frecuencia en tanto por ciento del criterio uso para cada ítem de la dimensión *realizar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes* Cataluña y Toscana

Media por criterio para cada ítem de la dimensión *realizar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes* Cataluña



Figura 9. Resultados de la media por criterio para cada ítem de la dimensión *realizar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes* Cataluña

Media por criterio para cada ítem de la dimensión *realizar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes Toscana*



Figura 10. Resultados de la media por criterio para cada ítem de la dimensión *realizar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes Toscana*

T-Student por criterio para cada ítem de la dimensión *realizar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes*

Ítem	Criterio		
	Importancia	Competencia	Uso
2. Aportar a los estudiantes información sobre los resultados de la evaluación de tal forma que puedan reflexionar sobre su nivel de logro (retroalimentación).	0,16	0,03	0,04
3. Aportar a los estudiantes información sobre los resultados de la evaluación de tal forma que puedan modificar y mejorar sus ejecuciones (proalimentación).	0,66	0,03	0,00
21. Realizar evaluación inicial.	0,00	0,15	0,42
22. Realizar evaluación continua (mediante el seguimiento del nivel de aprendizaje de los alumnos).	0,08	0,64	0,56

23. Realizar evaluación final.	0,50	0,78	0,71
27. Utilizar la evaluación como medio para conocer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y así poder responder a ellas.	0,00	0,24	0,91
28. Utilizar las tareas de evaluación (realización de ensayos, informes, portafolios, etc.) para favorecer el aprendizaje.	0,03	0,84	0,60

Tabla 33. Resultados de la T-Student por criterio para cada ítem de la dimensión realizar un seguimiento del aprendizaje de los estudiante

En una primera lectura de los resultados de la dimensión *realizar un seguimiento del aprendizaje del alumnado* se percibe la semejanza de los resultados entre las dos regiones, muy parecidos entre ellas. Aunque parece importante resaltar la puntuación más elevada de Cataluña en el criterio *importancia* en esta dimensión.

También se tercia comentar las diferencias que existen entre las dos regiones sobre la “realización de la evaluación inicial” (ítem 21, Cataluña= 87,5%; Toscana= 70,5%), en la “utilización de la evaluación para conocer las necesidades del alumnado” (ítem 27, Cataluña= 87,5%; Toscana= 60,4%) y en “utilizar las tareas de evaluación para favorecer el aprendizaje” (ítem 28, Cataluña= 79,2%; Toscana= 66,5%), que aunque los docentes de las dos regiones les dan mucha *importancia*, en la región de Cataluña el porcentaje es mayor.

Por lo que respecta a “aportar información sobre los resultados para que el alumnado pueda modificar y mejorar su ejecución” (proalimentación) (ítem 3) también existe una diferencia, ya que los docentes de la Toscana se perciben la gran mayoría como muy *competentes* (77,2%), cuando en Cataluña sólo lo perciben un poco más de la mitad (56,5%). Este hecho repercute en el un menor *uso* de esta proalimentación en Cataluña con un 40% que lo usa totalmente, en contraste con Toscana que lo lleva a cabo un 73,8%. Vinculado al uso de los resultados de aprendizaje también se puede apreciar una diferencia entre el *uso* de la “retroalimentación” (ítem 2) en Toscana lo usan totalmente un 75,2%, cuando en Cataluña sólo el 48%.

En suma, en la dimensión realizar un *seguimiento del aprendizaje del alumnado* los resultados de las dos regiones se asemejan mucho, con la diferencia en la *competencia* percibida y el *uso* de la retroalimentación y la proalimentación de los docentes catalanes.

5.2.3. Dimensión 3: Favorecer la participación de los estudiantes en la evaluación

Frecuencia en tanto por ciento del criterio importancia para cada ítem de la dimensión *favorecer la participación de los estudiantes en la evaluación* Cataluña y Toscana

Ítem	Importancia		Alguna-Bastante		Ninguna-Muy poca	
	Mucha-Totalmente					
	Cat	Tos	Cat	Tos	Cat	Tos
4	70,8	81,9	20,8	15,5	8,4	2,7
10	91,6	73,1	8,4	23,5		3,3
11	62,5	69,8	29,2	25,5	4,2	4,7
12	95,8	75,9	4,2	20,8		3,4
13	87,5	63,8	12,5	26,8		9,4
14	70,8	50,4	29,2	36,9		12,8
16	65,8	71,1	29,2	23,5		5,4
17	75	70,5	20,8	26,9		2,7
26	45,8	67,1	41,7	19,5	8,3	3,4
29	54,2	61,7	37,5	32,2	4,2	6

Tabla 34. Resultados de la frecuencia en tanto por ciento del criterio importancia para cada ítem de la dimensión *favorecer la participación de los estudiantes en la evaluación* Cataluña y Toscana

Frecuencia en tanto por ciento del criterio competencia para cada ítem de la dimensión *favorecer la participación de los estudiantes en la evaluación* Cataluña y Toscana

Ítem	Competencia		Alguna-Bastante		Ninguna-Muy poca	
	Mucha-Totalmente					
	Cat	Tos	Cat	Tos	Cat	Tos
4	30,4	64,4	56,5	30,9	13	4,7
10	52,2	59,8	47,8	36,3		4
11	34,8	53,7	52,2	41,6	8,7	4,7
12	52,1	65,7	43,5	29,5	4,3	4,7
13	52,1	53,7	43,5	36,2	4,3	10,1

14	43,5	38,9	43,4	43,7	13	17,5
16	52,1	64,5	39,1	29,5		6,1
17	52,2	61,7	43,4	33,2		4
26	34,8	59	43,4	37,6	17,4	4,7
29	39,1	47,6	43,4	42,3	13	13

Tabla 35. Resultados de la frecuencia en tanto por ciento del criterio competencia para cada ítem de la dimensión favorecer la participación de los estudiantes en la evaluación Cataluña y Toscana

Frecuencia en tanto por ciento del criterio uso para cada ítem de la dimensión *favorecer la participación de los estudiantes en la evaluación Cataluña y Toscana*

Ítem	Uso		Alguna-Bastante		Ninguna-Muy poca	
	Mucha-Totalmente					
	Cat	Tos	Cat	Tos	Cat	Tos
4	36	63,7	48	31,5	16	4,7
10	56	54,4	36	40,9	8	4,7
11	20	53	44	40,2	32	6,7
12	52	58,4	44	34,9	4	6,7
13	48	44,3	48	37,6	4	18,1
14	32	33	48	45,6	20	21,5
16	48	59	40	31,5	8	9,4
17	32	54,4	52	39,6	8	6,1
26	16	51	60	41	20	8,1
29	24	41,6	52	44,9	20	13,4

Tabla 36. Resultados de la frecuencia en tanto por ciento del criterio uso para cada ítem de la dimensión 3 Cataluña y Toscana

Media por criterio para cada ítem de la dimensión favorecer la participación de los estudiantes en la evaluación Cataluña



Figura 11. Resultados de la media por criterio para cada ítem de la dimensión favorecer la participación de los estudiantes en la evaluación Cataluña

Media por criterio para cada ítem de la dimensión favorecer la participación de los estudiantes en la evaluación Toscana

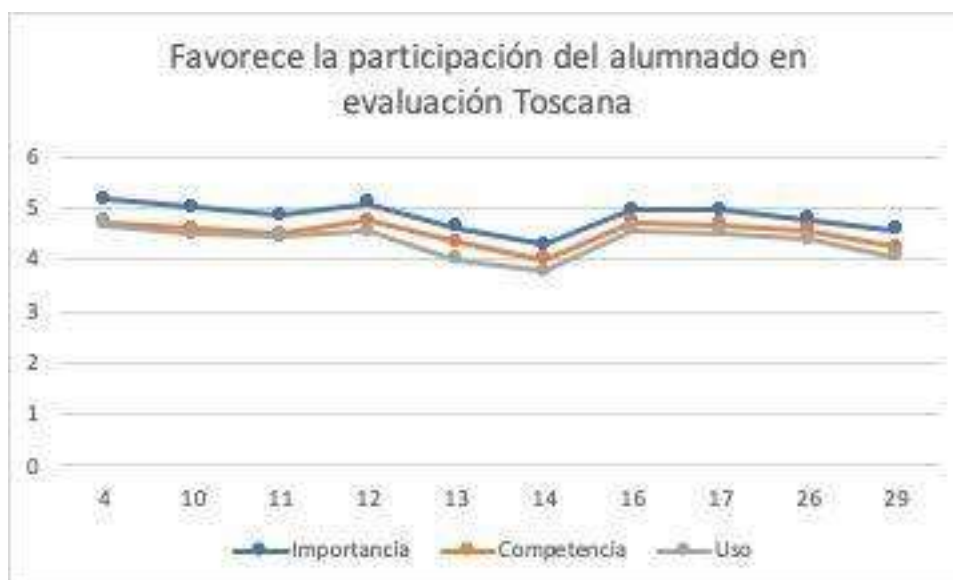


Figura 12. Resultados de la media por criterio para cada ítem de la dimensión favorecer la participación de los estudiantes en la evaluación Toscana

T-Student por criterio para cada ítem de la dimensión favorecer la participación de los estudiantes en la evaluación

Ítem	Criterio		
	Importancia	Competencia	Uso
4. Enseñar a los estudiantes cómo evaluar y entrenarlos en ello.	0,23	0,00	0,00
10. Dar a conocer a los alumnos los beneficios de su participación en el proceso de evaluación.	0,19	0,96	0,43
11. Favorecer la participación de los estudiantes en el diseño de la evaluación.	0,43	0,02	0,00
12. Favorecer la participación de los estudiantes mediante la autoevaluación (evaluación del estudiante o del grupo sobre sus actividades y ejecuciones).	0,31	0,47	0,49
13. Favorecer la participación de los estudiantes mediante la evaluación entre iguales (evaluación por parte de los estudiantes o grupos de las actividades y ejecuciones de sus compañeros).	0,02	0,62	0,32
14. Favorecer la participación de los estudiantes mediante la coevaluación (profesor y estudiante evalúan de forma consensuada y negociada la actuación o las tareas del estudiante).	0,02	0,44	0,85
16. Acordar o consensuar con los estudiantes qué será objeto de evaluación (determinar qué se va a evaluar: comunicación oral, aprendizaje autónomo, conocimiento de conceptos básicos, etc.).	0,51	0,72	0,20
17. Acordar o consensuar con los estudiantes los criterios de la evaluación (claridad expositiva, relevancia y adecuación de las actividades realizadas autónomamente, precisión terminológica, etc.).	0,35	0,76	0,10
26. Acordar o consensuar con los estudiantes el procedimiento	0,01	0,05	0,00

de calificación.

29. Dar a conocer a los estudiantes ejemplos y buenas prácticas de las tareas de evaluación realizadas por otros estudiantes, o bien proporcionar ejemplos modélicos.	0,78	0,41	0,12
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------	------	------

Tabla 37. Resultados de la T-Student por criterio para cada ítem de la dimensión favorecer la participación de los estudiantes en la evaluación

En los resultados de la dimensión *favorecer la participación del alumnado en la evaluación* cabe destacar ciertas diferencias en el criterio de *importancia* entre las dos regiones. Los docentes catalanes consideran “favorecer la participación del alumnado a través de la evaluación entre iguales” (ítem 13) y la “coevaluación” (ítem 14) de mayor *importancia* (87,5%; 70,8% respectivamente) que los docentes de la Toscana (63,8%; 50,4% respectivamente). Aunque sorprende el bajo *uso* de la coevaluación en la región de Cataluña, un 48% la usa mucho y un 48% bastante, dato que da una media de 3,72.

Existen diferencias en el criterio de *competencia* en los ítems 4, “enseñar a los estudiantes cómo evaluar y entrenarlos en ello”, y el 11 “favorecer la participación de los estudiantes en el diseño de la evaluación”, en Cataluña, donde su frecuencia es alguna o bastante en un 56,5% en el ítem 4 y un 52,2% en el 11. Esto conlleva un menor *uso* del ítem 4 un 48% lo usa bastante o alguna vez y del ítem 11 el 44% bastante o alguna vez y un 32% muy poco o ninguna vez. Cuando en la región Toscana su *importancia* es más elevada, ítem 4 un 81,9% y del ítem 11 un 69,8%, así como su percepción de *competencia*, ítem 4 un 64,4% y ítem 11 un 53,7%, y así su *uso*, ítem 4 un 63,7% y ítem 11 un 53%. Estos resultados permiten comprobar que es mayor en “favorecer la participación en el diseño” que en “enseñar a evaluar”.

Mencionar que en el ítem 26, “acordar o consensuar con los estudiantes el procedimiento de calificación”, tiene un *uso* mucho menor, un 60% de los docentes lo usan alguna vez, en Cataluña, cuando en la Toscana un 51% lo usan de manera más habitual. En el ítem 29, “dar a conocer a los estudiantes ejemplos y buenas prácticas de las tareas de evaluación realizadas por otros estudiantes, o

bien proporcionar ejemplos modélicos”, sucede lo mismo aunque la diferencia de *uso* no es tan elevada, en Cataluña es una proporción de 52% y en la Toscana es un 44,9% que lo usa bastante o alguna vez.

En definitiva, en la dimensión de *favorecer la participación del alumnado en evaluación*, se puede destacar que es una dimensión en la que los docentes de las dos regiones muestran menos *uso*, es decir que se promueve menos que las otras dimensiones.

5.2.4. Dimensión 4: Revisar, mejorar e innovar en evaluación

Frecuencia en tanto por ciento del criterio *importancia* para cada ítem de la dimensión *revisar, mejorar e innovar en evaluación* Cataluña y Toscana

Ítem	Importancia					
	Mucha-Totalmente		Alguna-Bastante		Ninguna-Muy poca	
	Cat	Tos	Cat	Tos	Cat	Tos
5	73,5	77,2	12,5	20,8		2
6	83,3	66,4	16,7	30,2		3,4
7	75	80,5	12,5	16,1	4,2	3,4
24	70,8	75,1	8,3	21,5		3,4
30	83,4	75,2	12,5	21,5		3,4

Tabla 38. Resultados de la frecuencia en tanto por ciento del criterio *importancia* para cada ítem de la dimensión *revisar, mejorar e innovar en evaluación* Cataluña y Toscana

Frecuencia en tanto por ciento del criterio *competencia* para cada ítem de la dimensión *revisar, mejorar e innovar en evaluación* Cataluña y Toscana

Ítem	Competencia					
	Mucha-Totalmente		Alguna-Bastante		Ninguna-Muy poca	
	Cat	Tos	Cat	Tos	Cat	Tos
5	30,4	57,1	56,5	40,2		2,7
6	34,8	49	47,8	45,7	17,4	5,4
7	34,4	59	43,4	36,2	8,7	4,7
24	47,8	63,8	30,4	30,9	4,3	5,4
30	56,5	59,8	30,4	35,6	8,7	4,7

Tabla 39. Resultados de la frecuencia en tanto por ciento del criterio *competencia* para cada ítem de la dimensión *revisar, mejorar e innovar en evaluación* Cataluña y Toscana

Frecuencia en tanto por ciento del criterio *uso* para cada ítem de la dimensión *revisar, mejorar e innovar en evaluación* Cataluña y Toscana

Ítem	Uso		Alguna-Bastante		Ninguna-Muy poca	
	Mucha-Totalmente		Cat	Tos	Cat	Tos
5	48	53,7	52	42,3	4	4,1
6	16	45,6	68	46,3	12	8
7	36	55	28	37,6	16	7,4
24	36	61,1	36	34,2	8	4,7
30	56	51	28	40,2	12	8,8

Tabla 40. Resultados de la frecuencia en tanto por ciento del criterio *uso* para cada ítem de la dimensión *revisar, mejorar e innovar en evaluación* Cataluña y Toscana

Media por criterio para cada ítem de la dimensión *revisar, mejorar e innovar en evaluación*

Cataluña



Figura 13. Resultados de la media por criterio para cada ítem de la dimensión *revisar, mejorar e innovar en evaluación* Cataluña

Media por criterio para cada ítem de la dimensión *revisar, mejorar e innovar en evaluación*

Toscana



Figura 14. Resultados de la media por criterio para cada ítem de la dimensión *revisar, mejorar e innovar en evaluación Toscana*

T-Student por criterio para cada ítem de la dimensión *revisar, mejorar e innovar en evaluación*

Ítem	Criterio		
	Importancia	Competencia	Uso
5. Introducir mejoras en los procesos de evaluación sobre la base del seguimiento de los mismos.	0,25	0,28	0,06
6. Introducir innovaciones en actividad evaluadora.	0,08	2,18	0,05
7. Actualizar los conocimientos sobre evaluación del aprendizaje.	0,59	0,57	0,21
24. Analizar críticamente la información derivada de los procesos de evaluación.	0,38	0,63	0,37
30. Favorecer la colaboración y coordinación entre los profesores en los procesos de evaluación	0,02	0,54	0,28

Tabla 41. Resultados de la T-Student por criterio para cada ítem de la dimensión *revisar, mejorar e innovar en evaluación*

En los resultados de la dimensión *revisar, mejorar e innovar en evaluación* cabe destacar que el ítem 30, “favorecer la colaboración y coordinación entre los profesores en los procesos de evaluación”, las dos regiones lo consideran de mucha *importancia*, Cataluña un 83,4% y Toscana un 75,2%, sin embargo en su *competencia* percibida y *uso* se dividen los docentes entre aquéllos que se perciben con una buena *competencia* (Cataluña un 56,7% y Toscana un 59,8%) y que hacen mucho *uso* (Cataluña un 56% y Toscana un 51%) con aquellos que se consideran bastantes *competentes*, un 30,4% y un 35,6% respectivamente, así como hacen un menor *uso* (28% y 40,2%, respectivamente). Si se contrastan las dos regiones, en Cataluña se promueve más la colaboración y coordinación entre docentes que en la Toscana.

Como en las demás dimensiones, en esta dimensión de *revisar, mejorar e innovar en evaluación* la *competencia* percibida de los docentes y el *uso* de los diferentes ítems está más cercana de la *importancia* que se le da en la región toscana que en la catalana, que en el que más se acerca es en el ítem 24, “analizar críticamente la información derivada de los procesos de evaluación”. Aunque, como en las otras dimensiones, continúa teniendo valores más elevados la *importancia* de las dimensiones, que la percepción de *competencia* y *uso* por parte de los docentes.

En general, la dimensión con más dispersión entre los tres criterios es la primera, *planificación de la evaluación*, seguida de la tercera, *favorecer la participación del alumnado en evaluación*, a continuación vendría la segunda dimensión, *realización del seguimiento del aprendizaje del alumnado* y por último la revisión, *mejora e innovación de la evaluación*, en las dos regiones.

5.3 Resultados del tercer objetivo

A continuación, se presentan los resultados obtenidos para responder al tercer objetivo en cada uno de los siete casos divididos en los resultados de los cambios primero organizativos y después curriculares a nivel centro y posteriormente los cambios primero organizativos y después curriculares a

nivel aula, sin pretensión de comparación entre ellos entendiendo que, al ser un estudio de caso, se explican por ellos mismos.

5.3.1 Resultados a nivel centro de los cambios organizativos

Resultados de los cambios organizativos a nivel centro

Casos	Política evaluativa de la escuela	Reflexión compartida de las prácticas evaluativas entre docentes	Trabajo colaborativo/cooperativo entre docentes vinculado a la evaluación
1	A – Los cambios son más propuestos por docentes y dirección intenta dar los medios para realizarlos, aunque muchos vienen marcados por la dirección general de las escuelas.	M – Calendarizada en reuniones de programación; se realiza entre tutores y especialistas, primero se elabora la evaluación y después las actividades, aunque se realiza sobre todo en la franja de innovación. En secundaria no están establecidas las reuniones de reflexión. También se comparten con otros centros.	M – Se ha realizado un plan de equipo, pero es más colaborativo y no regulado, introduciendo dinámicas de cohesión. Secundaria no se realiza.
2	A - Los cambios son más propuestos por docentes y dirección intenta dar los medios para realizarlos, aunque muchos vienen marcados por la dirección general de las escuelas.	M – Se realiza la reflexión de las prácticas evaluativas quincenalmente en las reuniones de programación, aunque se ve la necesidad de darle periodicidad a la reflexión compartida de la evaluación. También se realizan visitas entre clases del propio centro y de otros centros.	M – Los docentes se reparten el trabajo a realizar y luego lo ponen en común. Se ve la necesidad de trabajar más colaborativamente.
3	A – Es un proyecto de centro que se está realizando actualmente.	M - B – Sólo los que forman parte de la comisión de aprendizaje cooperativo.	M – Sobre todo cuando se programan los itinerarios interdisciplinares de aprendizaje,

			aunque no se utilizan estructuras. Pero la colaboración no está sistematizada, aun siendo una escuela de una sola línea.
4	A – La dirección del centro ha marcado una línea más competencial en evaluación de todas las asignaturas, cambio de horarios, etc.	M – En las reuniones de programación.	M – Trabajan en equipos docentes en la franja de innovación. Reuniones calendarizadas.
5	A – En primaria principalmente en el cambio de horarios para realizar las horas de la franja de innovación seguidas.	M – En primaria, en las juntas de evaluación y con las paralelas. En secundaria, se comparte de manera más informal. De la franja de innovación se valora positivamente el trabajo por equipos de trabajo y las jornadas para compartir con otros centros.	---
6	A – Dirección realiza cambios a partir de las experiencias y propuestas de la práctica docente. También proporciona una base de orientación para la elaboración de los itinerarios interdisciplinares de aprendizaje.	M – En primaria, especialmente en la franja de innovación, realizadas a final de curso de los itinerarios interdisciplinares de aprendizaje, así como en la libreta del profesorado de los itinerarios interdisciplinares de aprendizaje, esta libreta también se usa en secundaria.	M - B – En primaria, en las dos horas de coordinación a la semana e informalmente. En secundaria, se realiza de manera informal.
7	A – Dirección ha impulsado un cambio total organizativo y curricular en todo el	A – Trabajo por equipos docentes de 3 tutores, reuniones de coordinación sistematizadas.	A – Trabajo por equipos docentes, que son los referentes de los alumnos de aquel curso o etapa, sin distinción de quién es el tutor

centro. Ha habido un cambio organizativo, pedagógico, metodológico, etc.	Implementación del guión de actividades de evaluación para compartir prácticas evaluativas.	del aula. Se realizan estructuras cooperativas en las reuniones y en los workshops, también se realiza una reunión semanal.
--------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 42. Resultados de los cambios organizativos a nivel centro

5.3.2 Resultados a nivel centro de los cambios curriculares

Resultados de los cambios curriculares a nivel centro 1

Casos	Calificación basada en competencias	Evaluación sobre aptitudes y habilidades
1	B – Existen comentarios más cualitativos, pero están extraídos de un banco de frases formulado con anterioridad por los docentes.	M – Sobre todo en recoger más número de calificaciones a lo largo de la unidad didáctica o de las actividades en la franja de innovación. Secundaria no lo ha introducido aún.
2	B - Existen comentarios más cualitativos, extraídos de un banco de frases. Se ha agrupado las calificaciones suficientes y bien en logro suficiente.	M – Les ha sido mucho más sencillo evaluarlas a través de la introducción de la innovación educativa.
3	M – En primaria, no se puede evaluar por falta de evidencias. En secundaria, no lo ha introducido, aunque en los informes hay observaciones cualitativas y competenciales de cada materia para cada alumno.	B – En primaria, no se puede evaluar por falta de evidencias. En secundaria, no lo ha introducido.
4	A – Se realiza una evaluación más diaria desde su introducción y comentarios más integrales y competenciales.	A - M – En primaria, las calificaciones son más cualitativas. En secundaria, no se ha introducido aún.
5	A – En secundaria, se introducirá el año que viene, aunque el informe de calificación se realiza por logro y se añaden comentarios personales a	A – En primaria, se ha personalizado más la evaluación y se propone hacer un cambio en este documento para que se vea reflejado, añadiendo más comentarios. En secundaria, se incluirá el año

	cada alumno.	que viene, aunque se incluye en la programación una sección de la evaluación de aptitudes y habilidades. Se realiza un trabajo más exhaustivo en la franja de innovación.
6	M – En primaria, se ha modificado el agente de evaluación, se han añadido más docentes y, también, a los alumnos, con un documento que se evalúa en cada clase una competencia, y, además, a las familias que también evalúan esa competencia en casa.	M – Esencialmente, en la franja de innovación que es más sencillo evaluarlas.
7	A – Cambio a una evaluación más competencial, dificultad de vincular currículo con dimensiones más que con las actividades de evaluación.	A – Se ha implementado tanto en infantil, primaria como en secundaria, se trabaja por bloques no por asignaturas

Tabla 43. Resultados de los cambios curriculares a nivel centro 1

Resultados de cambios curriculares a nivel centro 2

Casos	Interdisciplinariedad entre materias y áreas	Programación basada en las competencias
1	M – Principalmente, en los itinerarios interdisciplinares de aprendizaje están contempladas las interrelaciones de las diferentes materias.	M – Sí, se evalúan las competencias en las actividades, aunque está más concretado en las actividades de la franja de la innovación.
2	M – Las interacciones entre materias sólo están contempladas en los itinerarios interdisciplinares de aprendizaje, no en otros momentos.	M – Se está realizado el cambio a que todas las actividades se vinculen a las competencias, aunque aún están en una fase inicial. Esencialmente, la vinculación se la da el libro que está preparado competencialmente.
3	M – La introducción de la interdisciplinariedad entre asignaturas y áreas se ha realizado en los itinerarios interdisciplinares de aprendizaje.	A - M – En primaria, sí que se ha realizado a partir del currículum que proporciona la dirección general de las escuelas. En secundaria, lo realizan en la franja de innovación aunque no completamente.

4	M - Las interrelaciones de las diferentes materias están contempladas en la franja de innovación.	A - M – En primaria, se genera la evaluación a partir de las competencias. En secundaria, aún tiene más peso los contenidos que las competencias.
5	M - En los itinerarios interdisciplinares de aprendizaje es donde se han introducido las interrelaciones de las diferentes materias.	M – En primaria, principalmente, en la franja de la innovación. En secundaria, se contempla vagamente la vinculación entre competencias, áreas, actividades de evaluación, etc.
6	M -En la franja de la innovación se ha introducido la interdisciplinariedad entre diferentes materias.	M – Principalmente, en la franja de innovación, en primaria y secundaria se vincula actividades, con los objetivos de aprendizaje, con las competencias, con las actividades evaluativas, pero no se introduce el % de la evaluación.
7	A – Proyecto educativo multidisciplinar y algunas asignaturas son trabajadas íntegramente en la franja de innovación, medio social y natural, plástica.	A – Se realiza en todo el centro. Solo en 1º y 2º de primaria no se especifica el % de evaluación de la actividad, en los otros cursos sí.

Tabla 44. Resultados de cambios curriculares a nivel centro 2

5.3.3 Resultados a nivel aula de los cambios organizativos

Resultados de cambios organizativos a nivel aula

Casos	Docencia compartida	Estructuras cooperativas
1	B – En infantil, están dos docentes, en primaria, no se realiza, sólo en la franja de innovación puede entrar una persona de soporte, en secundaria, se realizan co-tutorías.	M - Se trabaja con estructuras cooperativas en los itinerarios interdisciplinares de aprendizaje y en alguna actividad de alguna asignatura con todo y con eso las estructuras <i>per se</i> no se evalúan.
2	---	M – Las estructuras cooperativas se usan tanto en la franja de la innovación como en algún momento en las otras asignaturas pero no se evalúan.
3	M - En la franja de innovación	M – No se evalúan las estructuras cooperativas, pero se

	hay dos profesores en el aula.	úsan en la franja de innovación y en algunas actividades de materias fuera de esta franja.
4	M- La co-docencia entre dos docentes se realiza en la franja de innovación.	M - En la franja de innovación, en primaria, realizando el diario de sesiones se evalúan a veces las estructuras cooperativas, pero no queda plasmado en las calificaciones. En alguna asignatura como castellano en segmentos de corrección. En secundaria, en la franja de innovación y en segmentos de corrección de matemáticas, pero no se evalúan.
5	M - En la franja de innovación, en primaria, en algunas horas entra una tercera persona al aula. En secundaria, son dos en el aula.	M – Las estructuras cooperativas se utilizan en los itinerarios interdisciplinarios de aprendizaje y en otras asignaturas pero no se evalúan.
6	A- En primaria, en la franja de innovación los 3 tutores y una persona de refuerzo. B- En secundaria, no se da.	M - En primaria, se utilizan casi en todas las asignaturas, no se evalúan. En secundaria, se utilizan con reticencias y por obligación de dirección.
7	---	M – Se han introducido las estructuras cooperativas más allá de la franja de innovación pero no se evalúan <i>per se</i> .

Tabla 45. Resultados de cambios organizativos a nivel aula

5.3.4 Resultados a nivel aula de los cambios curriculares

Resultados de cambios curriculares a nivel aula 1

Casos Momentos evaluativos	
Evaluación inicial	
1	M - Se realiza en la franja de innovación y en algún tema de las otras asignaturas, utilizando en algún caso estructuras cooperativas.
2	---
3	M - En primaria, en la franja de innovación. En secundaria, no se hacen conscientes a los alumnos.
4	M - Se realizan y solo alguna vez se recupera esta información posteriormente, pero no

-
- sistemáticamente, ni está marcado en la programación.
- 5 M - En primaria, en la franja de innovación. En secundaria, en la franja de innovación y en la asignatura de sociales, no queda claro que se realiza posteriormente con ella.
- 6 A - En primaria, se realiza al inicio y se reprende al final de la UD y de la franja de innovación. M- En secundaria, en la franja de innovación, pero no se recuperan.
- 7 A - Evaluación inicial individual y con el grupo las y se reprende durante el proceso y antes de la evaluación final.
-

Tabla 46. Resultados de cambios curriculares a nivel aula 1

Resultados de cambios curriculares a nivel aula 2

Casos	Momentos evaluativos		
	Evaluación formativa		
	<i>Proceso de regulación</i>	<i>Metacognición del alumnado</i>	<i>Metacognición del equipo</i>
1	M - Se utilizan diferentes situaciones de evaluación, no sólo las situaciones de evaluación en sentido estricto.	M - En actividades concretas y cuando es necesario, se usan más a menudo comentarios cualitativos y especialmente en la franja de innovación.	M - En los itinerarios interdisciplinarios de aprendizaje tienen las herramientas y se les proporciona tiempo en las sesiones para rellenar el diario de sesiones (no en todas) y el plan de equipo al finalizar el itinerario interdisciplinario de aprendizaje y a través de coevaluaciones.
2	M – Se utilizan sobre todo en la franja de implementación de la innovación.	M – Principalmente en la franja de la innovación, a través de la autoevaluación en diarios de sesión, aunque también en otras asignaturas se comparten los objetivos de aprendizaje y se los recuerda.	M – Se lleva a cabo en los itinerarios interdisciplinarios de aprendizaje usando diferentes herramientas y a través de la coevaluación.

3	M - Se realizan diferentes segmentos de evaluación y se reflexiona más a nivel personal del alumno.	M - En la franja de la innovación a través de la autoevaluación en diarios de sesión, en otras asignaturas les hacen marcarse objetivos de aprendizaje y los evalúan a lo largo de la unidad didáctica, aunque no todos los docentes.	M - Principalmente en la franja de innovación con el uso de la coevaluación y del plan de equipo, así como entre equipos, en algunas asignaturas hacen corevisión del trabajo realizado por otros.
4	M - Antes se fijaban más en acabar el temario, ahora en el aprendizaje de los alumnos y también en si adquieren o no las competencias trabajadas. En la franja de innovación, las actividades evaluativas están vinculadas y vertebran el itinerarios interdisciplinarios de aprendizaje.	M - En la franja de innovación se realiza autoevaluación con el plan de equipo y el diario de sesión. En algunas actividades de evaluación se promueve la reflexión, sobre el proceso de aprendizaje, realizando un <i>feedback</i> escrito y oral , utilizando en secundaria después de la corrección docente una rúbrica o un <i>check-list</i> .	M – Se lleva a cabo con las herramientas que se dan en los itinerarios interdisciplinarios de aprendizaje y a través de coevaluaciones.
5	M - Las pruebas evaluativas se utilizan dentro del proceso e-a, realizando una reflexión por parte del alumnado.	M - Realizan autoevaluación tanto en la franja de innovación como en algunas asignaturas.	M – Se lleva a cabo en los itinerarios interdisciplinarios de aprendizaje.
6	M -En las asignaturas se introducen imágenes que acompañan el proceso de regulación.	M – En primaria, en la franja de innovación con autoevaluación y a partir del diario de sesión y el plan de equipo y en otras asignaturas recuperando la evaluación inicial. En matemáticas el examen tiene especificados los objetivos y hay un espacio para que los	M – En primaria, en la franja de innovación con coevaluaciones a partir del diario de sesión y el plan de equipo y en otras asignaturas recuperando la evaluación inicial. A -En secundaria, en todas las actividades realizan un diario. Con preguntas de

		<p>alumnos se coloquen la calificación cuantitativa y la cualificación de docente es cualitativa. En secundaria, en todas las actividades realizan un diario. Con preguntas de reflexión de qué ha aprendido.</p>	<p>reflexión de qué puede aportar al equipo.</p>
7	<p>A - Implementación del documento guión de actividades de evaluación para avanzar hacia una evaluación más formativa. Nuevas maneras dentro del proceso de e-a y evaluación, conservando metodologías de trabajo clave. Uso de nuevas tecnologías y analogías para la reflexión del proceso del alumnado, oportunidades de rehacer el trabajo, trabajo por bloques no por asignaturas,</p>	<p>A - Marcan objetivos de aprendizaje con cada alumno que se van repasando durante el proceso de e-a y evaluación, siempre en el retorno de una actividad se plantea "qué he aprendido, qué he fallado y qué puedo mejorar." Utilización de autoevaluación los planes de equipo y diarios de sesión.</p>	<p>A - Se marcan objetivos de aprendizaje a nivel equipo y a nivel aula y se repasan durante el proceso e-a y evaluativo, siempre en el retorno de una actividad se plantea "qué nos ha ido bien para aprender."</p>

Tabla 47. Resultados de cambios curriculares a nivel aula 2

Resultados de cambios curriculares a nivel aula 3

Casos	Decisiones y acciones y sobre evaluación		
	<i>Instrumentos de evaluación: Adaptación prueba evaluativa escrita</i>	<i>Actividad de corrección/ calificación: Comunicación de los criterios de evaluación y corrección</i>	<i>Tareas evaluativas contextualizadas</i>
1	---	M - Sólo en algunas actividades y principalmente criterios de lengua.	A - M - En infantil y primaria, están contextualizadas, en secundaria, se combinan con el libro.
2	M - Se empiezan a realizar controles a partir de 3º de primaria, se han cambiado preguntas directas por preguntas abiertas.	B - En infantil se comparten los objetivos de aprendizaje, no los criterios.	B - Uso más del libro, aunque también introducen alguna actividad elaborada por los docentes.
3	M - Exámenes más competenciales, en la franja de innovación no se realizan.	B - En primaria, se comparten los objetivos de aprendizaje, no los criterios. En secundaria, a solo principio de trimestres.	A - El material está contextualizado y ha sido realizado por docentes.
4	A - El % de la prueba escrita es el mismo que las otras actividades evaluativas que se realizan en todas las asignaturas.	M – Especialmente, en la franja de innovación, en primaria, en algunas asignaturas y más en lengua. En secundaria, también, aunque si no los han pensado se realizan conjuntos con los alumnos.	M - En primaria, en todas las asignaturas el material está contextualizado, en secundaria, se está introduciendo en las asignaturas.
5	A - En primaria, no se realiza prueba final, sino actividades evaluativas durante todo el proceso, han añadido una pregunta competencial y a veces una pregunta de	M - B - En primaria, se comentan los objetivos de aprendizaje. En secundaria, a principio de la unidad didáctica.	M - En primaria, todas las asignaturas se contextualizan. En secundaria, sólo en la franja de innovación o alguna área como proyectos.

		reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.	
6	---	M - En secundaria, a principio de curso.	A - El material está contextualizado y ha sido realizado por docentes tanto en primaria como secundaria.
7	---	M - Se realiza, aunque los curriculares son más difíciles de transmitir.	A - El material está contextualizado y ha sido realizado por docentes en todas las asignaturas y la franja de innovación.

Tabla 48. Resultados de cambios curriculares a nivel aula 3

Resultados de cambios curriculares a nivel aula 4

Casos	Agentes de evaluación		
	<i>Heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación y regulación social compartida</i>	<i>Cambio rol del docente</i>	<i>Participación del alumnado en actividades cooperativas</i>
1	M - B - En primaria se ha realizado alguna base de evaluación con el alumnado. Pero se lleva a cabo en mayor grado la heteroevaluación	A – Esencialmente, en la flexibilidad propia del docente y en las actividades y el cambio en el tipo de valoraciones que son más cualitativas y más implicación en todo el proceso de innovación, pero no generalizado.	M – Principalmente, en la franja de innovación se utiliza la auto y la coevaluación.
2	---	---	M – En la franja de innovación se utiliza la auto y la coevaluación.
3	M - En los segmentos de corrección hay más participación del	M – Fundamentalmente, en la franja de innovación aunque introduce algunos de los	M – Especialmente, en la franja de innovación se utiliza la auto y la coevaluación.

	alumnado.	cambios en otras asignaturas.	
4	M - En primaria se les da la oportunidad de rehacer las actividades sobretodo en lengua. En secundaria, más en los segmentos de corrección.	M - En primaria, la corrección se realiza para la reflexión del alumno. En secundaria, se ha variado hacia un rol de acompañamiento y no tan punitivo.	M - En primaria, se realizan auto y co-evaluaciones, a parte de pruebas grupales e individuales.
5	M – B - En las pruebas evaluativas el profesor continúa siendo el agente principal, dejando muy poca participación al alumnado.	---	M – Es en la franja de innovación que se realiza auto y coevaluación, y en algunas asignaturas.
6	M – En primaria, uso de diferentes segmentos de evaluación. En secundaria, algunas actividades son evaluadas por los alumnos.	M – En primaria, se usan elementos de la franja de innovación en las diferentes asignaturas. En secundaria, los alumnos realizan autocorrecciones.	A - En primaria, a través de la autoevaluación y tutorías individuales. En secundaria, se utilizan los diario de reflexión individual y en equipo de cada actividad. En la franja de innovación uso de la auto y coevaluación, del diario de sesiones y el plan de equipo.
7	A -Evaluación cada vez más consensuada con el alumno, realizan bases de orientación conjuntas.	A - Uso de elementos de la franja de innovación en las diferentes asignaturas. Una evaluación consensuada con el alumno.	A - Auto y coevaluación en todas las asignaturas y en la franja de innovación utilizan diarios de sesión y planes de equipo.

Tabla 49. Resultados de cambios curriculares a nivel aula 4

Si se centra la mirada en la dimensión a *nivel centro* de los aspectos de *cambio organizativo*, los resultados señalan que las *políticas evaluativas de la escuela* acompañan la innovación, y en algunos casos se distribuyen en *equipos docentes*, como se ejemplifica a continuación.

“Aquí nosotros ya funcionamos como equipos docentes, ya no somos individuales, por lo tanto al ser equipos de tres personas como tutores del aula, la evaluación ya es compartida, y, a parte de ser así, también hay la evaluación de etapa y la evaluación de final de etapa, quiero decir que todo está consensuado.” (Caso 7).

En seis casos existe una falta *reflexión de sus prácticas y colaboración y cooperación entre docentes*. Sin embargo, este último aspecto está aumentando con el uso de algún instrumento de aprendizaje cooperativo, con un grado de consecución general medio. En los *aspectos curriculares*, el cambio más destacable ha sido la *introducción del nuevo informe de calificación*, en el que aparece una calificación que pasa de una nomenclatura únicamente cuantitativa a una más cualitativa y de carácter más competencial, también incluye el grado de *desarrollo y aprendizaje de aptitudes y habilidades*, con un grado de consecución medio en la mayoría de casos. Como comenta un docente del Caso 2 sobre la evaluación de aptitudes y habilidades:

“Yo sí que veo que todo lo que tenemos de la escuela de aptitudes y habilidades, eso sí que hemos visto más cómo evaluar esas cosas, porque el aprendizaje por itinerarios nos da mucho pie a ver cómo se comportan los niños, primero en equipo, después colaborando, después la manera como ellos se hacen autónomos, etc.”

Un ejemplo del informe de calificación para mostrar su carácter más competencial.

INFORME TRIMESTRAL DE SEGUIMENT

ÀMBIT LINGÜÍSTIC

Àrea de llengua catalana i literatura

Comunicació oral



Comprensió lectora



Expressió escrita



Literària



Plurilingüe i
intercultural



Àrea de llengua castellana i literatura

Comunicació oral



Comprensió lectora



Expressió escrita



Literària



Plurilingüe i
intercultural



Àrea de 1a llengua estrangera Anglès

Comunicació oral



Comprensió lectora



Expressió escrita



Literària



Plurilingüe i
intercultural



Àrea de 1a llengua estrangera Anglès: Assoliment excel·lent

Àrea de matemàtiques: Assoliment excel·lent

Àrea de coneixement del medi: Assoliment excel·lent

Àrea d'educació artística: música: Assoliment notable

Àrea d'educació artística: visual i plàstica: Assoliment notable

Àrea d'educació física: Assoliment notable

Àrea de cultura religiosa: Assoliment excel·lent

Figura 15. Ejemplo de informe trimestral de seguimiento

A nivel aula, en los aspectos de *cambio organizativos*, destacar los cuatro casos que realizan *co-docencia* en los itinerarios interdisciplinares de aprendizaje. Principalmente en primaria. En los aspectos de *cambio curriculares*, en lo que concierne a los *momentos evaluativos*, todos los casos dan importancia a la *evaluación inicial* y a la función diagnóstica y también se ha aumentado la *evaluación formativa* que se vincula al proceso de enseñanza-aprendizaje. Un ejemplo de ello es este fragmento del Caso 4.

“(Se realizan actividades evaluativas) Para ver si realmente saben hacer una reflexión de cómo trabajan, de que saben trabajar, de cómo saben trabajar, de que tienen que mejorar, pero incluso yo creo que va más allá, a nivel humano, a nivel integral te hace conocer mejor al alumno, qué capacidades tiene de gestión de una situación, de comunicación, cómo se comunica, cómo se expresa, cómo trabaja en equipo.”

Aunque aún continúa teniendo más peso la evaluación final. Dentro de las *decisiones y actuaciones sobre la evaluación*, la innovación educativa ha promovido la *contextualización del material* utilizado y el nuevo *replanteamiento de la prueba escrita*. En este sentido, los casos eligen opciones distintas: hacer una prueba escrita con una pregunta competencial, no realizar la prueba escrita, o integrar la prueba escrita en el proceso de enseñanza-aprendizaje asignándole el mismo porcentaje en la calificación que las otras actividades evaluativas. Esto se puede observar en el fragmento de la entrevista del Caso 5.

“Intentamos siempre que haya una pregunta competencial que normalmente es la pregunta que ayuda a completar, redondear la nota, y que haya alguna pregunta donde ellos tengan que desarrollar y alguna vez también introducimos alguna pregunta de que nos expliquen qué han aprendido.”

En las *actividades de corrección/calificación*, cuatro casos comparten los criterios de evaluación previamente a cualquier actividad evaluativa, aunque muy enfocado a materias específicas como

lenguas, y los tres restantes comparten los objetivos de aprendizaje que no los criterios. Un ejemplo de ello es esta pregunta de una prueba escrita de tecnología de secundaria obligatoria del Caso 5.

Fragmento de un control de tecnología de secundaria obligatoria con los criterios de evaluación

DATA: 24-05-19	ETAPA: Secundària	CURS: 3A	QUALIFICACIÓ
NOM:			
MATÈRIA: Geografia i Història			

1. Tria una opció de les dues que et proposo i fes-la.

- i. Confecciona un mapa conceptual que mostri clarament LA TIPOLOGIA i FORMA EN QUE ES CLASSIFIQUEN les Activitats del sector terciari.
- ii. Confecciona un mapa conceptual que mostrin clarament aquells TRETS CARACTERÍSTICS de les Activitats del sector terciari.

Un bon mapa conceptual, està ben estructurat, és visualment atractiu i aporta la informació necessària, sense excessos.

Figura 16. Ejemplo de fragmento de un control de tecnología de secundaria obligatoria con los criterios de evaluación

Por último, y en relación con los *agentes de la evaluación*, el alumnado es más activo en las prácticas evaluativas. Esta participación del alumnado es promovida por los docentes, que también adaptan sus prácticas evaluativas de forma acorde con la innovación. Aunque una de las dificultades que identifica el profesorado es la de diferenciar el aprendizaje individual del aprendizaje en equipo. Parece importante destacar que, en dos de los casos, en el cual los criterios de observación en el aula están definidos, se favorece la recogida de evidencias del proceso individual de los alumnos, a parte de hacerlos partícipes con rúbricas de co-evaluación de su participación en el equipo y en la actividad y de

auto-evaluación. En relación a la *adaptabilidad del docente*, se pone de manifiesto que debe tener herramientas y estrategias para responder a cualquier situación *in situ*.

6. Discusión

Este apartado de discusión está dividido en tres subapartados en los cuales se responden a los tres objetivos generales y a las hipótesis que están vinculadas a los diversos objetivos específicos. Se desea clarificar que para el primer y tercer objetivo no se responden los objetivos específicos ni sus hipótesis vinculados por cada uno de los casos, por mucho que se haya realizado un estudio de caso en estos dos objetivos. Se ha decidido realizar una discusión de ellos general debido a que todos los casos pertenecen a una misma institución que ha planteado los mismos contenidos de innovación y mejora de las prácticas educativas y el mismo desarrollo de implementación para todos sus centros educativos que han sido los participantes en esta investigación. Además, parece más importante e interesante para la investigación estudiar esta innovación y mejora de las prácticas evaluativas de la institución en general y no los casos individualmente.

6.1 Discusión del primer objetivo

El primer objetivo general de este estudio es “identificar y analizar las percepciones/valoraciones sobre las mejoras y dificultades de los agentes de la comunidad educativa (docentes, alumnado, familias y equipo directivo) sobre el proceso de innovación y mejora de las prácticas educativas inclusivas situado en un programa de innovación educativa vinculado a tres ejes: el aprendizaje cooperativo, la enseñanza y aprendizaje competencial y la propuesta didáctica estructurada a través de itinerarios interdisciplinarios de aprendizaje”.

Para este objetivo se propusieron dos objetivos específicos compuestos de una hipótesis cada uno, a las que se responden a continuación.

OE1.1. Identificar y analizar las percepciones/valoraciones sobre las mejoras de los agentes de la comunidad educativa (docentes, alumnado, familias y equipo directivo) sobre el proceso de innovación y mejora de las prácticas educativas inclusivas situado en un programa de innovación educativa vinculado a tres ejes: el aprendizaje cooperativo, la enseñanza y aprendizaje competencial y la propuesta didáctica estructurada a través de itinerarios interdisciplinarios de aprendizaje.

H1.1. Se podrán identificar diferencias en las mejoras percibidas/valoradas dependiendo del agente de la comunidad educativa (docentes, alumnado, familias y equipo directivo) sobre el proceso de innovación y mejora de las prácticas educativas inclusivas situado en un programa de innovación educativa.

Esta hipótesis se verifica, puesto que cada agente de la comunidad educativa percibe/valora diferentes dimensiones de mejora. Es el grupo de docentes que perciben un mayor número de mejoras en casi todas las dimensiones menos en la de formación y acompañamiento a los docentes, la de sentimientos del docentes y otros. El alumnado sólo se centra en la dimensión de tipo y naturaleza del aprendizaje, así como las familias. Aunque estas últimas también realizan algún comentario en la dimensión otros. El equipo directivo centra las mejoras en las dimensiones de sentimientos del docentes y de espacio y mobiliario.

OE1.2. Identificar y analizar las percepciones/valoraciones sobre las dificultades de los agentes de la comunidad educativa (docentes, alumnado, familias y equipo directivo) sobre el proceso de innovación y mejora de las prácticas educativas inclusivas situado en un programa de innovación educativa vinculado a tres ejes: el aprendizaje cooperativo, la enseñanza y aprendizaje competencial y la propuesta didáctica estructurada a través de itinerarios interdisciplinares de aprendizaje.

H1.2. Se podrán identificar diferencias en las dificultades percibidas/valoradas dependiendo del agente de la comunidad educativa (docentes, alumnado, familias y equipo directivo) sobre el proceso de innovación y mejora de las prácticas educativas inclusivas situado en un programa de innovación educativa.

Esta hipótesis se verifica, dado que cada agente de la comunidad educativa percibe/valora diferentes dimensiones de dificultades. En el caso del grupo docente la mayor concentración de dificultades se ubica en la dimensión gestión y organización de aspectos de la docencia, también destaca en menor número la dimensión tipo y naturaleza del aprendizaje y sentimientos del docente. En las dos.

dimensiones coincide el equipo directivo, si bien también señalan la dimensión formación y acompañamiento a los docentes. Las dificultades percibidas/valoradas por el alumnado se centran en la dimensión tipo y naturaleza del aprendizaje y las familias también señalan un aspecto de la misma dimensión y aspectos de las dimensiones de gestión y organización de la docencia y de formación y acompañamiento a los docentes.

De las dificultades y mejoras percibidas y valoradas por los diferentes agentes implicados, se extraen un conjunto de necesidades que deberían considerarse a lo largo del proceso de innovación. De entre todas ellas, las que este estudio identifica como más relevantes son las que se presentan a continuación.

Para garantizar que el cambio hacia una estructuración por equipos cooperativos en el aula sea realmente efectivo, se requiere introducir la co-docencia (King-Sears y Strogilos, 2020). Disponer de dos docentes dentro del aula promoverá, por un lado, un aprendizaje más participativo y autorregulado por parte del alumnado (Caliskan y Zhu, 2019), y por otro lado, una gestión interna de los conflictos que surgen dentro de los equipos mucho más ajustada. El aprendizaje cooperativo está más estructurado a través de equipos y se comparte más el proceso entre sus miembros. También promueve que el alumnado se relacione entre ellos, que se conozcan con más profundidad, que pidan ayuda y se ayuden entre ellos, a través de un lenguaje que es más cercano para ellos que el que utilizan los docentes (Caliskan y Zhu, 2019) y aumenta su compromiso e interés por la escuela (Boulay y Goodson, 2018). La introducción de un cambio sustancial en las aulas, como es éste, supondrá informar de manera argumentada a las familias de aspectos clave como la configuración de los equipos, la estructuración en la realización de las tareas, entre otros.

Tal y como demuestra este estudio, en consonancia con los estudios de Solheim et al. (2018), Walder (2014) y Vieluf et al. (2012), la coordinación y colaboración entre el equipo docente es prioritaria para planificar y desarrollar un proceso de innovación y también para un crecimiento

profesional. No obstante, es necesario realizar ajustes en relación al nivel de implicación de cada docente en este equipo. Si se añade que la innovación apuesta por un aprendizaje interdisciplinar, esta coordinación y cooperación entre docentes y su puesta en práctica a través de la docencia compartida o co-docencia es uno de los pilares para el éxito (King-Sears y Strogilos, 2020; Solheim et al. 2018). Aunque para que todo ello se lleve a cabo es necesario que el equipo directivo gestione, planifique y amplíe los espacios de coordinación entre docentes y entre centros, que en este estudio son considerados insuficientes, así como también espacios de formación (Folch et al. 2019; Gordon et al. 2016; Greany, 2018; Solheim et al., 2018; Walder, 2014).

Respecto a la formación y acompañamiento a los docentes, se identifica una necesidad de que ésta sea ajustada a las necesidades reales del equipo docente y de la mejora que pretende la innovación. Para modificar este aspecto, podría realizar un asesoramiento que aporta acompañamiento, seguimiento y valoración experta, antes y durante la implementación de mejoras en las prácticas educativas, que le falta a la formación. Además, el equipo directivo podrá dar unas respuestas más adecuadas y ajustadas a las necesidades del equipo profesional del centro (Gonzales y Callueng, 2014). De este modo podrá aumentar la comunicación entre equipo directivo y docentes y el reconocimiento de la labor de innovación que están realizando, así como la implicación de aquellos profesionales que no ven la necesidad de las mejoras (Moya et al. 2019; Walder, 2014). Como señalaban Solheim et al. (2018) la implicación del equipo directivo como facilitador de la innovación, acompaña a que los docentes también la lleven a cabo. Dentro de este proceso de asesoramiento, resultaría prioritario anticipar aquellos aspectos que se verán modificados por la implementación de la innovación, como han sido, en el caso de este estudio, las prácticas evaluativas de los docentes (Walder, 2014). Del mismo modo, resulta necesaria una reflexión sobre la alineación de la evaluación institucional y la práctica evaluativa docente (Bamber y Anderson, 2012). De hecho, la evaluación es una de las preocupaciones manifestadas por las familias en el sentido de que no tienen muy claro cómo la innovación va a

modificar las calificaciones, dudan de que sea compartida con el alumnado (Boulay y Goodson, 2018; Moya et al. 2019).

Todos estos aspectos provocan e influyen en la gestión emocional del docente, ya que la confluencia de la praxis antigua y la innovación, crea dudas y estrés en su implementación, tal como Aramendi (2010) señalaba.

En la introducción de las mejoras educativas también es importante implicar en mayor medida al alumnado en la toma de ciertas decisiones durante el proceso de innovación, para que sean más conscientes y entiendan más profundamente el proyecto (Folch et al. 2019). Lo mismo sucede con las familias, que se podrían también implicar en el proceso de mejora e innovación (Greany, 2018).

Además, con la implementación de la innovación, el espacio y mobiliario pueden llegar a influir en el desarrollo de la innovación por el hecho de continuar trabajando en los mismos espacios que no se adecuan al tipo de mejoras educativas y al tipo de agrupación del alumnado que se está implementando. No obstante, Veloso et al. (2014) aportan que la renovación de la infraestructura no varía la metodología docente.

Uno de los aspectos nucleares en los procesos de innovación es la importancia de promover prácticas educativas inclusivas que favorezcan la presencia, la participación y el progreso en el aprendizaje de la totalidad del alumnado (Booth y Ainscow, 2002).

Por último, pero no menos importante, existe una necesidad de publicitar todo el proceso de innovación para acercarlo, legitimarlo y conectarlo también a la realidad social (Greany, 2018; Vincent-Lancrin et al., 2019).

Este estudio se ha centrado en la percepción y valoración de los agentes de la innovación de las prácticas educativas implementadas. La aproximación a este estudio se realizó durante el proceso de desarrollo de la innovación educativa. Si se hubiese realizado una planificación previa a la

implementación se dispondrían de evidencias iniciales que ayudarían a valorar y evaluar el impacto real de la innovación desarrollada (Jacobs, 2000; Corchia, 2011; EAF y EVPA, 2015).

Este estudio da una idea de qué se percibe y se valora como mejora y dificultad en una implementación de innovación educativa basada en tres ejes de mejora: el aprendizaje cooperativo, la enseñanza y el aprendizaje competencial y los itinerarios interdisciplinarios de aprendizaje. Por mucho que las dimensiones de análisis puedan parecer concretas de este estudio, pueden extrapolarse a otras innovaciones, ya que no sólo hacen referencia a los ejes de esta innovación.

6.2 Discusión del segundo objetivo

El segundo objetivo general de esta investigación es “realizar un contraste sobre las prácticas evaluativas entre las regiones de Cataluña (España) y Toscana (Italia) a partir de un cuestionario que recoge tres criterios: la importancia que le da el docente, su competencia percibida y el uso que realiza de cuatro dimensiones: diseño y la planificación de la evaluación, realizar un seguimiento del aprendizaje de los alumnos; favorecer la participación del alumnado en la práctica evaluativa y revisar, mejorar e innovar en evaluación”. Se propusieron dos objetivos específicos con dos hipótesis cada uno, que se responden como sigue.

OE2.1. Identificar y analizar los criterios de importancia, que confieren los docentes a estas prácticas, competencia que perciben de sí mismos de dichas prácticas y su uso de la planificación y el desarrollo de las prácticas evaluativas entre las dos regiones de Cataluña (España) y Florencia (Italia).

H2.1.1 Se darán diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en relación a estos tres criterios tanto en la región Cataluña (España) como en Toscana (Italia).

Esta hipótesis se verifica en parte, dado que en la región de Toscana (Italia) las diferencias entre los tres criterios no son tan significativas, especialmente entre los criterios de competencia y uso que en muchos ítems son iguales, únicamente el criterio de importancia se aleja en comparación con los otros dos, pero no en un grado muy elevado. Sin embargo, en la región de Cataluña (España) sí que se recoge

una diferencia más significativa entre los tres criterios, principalmente entre los criterios de competencia y uso y el criterio de importancia.

H2.1.2 Se darán diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en relación a estos tres criterios contrastando la región Cataluña (España) y Toscana (Italia).

Esta hipótesis se verifica. En la región de Toscana (Italia) la puntuación es mayor en los tres criterios. Por mucho que exista algún ítem que se pueda acercar entre sí las dos regiones, las puntuaciones de la Toscana (Italia) están más alineadas entre los tres criterios que en Cataluña (España).

OE2.2. Identificar y analizar las cuatro dimensiones: diseño y planificación de la evaluación, realizar un seguimiento del aprendizaje de los alumnos; favorecer la participación del alumnado en la práctica evaluativa y revisar, mejorar e innovar en evaluación, entre las regiones de Cataluña (España) y la Toscana (Italia).

H2.2.1 Se darán diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en relación a las cuatro dimensiones tanto en la región Cataluña (España) como en Toscana (Italia).

Esta hipótesis se confirma en parte. Si bien es verdad que en Cataluña (España) sí se dan diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en relación a las cuatro dimensiones, en la región Toscana (Italia) las puntuaciones son más regulares entre dimensiones, a pesar de que la dimensión realizar un seguimiento del aprendizaje del alumnado obtiene una puntuación más alta, no es una diferencia significativa. Lo que sí destaca en esta región es que existen ciertas diferencias en algunos ítems en las dimensiones de planificación de la evaluación, realizar un seguimiento del aprendizaje del alumnado y favorecer la participación del alumnado dentro del desarrollo de las prácticas evaluativas.

H2.2.2 Se darán diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en relación a las cuatro dimensiones contrastando la región Cataluña (España) y Toscana (Italia).

Esta hipótesis se verifica, visto que las puntuaciones en las cuatro dimensiones son más elevadas y más regulares en la región de Toscana (Italia) que en la región de Cataluña (España).

En el contraste entre las dos regiones se puede observar una gran diferencia entre Cataluña y Toscana, principalmente porque los tres criterios (importancia, competencia y uso) en la Toscana están más alineados que en Cataluña, donde existe una diferencia entre ellos. Una de las razones que se podría señalar es que existe una prescripción más acotada a nivel gubernamental en Italia, que puede hacer que las prácticas estén más procedimentalizadas y burocratizadas, que en Cataluña, donde son los propios centros que elaboran sus propias propuestas de evaluación, de ahí la necesidad de alineación entre las líneas políticas y las prácticas evaluativas de los centros para conseguir esta coherencia y continuidad con los procesos de enseñanza-aprendizaje (Carballo et al. 2013; Caliskan y Zhu, 2019).

A su vez, para una mayor alineación entre todo el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación (Cizek et al. 2018), y para prevenir la falta de percepción de competencia, la desmotivación y el estrés (Flores 2012; Jiang et al. 2015) y realizar un uso adecuado de la planificación y la realización de las prácticas evaluativas docentes, se podrían introducir cambios en la relación entre docentes, y entre docentes y equipo directivo (Kraft y Gilmour, 2016).

Entre docentes, a través de implementar una co-construcción y una cooperación de la planificación y la realización de las prácticas evaluativas, especialmente en la Toscana, que puede hacerlos conscientes de nuevas fórmulas para realizarlo y/o consolidar lo que ya están ejecutando (Folch et al. 2020; King-Sears et al. 2020).

Entre docentes y el equipo directivo, si este último escucha las necesidades de los docentes, brinda espacios para compartir, colaborar y cooperar (Folch et al. 2020; Ofsted, 2008; Solheim et al. 2018) y proporciona una formación actualizada sobre las prácticas evaluativas para mejorarlas (Caliskan y Zhu, 2019; Quesada et al. 2017; Völlinger et al. 2018).

Al introducir estos cambios, podría bajar el nivel de estrés de los docentes y así acrecentar su confianza, su percepción de competencia y uso, y su desarrollo profesional y personal (Solheim et al. 2018).

A su vez, como señalan Caliskan y Zhu (2019) sería necesario escuchar las necesidades del alumnado y aumentar su participación en la planificación y realización de las prácticas evaluativas a través de diversos elementos: a) promoviendo su coparticipación; b) utilizando equitativamente los tres tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y formadora, y sumativa); b) diversificando las estructuras de participación entre alumnos; y, c) proporcionando información más ajustada de la retroalimentación y la proalimentación.

La introducción de estos elementos favorece en el alumnado la metacognición individual y en equipos, y aumenta su rendimiento, su autoorganización y autorresponsabilidad del proceso de aprendizaje actual y futuro (Adachi et al. 2017; Analí et al. 2017; Cornoldi et al. 2020; Li y Grion, 2019; Murillo y Duk, 2015; Naranjo y Jiménez, 2015; Trincherro, 2017). Además de acrecentar su percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación como un todo y así introducir nuevas estrategias de regulación (Koenen et al. 2015; Kulamankan y Rangachari, 2018).

6.3 Discusión del tercer objetivo

El tercer objetivo de esta investigación es “identificar y comprender las prácticas evaluativas implementadas por los profesores en un proceso de innovación y mejora de las prácticas educativas inclusivas respecto a un programa de innovación educativa que contempla tres ejes: el aprendizaje cooperativo, la enseñanza y aprendizaje competencial y la propuesta didáctica estructurada a través de itinerarios interdisciplinarios de aprendizaje”.

Para este objetivo se propusieron dos objetivos específicos compuestos de una hipótesis cada uno, a las que se responden a continuación.

OE3.1. Identificar y comprender las modificaciones en las prácticas evaluativas a nivel centro vinculados a aspectos de cambio organizativos y curriculares del profesorado como consecuencia del nuevo assessment approach durante el proceso de mejora de las prácticas educativas.

H3.1. Se identificarán cambios más significativos en los aspectos organizativos que en los aspectos curriculares.

Esta hipótesis se verifica parcialmente. Únicamente en cuatro de los siete casos se identifican cambios más significativos en los aspectos organizativos que en los curriculares. En dos de ellos se identifica una similitud entre los dos aspectos y en uno de los casos se identifican más cambios curriculares que organizativos.

OE3.2. Identificar y comprender las modificaciones en las prácticas evaluativas a nivel aula vinculados a aspectos de cambio organizativos y curriculares del profesorado como consecuencia del nuevo assessment approach durante el proceso de mejora de las prácticas educativas.

H3.2. Se identificarán cambios más significativos en los aspectos curriculares que en los aspectos organizativos.

Esta hipótesis no se verifica, ya que los resultados muestran una diferencia poco significativa entre los aspectos de cambio organizativos y los aspectos de cambio curriculares. Únicamente en uno de los siete casos se puede identificar unos cambios más significativos en los aspectos de cambio curriculares que en los organizativos, y en dos casos se puede identificar una diferencia entre los cambios de los dos aspectos, sin embargo no verdaderamente significativa. En los cuatro casos restantes no se identifica diferencia entre los dos niveles de cambio.

La estructura de la presentación de la discusión sigue la misma lógica que el apartado de los resultados del estudio del tercer objetivo. En primer lugar, cambios a nivel de centro de carácter organizativo; en segundo lugar, cambios a nivel de centro de carácter curricular; en tercer lugar, cambios a nivel de aula de carácter organizativo; y finalmente, en cuarto lugar, cambios a nivel de aula de carácter curricular.

En los cambios a nivel centro, dentro de los aspectos de cambio organizativo, se pone de relieve la necesidad de la alineación de la política escolar con el proceso de innovación en las prácticas

evaluativas para que la implementación se lleve a cabo, y se mantenga en el tiempo. Koenen et al. (2015) y Boulay y Goodson (2018) señalan la necesidad que la institución esté en constante evolución para así adecuarse y dar respuesta a la práctica profesional. Lo que no se tiene tanto en cuenta es el intercambio de experiencias con diferentes compañeros y compañeras, que ni se está sistematizando ni dando un espacio en el horario, y se acaba realizando de manera informal. Si se promoviera este intercambio podría impactar a nivel institucional, como enfatizan Capperucci (2011), Estrada (2009), Folch et al. (2019) o Quesada (2017).

Por lo que concierne a los cambios a nivel de centro dentro de los aspectos de cambio curricular, se evidencia que la introducción de las nuevas prácticas educativas, provoca cambios en el boletín de calificaciones: la nomenclatura de las calificaciones es más competencial, y se alinean tanto con el proceso de enseñanza-aprendizaje como con los cambios introducidos por la innovación (Agudelo y Salinas, 2015). En los contextos de enseñanza-aprendizaje donde se introduce la innovación educativa, existe una programación más precisa y detallada del área curricular: las asignaturas están vinculadas a las competencias y las tareas de evaluación; y se señala el porcentaje que se destinará a la calificación de cada asignatura. Esta planificación y vinculación es una de las partes básicas para el desarrollo de itinerarios de aprendizaje y el aprendizaje competencial (Alonso y Garrido, 2013). Además, se identifica la necesidad de introducir otros documentos de comunicación de resultados de evaluación más acordes con la nueva práctica educativa (Alkharusi et al. 2014).

En relación a los cambios a nivel aula dentro de los aspectos organizativos, se destaca la utilización de las estructuras cooperativas no sólo en los itinerarios interdisciplinarios de aprendizaje, sino también en otras asignaturas. Esto acentúa la utilidad de las estructuras cooperativas, aunque no se evalúa la manera como se lleva a cabo por parte de los integrantes del equipo de aprendices. Esta evaluación resultaría imprescindible para garantizar la participación equitativa y simultánea de todos los miembros del equipo, como señalan Naranjo y Jiménez (2015) en sus estudios. El hecho de que la co-

docencia no esté consolidada en todos los casos entra en contradicción con los estudios que la defienden como un elemento imprescindible en una escuela eficiente, ya que resulta clave para el fomento de la reflexión y retroalimentación cuando se diseñan y desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje de forma interdisciplinar (King-Sears y Strogilos, 2020; Suárez-Díaz, 2016).

Respecto a los cambios a nivel aula dentro de los aspectos de cambio curricular, desde una perspectiva general, se evidencia que en los contextos de enseñanza-aprendizaje en que se implementa la innovación educativa, si se compara con el resto de contextos, la evaluación es más dinámica, implicada y participan tanto el docente como el alumnado. En primer lugar, la evaluación se estructura intentando que aparezca en los tres momentos: inicial, durante y final. En la evaluación inicial se da importancia a la función diagnóstica de la evaluación, como señalan Carless (2011), Koenen et al. (2015), Kulasegaram y Rangachari (2018) o Naranjo y Jiménez (2015). Aunque no queda claro, como destacan Carles (2011) y Jiménez (2016), cómo la información recogida en las actividades de estado inicial para captar los conocimientos previos repercute en la modificación o mejora del desarrollo posterior en el itinerario. No obstante, la evaluación se está dirigiendo paulatinamente hacia una evaluación formativa que se vehicula a través de: destinar y dedicar tiempo a promover la capacidad metacognitiva del alumnado; reflexionar conjuntamente con el alumnado en gran grupo, en equipo e individualmente; realizar auto y coevaluaciones para aumentar la consciencia y la participación del alumnado de todo el proceso; y, finalmente, promover la autorresponsabilidad y la autonomía a través de diferentes instrumentos, (Adachi et al., 2017; Fuentes-Diego y Sicines-Talledo, 2018; Koenen et al. 2015; Kulasegaram y Rangachari, 2018; Naranjo y Jiménez, 2015). A pesar de ello, tanto el alumnado como las familias continúan teniendo una concepción numérica de la evaluación. Para cambiarla, el alumnado podría estar presente en el proceso de creación de esta práctica evaluativa, participando en decisiones como los criterios de evaluación, o incluso más ampliamente, como Koenen et al. (2015) y Naranjo

(2005) proponen, explicando la función pedagógica de la evaluación en todo su proceso. En contrapartida, la evaluación final continúa teniendo más peso dentro del proceso evaluativo.

En segundo lugar, y continuando con los aspectos de cambio curricular a nivel aula, en las decisiones y actuaciones sobre evaluación, concretamente en relación con los instrumentos de evaluación utilizados, se ha realizado una variación de la prueba escrita, que pretende ser más competencial y auténtica, así como más integrada dentro del proceso evaluativo (Capperucci, 2011b; Gulikers et al. 2004; Hargreaves et al. 2002; Tessaro, 2013). En las actividades de corrección/calificación, se comparten mayoritariamente con el alumnado los criterios de evaluación antes de la realización de la tarea, además de aumentar su responsabilidad en la evaluación propia y de los compañeros en diferentes actividades. Esta necesidad de autorregulación por parte del alumnado y promovido por el docente también ha sido puesta de manifiesto por Carless (2014), Koenen et al. (2015). En las actividades de comunicación de los resultados (*feedback*), no siempre se acompaña al alumnado con la especificación de los criterios de evaluación o con una retroalimentación adecuada, hecho que Analí et al. (2017), Li y Grion (2019) y Rochera y Naranjo (2007) defienden para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si pasamos al nivel de las tareas de evaluación, los materiales utilizados están contextualizados y aproximan los contenidos de aprendizaje a la realidad del alumnado. Este hecho posibilita que perciban su utilidad inmediata y la vinculación con su vida diaria, tal como señalan autores como Bevitt (2014), Capperucci (2016), Carless (2014) o Moretti et al. (2017).

En tercer, y último lugar, siguiendo en el nivel aula dentro de los aspectos de cambio curricular, y en relación con los agentes de evaluación, se centra el objetivo de la evaluación en el alumnado, como Kulasegaram y Rangachari (2018) exponen. Se promueve que el alumnado participe más en la experiencia evaluativa, a través de dos acciones: el aumento de su presencia en ella a través de la auto y co-evaluación (auto y corresponsabilización de su proceso de aprendizaje y su autonomía), y su participación e implicación en diferentes situaciones evaluativas (González, 2018), aunque no en la

totalidad de la experiencia evaluativa como proponen, Koenen et al. (2015), Kulasegaram y Rangachari (2018), Jiménez (2016) o Naranjo (2005). En relación a la adaptabilidad del docente es necesario un cambio de enfoque que pase de una cultura de test a una cultura de evaluación para que la innovación pueda llevarse a cabo (Fuentes-Diego y Sicines-Talledo, 2018; Naranjo, 2005), aunque en el actual estudio parece que existe una dificultad en la cesión de control del docente al alumnado como se exponía en el estudio de Black et al. (2010). Respecto a la evaluación del aprendizaje individual dentro de las actividades cooperativas, como Naranjo y Jiménez (2015) exponen, es necesaria una planificación más concreta de la tarea a realizar. Es decir, delimitar la tarea con precisión: la participación exigida y el resultado a alcanzar por cada miembro del equipo, fundamentalmente, esta delimitación es importante en los productos grupales. Una propuesta de mejora en este sentido es realizar una pregunta relacionada con los contenidos aprendidos de manera cooperativa dentro de una prueba escrita, como proponen Naranjo y Jiménez (2015). Esto ayuda a la diferenciación individual o grupal del aprendizaje y apoya al docente a tomar decisiones sobre la planificación didáctica y sobre futuras actividades.

En síntesis, la práctica evaluativa debe estar alineada y ser más coherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje, con una reformulación de criterios e instrumentos de evaluación. Igualmente, resulta imprescindible la toma de decisión explícita sobre al servicio de qué se ponen los resultados de evaluación en el marco general del proceso de enseñanza-aprendizaje y con qué función. No se debe olvidar que un cambio en un sistema provoca cambios en otros sistemas que no estaban previstos, como exponía Bronfenbrenner (1979), es por ello que focalizar esta investigación en aspectos que no son propios de la innovación, aporta un elemento de gran importancia para una alineación entre el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

Para finalizar, este estudio puede resultar útil para los profesionales de la educación en un doble sentido: por una parte, señalar la importancia del proceso de reflexión y toma de decisiones conjunta y consensuada en relación a qué aspectos de la evaluación deben cambiarse para garantizar su coherencia

con los elementos de cambio del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de un proceso de innovación; y en este sentido, y por otra parte, en la dirección que señala Vannini (2011), el instrumento de análisis de este estudio no sólo es un instrumento evaluativo de los aspectos de cambio organizativos y curriculares a nivel de centro y aula, sino también un instrumento de reflexión sobre la propia praxis en procesos de formación y/o asesoramiento a personal docente que se encuentra inmerso en procesos de innovación educativa, que provoque no sólo una innovación a nivel del docente individual, sino también, y sobre todo, a nivel institucional. Un instrumento de análisis que también puede utilizarse en el proceso de evaluación interna del centro, que recomienda la Comisión Europea (2004, 2005), y que, a su vez, puede ser extrapolable con adaptaciones a cualquier contexto de evaluación educativa.

7. Conclusioni generali

A conclusione dello studio possono fare alcune considerazioni generali inerenti i tre obiettivi della ricerca. Queste considerazioni conclusive seguono la logica che ha guidato i tre obiettivi generali del presente studio, e pertanto fanno riferimento al processo e ai contenuti dell'innovazione e del miglioramento educativo (obiettivo 1) e alle pratiche valutative (obiettivi 2 e 3).

In relazione ai processi di innovazione è opportuno segnalare:

- La necessità di una migliore pianificazione sia del processo di innovazione che del processo di valutazione per allineare i diversi elementi sia del processo di innovazione e miglioramento che del processo di insegnamento, apprendimento e valutazione. Occorre introdurre “i cambiamenti giusti al momento giusto”, per fornire una formazione adeguata a tutti i professionisti coinvolti e per prevedere cambiamenti in grado di migliorarne l'efficacia delle loro pratiche.
- C'è bisogno di rafforzare la cooperazione, la comunicazione e lo scambio di esperienze tra gli insegnanti, sia per quanto riguarda le pratiche didattiche innovative che la valutazione. A tal fine, è necessario fornire e sistematizzare l'uso del tempo, degli spazi e l'organizzazione del servizio dei docenti per poter consolidare la co-docenza e la co-valutazione durante tutto il processo di insegnamento, apprendimento e valutazione.
- Si rileva una mancanza di formazione degli insegnanti nell'implementazione dell'innovazione, così come nelle pratiche di valutazione. Inoltre, c'è bisogno di un accompagnamento e di un adattamento alle difficoltà reali del processo che stanno realizzando. Per questo motivo, sarebbe necessario pianificare e sistematizzare i processi di consulenza a medio e lungo termine, al fine di fornire un accompagnamento più adeguato alla realtà dei professionisti e offrire un supporto adeguato nelle fasi precedenti e durante l'implementazione delle pratiche innovative.

- Si rileva la necessità di coinvolgere maggiormente i diversi attori della scuola, soprattutto gli alunni e le famiglie, nelle decisioni connesse all'introduzione di pratiche innovative che riguardano la didattica e la valutazione. Nel caso degli alunni, il loro coinvolgimento nelle pratiche di valutazione dovrebbe essere incrementato durante l'intero processo, sia per quanto riguarda il processo decisionale, che nel corso delle attività didattiche, promuovendo il loro coinvolgimento e la loro partecipazione.

In relazione alle condizioni necessarie per sviluppare processi di innovazione e miglioramento nelle scuole, dallo studio è emerso che:

- Senza il coinvolgimento dello staff di direzione, è difficile mettere in pratica processi di innovazione e miglioramento delle pratiche educative e valutative, poiché è questo che ne rende possibile l'effettiva realizzazione. A tal fine, è necessario ascoltare tutti gli attori coinvolti (insegnanti, studenti e famiglie) e rispondere, per quanto possibile, ai bisogni reali di ognuno di loro.
- C'è bisogno di un maggiore coordinamento tra i processi di insegnamento, apprendimento e valutazione a partire dalle politiche definite dalla dirigenza della scuola, specialmente qualora vengano introdotte innovazioni e miglioramenti che incidono sui processi.
- C'è bisogno di sostenere la cooperazione tra gli attori coinvolti e esplicitare chiaramente le finalità del progetto di innovazione, al pari dei risultati della valutazione di processo e finale.
- C'è bisogno di aumentare la comunicazione tra la "cabina di regia" che gestisce l'innovazione e i vari attori educativi coinvolti, anche per gli effetti e i cambiamenti che essa ha sulla valutazione, informando non solo gli attori interni alla scuola, ma anche l'intera comunità.

In relazione al contenuto dell'innovazione è emerso che:

- L'apprendimento cooperativo promuove la relazione tra gli studenti e forme di aiuto reciproco, così come un aumento della loro partecipazione nella pratica valutativa, anche se al momento ciò appare essere ancora insufficiente. Occorre quindi promuovere pratiche educative inclusive che favoriscano la presenza, la partecipazione e il progresso nell'apprendimento di tutti gli studenti.
- C'è bisogno di migliorare la gestione interna dei conflitti che sorgono sia nei team cooperativi degli studenti che nei team docenti, al pari delle resistenze di alcuni insegnanti rispetto all'implementazione dell'innovazione educativa, così da migliorare il livello di coinvolgimento e fornire maggiore sicurezza e sostegno ai professionisti.

In relazione alle pratiche di valutazione lo studio ha evidenziato che:

- E' presente un maggiore raccordo nelle scuole toscane rispetto a quelle catalane in merito ai criteri di importanza, competenza e uso delle pratiche valutative. Si ravvisa l'esigenza di maggiori sinergie tra le politiche scolastiche, le pratiche di valutazione e le nuove pratiche educative che vengono implementate, per favorire la continuità e la coerenza dell'intero processo di insegnamento, apprendimento e valutazione.
- Le tre tipologie e momenti della valutazione (diagnostica, formativa e sommativa) sono utilizzati in maniera piuttosto diffusa, anche se sembra che gli insegnanti continuino ad assegnare un ruolo prioritario alla valutazione sommativa o finale. Inoltre, in alcuni casi, la valutazione sommativa non è collegata a forme di valutazione maggiormente formative e continue, attraverso la restituzione di *feedback* e *feedforward* personalizzati, questo ha come conseguenza il fatto che la percezione della valutazione da parte degli studenti e delle famiglie continui ad essere focalizzata sull'attribuzione di un voto numerico, piuttosto che sulla valutazione/descrizione della performance.

- È emerso un certo disallineamento rispetto alle politiche sulla valutazione nei due territori, per come queste sono definite a livello centrale e ordinamentale, infatti in Toscana (Italia) le procedure connesse alla valutazione sembrano essere più definite, ma anche più rigide e vincolanti, mentre nel contesto catalano viene valorizzato maggiormente il protagonismo degli operatori scolastici e delle scuole nell'elaborare modelli e strumenti legati alle pratiche valutative.

8. Limitaciones y futuras líneas de investigación

En este apartado se referencian ciertas limitaciones y futuras líneas de investigación de este estudio.

- Falta de planificación previa del proceso de evaluación sobre el impacto que puede provocar la implementación del proceso de mejora e innovación de las prácticas educativas con el fin de poder disponer de evidencias de todo el proceso que ayudarían a evaluar el impacto real de la innovación desarrollada.
- No se tuvo en cuenta la voz de los asesores que acompañaron todo el proceso de implementación de mejora e innovación de las prácticas educativas en este estudio que habrían aportado no únicamente una visión externa, sino una visión más de conjunto de todo el proceso.
- Carencia de un instrumento de recogida de datos como el cuestionario ActEval (Quesada et al. 2013) en ciclos educativos anteriores al universitario que responda a los criterios de *importancia*, *competencia* y *uso* de las prácticas evaluativas, aunque este instrumento puede ser aplicado también a estas etapas.
- Diferencia entre el número de participantes entre la región de Cataluña y la región de Toscana, y que en la primera región se escogieron a los participantes no de una manera probabilística, que hubiese ayudado a recoger una mayor amplitud de opiniones. Este hecho puede provocar limitaciones metodológicas con respecto a la representatividad.
- Falta de un estudio cualitativo en la región Toscana sobre las prácticas evaluativas que ayudaría a responder de una manera adecuada y ajustada al segundo objetivo.
- Divergencia en la cifra de los participantes de los tres ciclos (infantil, primaria y secundaria obligatoria) del estudio del tercer objetivo, puesto que existe un número mayor de participantes del ciclo de primaria, y de secundaria obligatoria que de infantil. Además, existen algunos centros que únicamente han participado un docente de cada

ciclo o en algún caso sólo de dos ciclos. Si se hubiese realizado una tría de manera probabilística se hubiese aumentado también el número de participantes y su representatividad también sería mayor.

Sin embargo, los resultados de esta investigación representan un paso adelante dirigido hacia una mayor comprensión de los procesos de innovación y mejora de las prácticas educativas y evaluativas y la necesidad de escuchar a todos los agentes implicados para poder promover los movimientos adecuados y ajustados a las necesidades reales, principalmente en las prácticas evaluativas que es aún un tema pendiente en muchos países.

Es por ello que futuros estudios podrían:

- Contrastar las prácticas evaluativas entre diferentes regiones de un mismo territorio o país, así como entre diferentes países, para ampliar el punto de vista sobre las prácticas evaluativas y profundizar más en las necesidades de los agentes sobre este proceso.
- Aumentar el número de casos para la identificación de los cambios a nivel centro y a nivel aula, y la puesta a prueba del instrumento de análisis del tercer objetivo, puesto que sería necesario contrastarlos en otras situaciones o realidades y con un mayor número de centros educativos.
- Realizar un estudio longitudinal con una planificación previa de la evaluación del impacto para hacer un seguimiento y una evaluación del proceso de innovación y mejora de las prácticas evaluativas.
- Incluir a otros agentes en el estudio de la innovación y mejora de las prácticas evaluativas también implicados, tales como los asesores, los profesores de apoyo, el cuerpo administrativo escolar y, si se considera oportuno porque también participan, los docentes de extraescolares, monitores de comedor, entre otros, tal como proponen autores como Chalmers y Gardiner (2015), INTEF (2014), Jacobs (2000), OECD (2014),

para obtener unos resultados del impacto de la innovación teniendo en cuenta todos los actores implicados.

- Incluir en la investigación el estudio de los resultados de aprendizaje para también estudiar si la innovación y la introducción de mejoras en el proceso educativo ha impactado en este aspecto.

9. Glosario

Aprendizaje cooperativo: utilización didáctica de equipos reducidos de alumnos para aprovechar al máximo la interacción entre ellos con el fin de maximizar el aprendizaje de todos con un uso didáctico de equipos heterogéneos reducidos maximizando el propio aprendizaje y el de los demás (Johnson et al. 1999).

Asesoramiento educacional-constructivo: un proceso de construcción conjunto y colaborativo entre asesor y asesorados, en el que prima la complementariedad de los recursos y la corresponsabilización de las tareas (Marrodán y Oliván, 1996). Un proceso de construcción conjunta entre asesor y asesorado centrado en las mejoras de la práctica educativa (Lago y Onrubia, 2008, 2011).

Evaluación: proceso para recoger y analizar una información, para emitir un juicio de valor sobre ella y poder tomar decisiones sobre qué función se le otorga, de carácter social o pedagógico / regulador (Sanmartí, 2007) y una comunicación de resultados (Naranjo, 2005).

Evaluación diagnóstica o predictiva (evaluación inicial): con el objetivo de recoger información sobre el nivel de aprendizaje de los alumnos en el momento inicial, así como sus necesidades educativas y formativas para marcar los objetivos de aprendizaje y hacer una planificación por parte del profesor y hacer conscientes a los alumnos del proceso de enseñanza-aprendizaje (Carless, 2011; Jiménez, 2016).

Evaluación formativa (evaluación continua o reguladora): con el objetivo de ajustar y adecuar la ayuda que da el profesor y que los alumnos autorregular también su proceso (Chadwick, 1991; Naranjo, 2005; Naranjo y Jiménez, 2015; Sanmartí, 2007, 2010; William 2000).

Evaluación sumativa (evaluación final): se utiliza para percibir y para comprobar el grado de consecución de los objetivos de aprendizaje que se habían propuesto (Carless, 2011; Jiménez, 2016).

Cambio educativo: cualquier modificación de la realidad educativa, que puede concebirse como proceso y resultado, como algo deliberada o espontánea y que puede ocurrir en ámbitos macro, meso o micro (Intef, 2014).

Competencia básica: "la forma en que las personas consiguen movilizar todos sus recursos personales (cognitivos, afectivos, sociales, etc.) para conseguir el éxito en la resolución de una tarea en un contexto definido." (Moya y Luengo, 2011, p. 33).

Enfoque evaluativo: conjunto de pensamientos, creencias, ideas, etc., más o menos articulados que tiene un profesor sobre la evaluación (Coll et al. 2000; Naranjo, 2005).

Innovación educativa: proceso intencional de cambio educativo llevado a cabo por un docente o grupo de docentes que modifican el currículo o la organización y su lugar es el aula (Intef, 2014). La innovación no sólo pretende cambiar la organización curricular, sino también las actitudes y concepciones de los agentes educativos, haciendo partícipes a otros actores que intervienen en el centro educativo, como la familia (Sancho et al., 1988).

Mejora educativa: cambio planificado y sistemático, coordinado y asumido por el centro educativo que busca incrementar su calidad, mediante una modificación tanto de los procesos de enseñanza y aprendizaje como de la organización del centro (Intef, 2014).

Programa evaluativo: planificación de la evaluación en diferentes situaciones de evaluación (Torrance y Pryor, 1995). "Conjunto de situaciones o actividades de evaluación que desarrollan el profesor y sus alumnos en el transcurso de un proceso - o de un conjunto de procesos - de enseñanza y aprendizaje que puede tener una duración más o menos amplia y corresponder a secuencias o unidades didácticas de diferente nivel de complejidad." (Coll, Barberà y Onrubia, 2000, p. 124).

Situaciones de evaluación: con el objetivo de que los alumnos muestren los conocimientos adquiridos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo un objetivo común y compartido con el docente, se componen de tareas de evaluación y de los instrumentos de evaluación y del conjunto de actividades anteriores y posterior de la actividad de evaluación (Coll et al. 2000; Jiménez, 2016).

Tareas de evaluación: "las diferentes preguntas, ítems o problemas que resuelven los alumnos en una determinada situación de evaluación." (Naranjo, 2005, p. 51).

10. Referencias

- Adachi, C., Hong-Meng Tai, J., y Dawson, P. (2017). Academics' perceptions of the benefits and challenges of self and peer assessment in higher education. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 43(2), 294-306. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1339775>
- Agudelo, O. L., y Salinas, J. (2015). Flexible learning itineraries based on conceptual maps. *NAER: Journal of new approaches in educational research*, 4(2), 70-76. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.7.130>
- Agut, N. (2010). La evaluación en un modelo de escuela inclusiva. *Aula de innovación educativa*, (11), 42-44.
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de educación*, (327), 69-82. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=246084>
- Alegre, M. A. (2015). Guia pràctica 11 - Com avaluar l'impacte de les polítiques educatives. *Col·lecció Ivalua de guies pràctiques sobre avaluació de polítiques públiques*. Ivalua. http://www.ivalua.cat/documents/Newsletters/05062015122306/08_06_2015_12_14_37_Guia_11%20politica_educativa_CAT.pdf
- Alkharusi, H., Aldhafri, S., Y Alnabhani H. (2014). Classroom assessment: teacher practices, student perceptions, and academic self-efficacy beliefs. *Social behavior and personality*, 42(5), 835-856. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2014.42.5.835>
- Alonso, J., y Garrido, H. (2013). Evaluar para el aprendizaje. Problemas en la práctica de la evaluación de competencias: el caso de la comprensión de tablas y gráficos. *Hakademos: revista educativa digital*, (13) 7-18. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6236495>
- Analí, V., Paoloni, P. V., y Donolo, D. S. (2017). Creencias de autoeficacia y contextos de evaluación. Un estudio con estudiantes universitarios. *Revista actualidades investigativas en educación*, 17(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v17i1.28144>
- Aramendi, P. (2010). La innovación educativa en el País Vasco. Inclusión, equidad e integración europea.

- Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 135-152. Dialnet.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3187077>
- Aramendi, P., y Buján, K. (2012). La innovación educativa en Cantabria y en el País Vasco: un estudio comparado. *Bordón*, 64(1), 39-58.
- Arnaiz, P., Linares, J. E., Garrido, C. P., y De Haro, R. (2010). *Proyecto ACOOP. Proceso de implementación del aprendizaje cooperativo en el aula de educación primaria*. Diversidad.
<http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/acoop/doc/1.pdf>
- Bamber, V., y Anderson, S. (2012). Evaluating learning and teaching: institutional needs and individual practices. *International journal for academic development*, 17(1). 5-18.
<https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.586459>
- Bevitt, S. (2014). Assessment innovation and student experience: a new assessment challenge and call for a multiperspective approach to assessment research. *Assessment & evaluation education* 40(1), 103-119. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.890170>
- Biggs, J., y Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press.
http://hust.edu.oak.arvixe.com/media/197963/-John_Biggs_and_Catherine_Tang-Teaching_for_Quali-BookFiorg-.pdf
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., y Wiliam, D. (2010). *Assessment for learning, putting it into practice*. Open university Press.
- Black, P. con el King's College London Assessment for Learning Group (C. Harrison, C. Lee, B. Marshall, y D. Wiliam). (2003). The nature and value of formative assessment for learning. *Improving schools*, 6(3), 7,22. <https://doi.org/10.1177/136548020300600304>
- Black, P. J., y Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 25(3). <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>

- Black, P., y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation, and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Black, P. y William, D. (2003). In praise of educational research: formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29(5), 623-637. JSTOR. www.jstor.org/stable/1502114
- Boix, V. (2017). *Interdisciplinary learning: a cognitive-epistemological foundation*. Oxford handbook o interdisciplinarity. (2^o Ed.). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198733522.013.22>
- Bolívar, A. (2000). La mejora de los procesos de evaluación. *Ponencia impartida en el curso “La mejora de la enseñanza”, organizada por la Federación de enseñanza de UGT de Murcia*. Issuu.
https://issuu.com/pablolopezcampos/docs/antonio_bolivar_la_mejora_de_los_p
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Eenet. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Boulay, B., y Goodson, B. (2018). *The investing in innovation fund: summary of 67 evaluation. Final report*. Ies. <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20184013/pdf/20184013.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, (347), 181-202. <http://hdl.handle.net/11162/72305>
- Briand-Lamarche, M., Pinard, R., Thériault, P., y Dagenais, C. (2016). Evaluation of the processes and outcomes of implementing a competency model to Foster research knowledge utilization in education. *International journal of higher education*, 5(3).
<https://doi.org/10.5430/ijhe.v5n3p168>
- Brown, S., y Pickforf, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en educación superior*. Narcea.
- Caliskan, A., y Zhu, C. (2019). Organizational culture and educational innovations in Turkish high

- education: perceptions and reactions of students. *Educational sciences: theory & practice*, 20(1), 20-39. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.1.003>
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., y Palou de Maté, M. C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Cañas, A. J., y Novak, J. (2010). Itineraries: Capturing instructors experience using concept maps as learning object organizers. J. Sanchez, A. Cañas, & J. Novak (Eds.), *Concept Maps: Making Learning Meaningful. Proceedings of the 4th Concept Mapping Conference CMC*. Universidad de Chile. <http://cmc.ihmc.us/cmc2010papers/cmc2010-a5.pdf>
- Capperucci, D. (2016). Stumenti per la costruzione del curricuolo: progettare per “unità di competenza” nelle scuole del primo ciclo. *Studi sulla formazione*, 2(2). 143-170.
<http://hdl.handle.net/2158/1073480>
- Capperucci, D. (2015). How self-evaluation can make schools more effective. *Form@re – Open journal per la formazione in rete*, 15(3). 258-278. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-17202>
- Capperucci, D. (2011a). *Introduzione*. En D. Capperucci (Coord.) *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*. (pp. 9-13). FrancoAngeli.
- Capperucci, D (2011b). La valutazione autentica nella scuola delle competenze e del successo formativo. En D. Capperucci (Coord.) *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*. (pp. 63-100). Fanco Angeli.
- Carballo,R., Congosto, E. y Fernández-Cruz, F. J. (2013). Evaluación del impacto de la implementació del modelo de excelencia europeo (EFQM) en el sistema de gestión del centro educativo. En *Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*. Alicante, 4-6 de septiembre, 2013 (pp. 846-854). AIDIPE.

Carless, D. (2014). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69(6), 963-976.

<https://doi.org/10.1007/s10734-014-9816-z>

Carless, D. (2011). *From testing to productive student learning. Implementing formative assessment in Confucian-Heritage settings*. Routledge

Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 4(1), 79-89. UAM. <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4470/4896>

Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica*. Muralla.

Chadwick, C. B. (1991). *Evaluación formativa para docentes*. Piadós.

Chalmers, D., y Gardiner, D. (2015). The measurement and impact of university teacher development programs. *Educar*, 51(1). 53-80. <https://doi.org/10.5565/REV/EDUCAR.655>

Chapman, C., y Sammons, P. (2013). *School self-evaluation for school improvement: what works and why?* CfBT. Education trust. Eric. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546801.pdf>

Ciani, A., Ferrari, L., y Vannini, I. (2020). *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. Franco Angeli.

Cizek, G. J., Kosh A. E., y Toutkoushian E. K. (2018). Gathering and evaluating validity evidence: the generalized assessment alignment tool. *Journal of Educational Measurement*, 55(4), 477-512. <https://doi.org/10.1111/jedm.12189>

Colomina, R., y Rochera, M. J. (2002). Evaluar para ajustar la ayuda educativa. *Cuadernos de pedagogía*, (318), 56-62.

Coll, C., Alegre, M. A., Essomba, M. A., Manzano, R., Masip, M., y Palou, J. (2007). *Currículum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar*. Fundació Jaume Bofill. <http://www.fbofill.cat/sites/default/files/447.pdf>

Coll, C.; Barberà, E. y Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 90, 111-132. Recuperado de

<https://doi.org/10.1174/021037000760087991>

- Coll, C. y Martín, E. (1993). La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: Una perspectiva constructivista. En Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solè, I. y Zabala, A. (Coords.), *El constructivismo en el aula*, (pp. 163-183). Graó.
- Coll, C., Martín, E., y Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación*, (pp. 549-572). Alianza.
- Coll, C., Mauri, T., y Rochera, M. J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 49-59.
Redalyc. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377004>
- Coll, C., y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 50(318), 50-54. <http://hdl.handle.net/11162/32367>
- Conderman, G., y Hedin, L. (2012). Purposeful assessment practices for co-teachers. *Teaching Exceptional Children*, 44(4), 19-27. <https://doi.org/10.1177/004005991204400402>
- Cook, L. (2004). *Co-teaching: principles, practices, and pragmatics*. Eric
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf>
- Corchia, F. (2011). Valutazione e qualità dell'istruzione. En Capperucci, D. (coord.). *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, (pp. 17-39). Fanco Angeli.
- Cornoldi, C., De Beni, R., y Gruppo, M. T. (2020). *Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Edizioni Centro Studi Erickson
- Corsini, C. (2018). Scuola, prove INVALSI e culture della valutazione. En S. Ulivieri (coord.). *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, (pp. 937-941). Pensa Multimedia

De Andrea, N. G. (2010). Perspectivas cualitativa y cuantitativa en investigación ¿inconmensurables?

Fundamentos en humanidades, XI(21), 53-66. Redalyc.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18415426004>

De Benito, B., Darder, A., y Salinas, J. (2012). Los itinerarios de aprendizaje mediante mapas

conceptuales como recurso para la representación del conocimiento. *Eduotec-e. Revista*

Electrónica de Tecnología Educativa, 39. <https://doi.org/10.21556/edutec.2012.39.372>

Decret 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo, Diari oficial de la Generalitat de Catalunya núm. 7477 (2017).

Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria,

Diari oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 6945 (2015).

<https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6945/1441278.pdf>

Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de las enseñanzas en la educación primaria, Diari oficial de la Generalitat de Catalunya núm. 6900 (2015).

Decreto del presidente della repubblica 80/2013, de 28 marzo, regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione. Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana, núm. 155 (2013). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/07/04/13G00121/sg>

Decreto del presidente della repubblica 122/2009, de 22 de junio, regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1º settembre 2008, n. 169, Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana, núm 191 (2009).

https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/dpr122_2009.pdf

Decreto-Legge 22/2020, de 8 de abril, misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato, nonche' in materia di procedure concorsuali e di abilitazione e per la continuita' della gestione accademica, Gazzetta ufficiale

della Repubblica italiana, núm. 93 (2020).

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/06/06/20A03081/SG>

Decreto legislativo 96/2019, disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 de aprile 2017, n. 66, recante: “norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità”, a norma dell’articolo1, commi 180 e 181, lettera c), de la legge 13 luglio 2015, n. 107”, Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana n. 201 (2019).

Decreto legislativo 66/2017, norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità’, a norma dell’articolo1, commi 180 e 181, lettera c), de la legge 13 luglio 2015, n. 107, Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana n. 112, suppl. N. 23 (2017).

Decreto legislativo 62/2017, de 13 de abril, norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107, Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana, núm. 112, suppl. núm. 23 (2017). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2017/05/16/112/so/23/sg/pdf>

Decreto del ministero della pubblica istruzione139/2007, de 22 de agosto, Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana n. 202 (2007).

Decreto Ministeriale 741/2017, de 3 de octubre de 2017, esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione, MIUR (2017). <https://www.miur.gov.it/-/d-m-741-del-3-10-2017-esame-di-stato-conclusivo-del-primo-ciclo-di-istruzione>

Decreto Ministeriale 742/2017, de 3 de octubre de 2017, finalit  della certificazione delle competenze, MIUR (2017). <https://www.miur.gov.it/-/d-m-742-del-3-10-2017-finalita-della-certificazione-delle-competenze>-Delgado, G., y Oliver, R. (2009). Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: La potenciación del aprendizaje autónomo. *Red-U: Revista de Docencia Universitaria*, 3(1), 1-13. <https://doi.org/10.4995/redu.2009.6234>

Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.

DfES. (2007). *Assessment for learning: 8 schools project report*. DfES Publications.

Díaz-Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.

Dochy, F., Segers, M., y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. *Revista de docencia Universitaria*, 2(2), 13-29. UM.

<http://revistas.um.es/redu/article/view/20051/19411>

EAF y EVPA. (Asociación española de fundaciones. European venture philanthropy association). (2015).

Guía práctica para la medición y la gestión del impacto. Fundaciones.

http://www.fundaciones.org/EPORTAL_DOCS/GENERAL/AEF/DOC-

[cw5537916e2a002/Gula_impacto-EVPA-AEF-2015.pdf](http://www.fundaciones.org/EPORTAL_DOCS/GENERAL/AEF/DOC-cw5537916e2a002/Gula_impacto-EVPA-AEF-2015.pdf)

Ehren, M. C. M., Altrichter, H., McNamanra, G., y O'Hara, J. (2013). Impact of school inspections on improvement of schools-describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. *Educational assessment evaluation and accountability*, 25(1), 3-43.

<https://doi.org/10.1007/s11092-012-9156-4>

Ellerani, P. (2013a) La cultura della valutazione e il miglioramento delle scuole. En P. Ellerani y M. R.

Zanchin (Coords.). *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare*. (pp. 11-36). Edizioni centro studi erickson.

Ellerani, P. (2013b). Strumenti per promuovere e valutare le competenze. En P. Ellerani y M. R. Zanchin (Coords.). *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare*. (pp. 151-191). Edizioni centro studi erickson.

Estrada, M. J. (2009). Evaluación de impacto de un centro de innovación educativa (INED) en Chiapas, México: una mirada desde la evaluación cualitativa. *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 7(3). 189-206. UAM.

<https://repositorio.uam.es/handle/10486/661248>

Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D., y Paré, M. H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. UOC.

http://femrecerca.cat/meneses/files/tecnicas_de_investigacion_social_y_educativa_2016.pdf

Feito, R. (2015). *La enseñanza en grupos homogéneos y heterogéneos*. Researchgate.

https://www.researchgate.net/publication/267832960_LA_ENSEANZA_EN_GRUPOS_HOMOGENEOS_Y_HETEROGENEOS

Fernández, D. J., Carballo, R., y Congosto, E. (2013). Evaluación del impacto de la aplicación del modelo de excelencia europeo (EFQM) en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los centros educativos. En M. C. Cardona-Moltó, E. Chiner y A. Giner (Coords.). *Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*. Alicante: 4-6 de septiembre, 2013 (pp. 787-795). AIDIPE.

Flores, M. T., y Sammons, P. (2013). *Assessment for learning: effects and impact*. Education trust. CfBT.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546817.pdf>

Flores, M. A. (2012). The implementation of a new policy on teacher appraisal in Portugal: how do teachers experience it at school? *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 24(4), 351–368. <https://doi.org/10.1007/s11092-012-9153-7>

Folch, C., Córdoba, T., y Ribalta, D. (2020). La performance: Una propuesta interdisciplinar de las áreas de educación física, educación musical y educación visual y plástica en la formación inicial de los futuros maestros. *Retos*, 37, 613-619. Recyt.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/74187>

Folch, C.; Capdevila, R., y Prat, M. (2019). Percepción del Profesorado sobre una Experiencia Multidisciplinar: Arte y Ciencias en un Grado de Educación. *Revista de Investigación y Docencia Universitaria*, 13(1) 38-56. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.743>

Follari (2013). Acerca de la interdisciplina. Posibilidades y límites. *INTERdisciplina*, 1(1).

<https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2013.1.46517>

Friend, M. (2008). Co-teaching a simple solution That isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), 9-19. <https://doi.org/10.3776/joci.2008.v2n2p9-19>

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., y Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>

Fuentes-Diego, V., y Scines-Talledo, I. (2018). Estudio sobre la implementación de la evaluación formativa y compartida en un ciclo formativo de grado superior. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 11(2). 91-112. Dialnet.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6669448>

Gamboa, R., y Castillo, M. (2013). La evaluación cualitativa en el campo social y en la educación. de *Revista posgrado y sociedad*, 13(1), 45-60. <https://doi.org/10.22458/rpys.v13i1.385>

García, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Universidad Santana. http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf

García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *Relieve*, 21(2). Relieve.

<https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/7546>

García-Sanz, M.P., García-Sánchez, F.A., Martínez-Segura, M.J., y Maquilón, J.J. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un programa para mejorar la formación evaluativa del profesorado de Educación Especial. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 149-172. UM.

<http://revistas.um.es/educatio/article/view/175111/148251>

Gairín, J., Armengol, C., y Muñoz, J. L. (2010). La innovación educativa en las comunidades autónomas de Cataluña y Aragón. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 215-

236. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3187087>
- Gimeno, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, (15), 227-246. IDUS.
https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/12862/file_1.pdf?sequence
- González, S. (2018). *És l'avaluació de l'alumnat un mecanisme de millora del rendiment escolar? En què funciona en educació? Evidències per a la millora educativa*. IVàlua.
https://www.ivalua.cat/documents/1/11_05_2018_08_06_21_Qu_e_funciona_09_catala.pdf
- Gonzales, R., y Callueng, C. (2014). Classroom assessment practices of Filipino teachers: measurement and impact of professional development. En Margno, C., y Gaerlan, M. J. (Ed.) *Essential of counseling education* (pp. 202-242). <https://doi.org/10.13140/2.1.1950.3685>
- Gordon, S. P., Oliver, J., y Solís, R. (2016). Successful innovations in educational leadership preparation. *International journal of educational leadership preparation*, 11(2), 51-70. Eric.
<https://eric.ed.gov/?q=educational+innovation&id=EJ1123995>
- Greany, T. (2018). Innovation is possible, it's just not easy: improvement, innovation and legitimacy in England's autonomous and accountable school system. *Educational management administration & leadership*, 46(1), 65-85. <https://doi.org/10.1177/1741143216659297>
- Gulikers, J.T., Bastiaens, T. J., y Kirschner, P.A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 67-86.
<https://doi.org/10.1007/BF02504676>
- Guskey, T. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45-51. PDO.
https://pdo.ascd.org/LMSCourses/PD13OC010M/media/Leading_Prof_Learning_M6_Reading1.pdf

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Corwin Press.

Halwachs, F. (1975). La physique du maître entre la physique du physicien et la physique de l'élève.

Revue française de pédagogie, (33), 19-29. JSTOR.

<https://www.jstor.org/stable/41161531?seq=1>

Hamodi, C., López, V. M., y López, M. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147). Scielo.

<http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185->

[26982015000100009&script=sci_arttext&tling=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982015000100009&script=sci_arttext&tling=pt)

Hargreaves, A.; Earl, L., y Schmidt, M. (2002). Perspective on Alternative Assessment Reform. *American*

Educational Research Journal, 39(1), 69-95. <https://doi.org/10.3102/00028312039001069>

Hargreaves, A., y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia , difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339(84), 43.58.

Researchgate.

https://www.researchgate.net/publication/39218734_Estrategias_de_cambio_y_mejora_en_ed

[ucacion_caracterizadas_por_su_relevancia_difusion_y_continuidad_en_el_tiempo](https://www.researchgate.net/publication/39218734_Estrategias_de_cambio_y_mejora_en_ed)

Hassanpour, B., Utaberta, N., Abdullah, N., Spalie, y Tahir, M. (2011). Authentic assessments or

standardized assessment new attitude to architecture assessment. *Procedia social and*

behavioral sciences, 15, 3550-3595. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.340>

Hopkins, D., Harris, A., Stoll, L., y McKay, L. (2014). School and system improvement: A narrative state of the art review. *School effectiveness and school improvement*, 25(2), 257-281.

<https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885452>

Ibarra, M. S., Rodríguez, G., y Gómez, M. A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de educación*, (359). Revista educación.

http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/359_092.pdf

- INTEF. (2014). Educación inclusiva: Iguales en la diversidad. INTEF.
http://formacion.intef.es/pluginfile.php/110315/mod_resource/content/3/Inclusiva_14_10_14_B4_T2_cambiomejoraeinnovacion.pdf
- Jacobs, C. (2000). The evaluation of educational innovation. *Evaluation*, 6(3), 261-280.
<https://doi.org/10.1177/13563890022209280>
- Jiang J. Y., Sporte S. E., y Lupescu S. (2015). Teacher perspectives on evaluation reform. *Educational Researcher*, 44(2), 105–116. <https://doi.org/10.3102/0013189X15575517>
- Jiménez, V. (2016). *L'avaluació en contextos educatius d'aprenentatge cooperatiu on s'implementa el programa CA/AC: cooperar per aprendre, aprendre a cooperar*. Universitat de Vic, Catalunya. TDX.
<https://www.tdx.cat/handle/10803/401093#page=1>
- Jiménez, V. (2012). *L'avaluació de l'aprenentatge cooperatiu al Programa CA/AC: cooperar per aprendre, aprendre a cooperar*. RIUVic. <http://hdl.handle.net/10854/2047>
- Johnson, R. T., y Johnson, D. W. (2014a). Cooperative learning in 21st Century. *Anales de psicología*, 30(3), 841-851. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>
- Johnson, R.T. y Johnson, D. W. (2014b). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo: mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Edicions SM.
- Johnson, D.W., y Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos*. Grupo editorial Aique.
- Johnson, D.W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Kagan, S. (1999). *Cooperative learning*. Resources for teachers, Inc.
- King-Sears, M.E., y Strogilos, V. (2020). An exploratory study of self- efficacy, school belongingness, and co-teaching perspectives from middle school students and teachers in a mathematics co-taught classroom. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 162-180.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1453553>
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating training programs: The four levels* (3th ed.). Berrett-Koehler.

- Kirton, A., Hallam, S., Peffers, J., Robertson, P., y Stobart, G. (2007). Revolution, evolution or a Trojan horse? Piloting assessment for learning in some Scottish primary schools. *British educational research journal*, 33(4), 605-627. <https://doi.org/10.1080/01411920701434136>
- Koenen, A, Dochy, F., y Berghmans, I. (2015). A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education. *Teaching and teacher education*, 50, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.001>
- Kraft, M. A., y Gilmour, A. F. (2016). Can principals promote teacher development as evaluators? A case study of principals' views and experiences. *Educational Administration Quarterly*, 52(5), 711–753. <https://doi.org/10.1177/0013161X16653445>
- Kulamakan, K., y Rangachari, R. K. (2018). Beyond "formative": assessments to enrich student learning. *Advanced in psychology education*, 42, 5-14. <https://doi.org/10.1152/advan.00122.2017>
- Lago, J. R. (2007). L'assessorament educatiu com a eina per a la reflexió i la millora de la practica educativa i de l'escola inclusiva. *Suports*, 11(1), 42-50. Racó. <https://www.raco.cat/index.php/Suports/article/view/102288>
- Lago, J. R., y Naranjo, M. (2015). Asesoramiento para el apoyo al desarrollo del aprendizaje cooperativo en los centros. En R. M. Mayordomo i J. Onrubia (Coords.). *El aprendizaje cooperativo*. (pp. 265-303). Editorial UOC.
- Lago, J. R., y Onrubia, J. (2011). Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. En E. Martín i J. Onrubia (Coords.). *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. (pp. 11-33). Graó.
- Lago, J. R., y Onrubia, J. (2008a). *Assessorament psicopedagògic i millora de la pràctica educativa*. Eumo Editorial.
- Lago, J. R., y Onrubia, J. (2008b). Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa. *Profesorado. Revista de currículum i formación del profesorado*, 12(1). UGR.

<http://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL5.pdf>

Lago, J. R., Tort, T., Naranjo, M., Jiménez, V., y Soldevila, J., (2020). Informe de recerca “Aprenem del SUMMEM” tercer any. Març 2020. (Documento de uso interno).

Lago, J. R., Tort, T., Naranjo, M., Jiménez, V., y Soldevila, J., (2018). Informe de recerca “Aprenem del SUMMEM” primer any. Febrer 2018. (Documento de uso interno).

Lance, P. M., Guilkey, D. K., Hattori, A., y Angles, G. (2014). *How do we know if a program made a difference? A guide to statistical methods for program impact evaluation*. MEASURE Evaluation. Researchgate.

https://www.researchgate.net/publication/263569896_How_Do_We_Know_if_a_Program_Made_a_Difference_A_Guide_to_Statistical_Methods_for_Program_Impact_Evaluation

Lara, M. (2015). La autoevaluación en estudiantes de edades tempranas. *Revista española de pedagogía*, 73,(262), 561-582. Revista pedagogía. <https://revistadepedagogia.org/lxxiii/no-262/la-autoevaluacion-en-estudiantes-de-edades-tempranas/101400010464/>

Le Boterf, G. (1998). Évaluer les compétences. Quels jugements? Quel critères? Quelles instances? *Revista d'education permanente* (145), 143-151. Academia.

https://www.academia.edu/747449/Evaluer_les_compétences_quels_jugements_quels_critères_quelles_instances

Legge 296/2006, de 27 dicembre, Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello stato, *Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana n.299* (2006)

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE). *Boletín oficial del estado español n. 106* (2006).

Li L., y Grion V. (2019). The power of giving feedback and receiving feedback in peer assessment. *All Ireland Journal of Higher Education*, 11(2), 1-17. Aishe. <https://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/413>

- Litwin, E. (2005). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni, A., Celmann, C., Litwin, E. i Palou, M. (Coords.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. 11-34. Paidós.
- López-Roldán, P., y Fachelli, S. (2015). La encuesta. En P. López-Roldán y S. Fachelli, *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Dipòsit Digital de Documents, Universitat Autònoma de Barcelona. <http://ddd.uab.cat/record/163567>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. Editorial Pearson.
- MacPhail, A., y Halbert, J. (2010). We had to do intelligent thinking during recent PE: students' and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 17(1), 23-39.
<https://doi.org/10.1080/09695940903565412>
- Marrodán, M., y Oliván, M. (1996). Análisis de la demanda y rol del asesor en su valoración, orientación y seguimiento. En Monereo, C. y Solé, I. (Coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructiva*. 241-256. Alianza editorial.
- Martineau, J. A., y Dean, V. J. (2010). Making assessment relevant to students, teachers and schools. En V. J. Shute, y B. J. Becker (Coords.). *Innovative assessment for 21st Century*. Springer. Springer.
<https://link-springer-com.biblioremot.uvic.cat/content/pdf/10.1007%2F978-1-4419-6530-1.pdf>
- Martínez, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Revista investigación en la escuela*. (6), 41-50. <http://hdl.handle.net/11441/59162>
- Martínez-Abad, F., Bielba-Calvo, M., y Herrera-García, M. E. (2017). Evaluación, formación e innovación en competencias informaciones para profesores y estudiantes de educación secundaria. *Revista de educación*, 316, 110-129. <https://dor.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-346>

- Mauri, T., y Barberà, E. (2007). Regulación de la construcción de conocimiento en el aula mediante la comunicación de los resultados de aprendizaje a los alumnos. *Infancia y aprendizaje*, 30(4), 483-497. <https://doi.org/10.1174/021037007782334364>
- Mauri, T. y Rochera, M. J. (2010). La evaluación de los aprendizajes en la educación secundaria. En C. Coll (Coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. (pp.155-173). Graó.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Monereo, C. y Solé, I. (1996). El modelo de asesoramiento educacional-constructivo: dimensiones críticas. En C. Monereo, y I. Solé (Coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructiva*. (pp. 15-32). Alianza editorial.
- Moreno, L. L., y Rochera, M. J. (2015). Congruencias y discrepancias entre concepciones y prácticas evaluativas con uso de TIC. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 54,(2), 126-149. *Perspectiva educacional*.
<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/354/170>
- Moretti, G. Morini, A., y L. Giuliani, A. (2017). Promuovere e accertare competenze nelle classi prime di scuola primaria: il dispositivo “compito di realtà” in forma di simulazione. *Form@re*, 17(3), 2017, 149-161. DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-21255>
- Moya, J., y Luengo, F. (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Graó.
- Moya, J., y Luengo, F. (2010). La concreción curricular de las competencias básicas: un modelo adaptativo e integrado. En J. Moya y F. Luengo (Coords.). *Estrategias de cambio para mejorar el currículo escolar*. Proyecto Atlántida.
- Moya, B., Turra, H., y Chalmers, D. (2019). Developing and implementing a robust and flexible framework for the evaluation and impact of educational development in higher education in Chile. *International Journal for Academic Development*, 24(2), 163-177.

<https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1555757>

Murillo, F. J., y Duk, C. (2015). Escuelas inclusivas: gestión para el cambio y la mejora. *Diplomado en inclusión educativa escuelas inclusivas: enseñar y aprender en la diversidad*. OEI-CAEU.

Murillo, F., Muñoz-Repiso, M., Angulo, G., Coronel, J. M., Sancho, J. M. et al. (2002) *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. Octaedro.

Naranjo, M. (2005). *L'avaluació dels alumnes amb dificultats d'aprenentatge de les matemàtiques a l'ESO: programes avaluatius i usos de l'avaluació*. Universitat de Barcelona. TDX.

<http://hdl.handle.net/10803/2644>

Naranjo, M., y Jiménez, V. (2015). La evaluación del aprendizaje cooperativo: un reto abordable. En R. M. Mayordomo y J. Onrubia (Coords.). *El aprendizaje cooperativo* 229-263. Editorial UOC.

Norton, L. (2004). Using assessment criteria as learning criteria: a case study in psychology. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(6), 687-702.

<https://doi.org/10.1080/0260293042000227236>

OECD. (2014). *Measuring innovation in education: a new perspective*, *Education research and innovation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264215696-en>

OECD. (2013). *School evaluation: from compliancy to quality. Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment*. OECD Publishing.

<https://doi.org/10.1787/9789264190658-10-en>

Oliveras, B., Márquez, C., y Sanmartí, N. (2011). The use of newspaper articles as a tool to develop critical thinking in science classes. *International journal of science education*, 35(6), 885-905.

<https://doi.org/10.1080/09500693.2011.586736>

Ofsted. (2008). *Assessment for learning: the impact of National Strategy support*. Ofsted.

Orden ENS/108/2018, de 4 de juliol, per la qual es determinen el procediment, els documents i els requisits formals del procés d'avaluació a l'educació secundària obligatòria, Diari oficial de la

Generalitat de Catalunya, núm. 7659 (2018).

http://cgtense.pangea.org/IMG/pdf/ordre_avaluacio_eso.pdf

Orden ENS/164/2016, de 14 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària, Diari oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 7148 (2016). <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7148/1508505.pdf>

Orden ENS/303/2015, de 21 de septiembre, sobre el reconocimiento de la innovación pedagógica, Diari oficial de la Generalitat de Catalunya, Núm. 6966 (2015).

Ordinanza ministeriale 172/2020, de 4 dicembre, Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria, MIUR (2020).

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Ordinanza+n.+172+del+4+dicembre+2020.pdf/952ad897-1ff5-03cd-9785-8e46783b1aaa?version=1.0&t=1607111149056>

Orrantia, J., Morán, M. C., y García, A. D. (1997). Evaluación y zona de desarrollo próximo: una aplicación a contenidos procedimentales. *Cultura y educación*, 6(7), 39-56.

<https://doi.org/10.1174/113564097761403481>

Pérez, A., Taberner, B., López, J. M., Ureña, N., Ruiz, E., Capllonc, M., González, M., y Catejón, J. (2008).

Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria: la concreción de cuestiones/claves para su aplicación en el camino hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista de educación*, (347) 435-451. Educación y fp.

<https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2008/re347/re347-20.html>

Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *RedDU. Revista de Docencia Universitaria*, 6(2). <https://doio.org/10.4995/redu.2008.6270>

Peterson, E. y Irving, E. (2007). Conceptions of Assessment and Feedback. *Teaching and Learning.*

Research Initiative. TLRI. http://www.tlri.org.nz/sites/default/files/projects/9222_finalreport.pdf

- Petracca, C. (2013). Cultura e prospettive della valutazione. En P. Ellerani y M. R. Zanchin. *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare*. (pp. 37- 58). Edizioni centro studi erickson.
- Picado, M. (2002). ¿Cómo podría delinearse una investigación cualitativa? *Revista de ciencias sociales*, III. (97), 47-61. Redalyc. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309705>
- Polit, D., y Hungler, B. (2000). *Investigación científica en ciencias de la salud*. Mc Graw-Hill.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Education siglo XXI*, 30(1), 89-112. UM. <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/149151/132141>
- Pujolàs, P. (2011). "Cooperar per aprendre?" Treball cooperatiu: utopia o realitat? *45a Escola d'Estiu de l'Associació de Mestres Rosa Sensat*. 177-214. Associació de mestres Rosa Sensat.
- Pujolàs, P. (2008a). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de Innovación Educativa*. Revista *Aula de Innovación Educativa* 170. CIFE. http://cife-ei-caac.com/wp-content/uploads/2008/05/recurso_contenido.pdf
- Pujolàs, P. (2008b). *9 Ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Graó.
- Pujolàs, P. (2004). Aprender juntos alumnos diferentes. Eumo-Octaedro Barcelona.
- Pujolàs, P (2005). El cómo, el por qué y el para qué del aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Pedagogía*, (345), 50-54.
- Pujolàs, P. (2002). *Enseñar juntos a alumnos diferentes. La atención a la diversidad y la calidad en educación*. De ciencias http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/Ensenarjuntos_Alumnosdiferentes_Pujolas_35p.pdf
- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Aljibe
- Pujolàs, P., y Lago, J.R. (2011). El asesoramiento para el aprendizaje cooperativo en la escuela. En E. Martín y J. Onrubia (Coords.). *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*, 121-138. Graó.

- Pujolàs, P., Lago, J. R., Naranjo, M., Pedragosa, O., Riera, G., Soldevila, J., Olmos, G., Torner, A., y Rodrigo, C. (2011). *El programa CA/AC ("Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar") para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Elizalde. <https://www.elizalde.eus/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf>
- Quesada, V., Rodríguez, G., y Ibarra, M. S. (2017). Planificación e innovación de la evaluación en educación superior: la perspectiva del profesorado. *Revista de investigación educativa*, 35(1). 53-69. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.239261>
- Quesada V., Rodríguez G., y Ibarra M. S. (2013). ActEval: un instrumento para el análisis y reflexión sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario. *Revista de Educación*, (362), 69-104. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-153>
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE), *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea* n.394/10 (2006).
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 472-482. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.017>
- Remesal, A. (2006). *Los problemas en la evaluación del aprendizaje matemático en la educación obligatoria: perspectiva de profesores y alumnos*. Universidad de Barcelona, Catalunya. TDX. <http://www.tdx.cat/handle/10803/2646>
- Rochera, M. J., y Naranjo, M. (2007). Ayudar a autorregular el aprendizaje en una situación de evaluación. *REICE. Revista electrónica de investigación educativa*, 13(5), 805-824. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v5i13.1239>
- Rodríguez, J. M., Fontana, M., y Fernández M^a. J. (2013). Evaluación del impacto de la implantación del Modelo de excelencia europeo (EFQM) en los sistemas de comunicación de relaciones externas de los centros educativos. *Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de*

- Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*. Alicante, 4-6 de septiembre, 2013. (pp. 820-827). AIDIPE.
- Rychen D., y Salganik, L. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Aljive.
- Sancho, J. M., Hernández, f., Carbonell, J., Tort, A., Sánchez-Cortés, S. y Simó, N. (1998). Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de casos. Sede educación. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/aprendiendo-de-las-innovaciones-en-los-centros-la-perspectiva-interpretativa-de-investigacion-aplicada-a-tres-estudios-de-casos/investigacion-educativa/1401>
- Sanmartí, N. (2013). *És necessari i possible promoure un aprenentatge interdisciplinari?* Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Generalitat de Catalunya. Departament d'educació. XTEC. http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Graó.
- Sarramona, J. (2014). Competencias básicas y currículum. El caso de Cataluña. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria de la Universidad de Salamanca*, 26(2), 205-22. <https://doi.org/10.14201/teoredu2014261205228>
- Schleicher, A. (2015). Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches. *International Summit on the teaching profession*. OECD publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264231191-en>
- Shepard, A.A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>

- Solheim, K., Roland, P., y Ertesvåg, S. K. (2018). Teachers' perceptions of their collective and individual learning regarding classroom interaction. *Educational Research*, 60(4), 459-477.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1533790>
- Suárez-Díaz, G. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de educación en Perú. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1), 166-182. Redie.
<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/786>
- Susinos, T., y Haya, I. (2014). Developing student voice and participatory pedagogy: a case study in a Spanish primary school. *Cambridge journal of education*, 44(3), 385-399.
<http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2014.914155>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- Swan, M. (1993). Improving the design and balance of mathematical assessment. En M. Nis (Ed.), *Investigations into assessment in mathematics education. New ICMI study series*, 2. (pp. 195-216). Springer.
- Taras, M. (2010). Back to basics: definitions and processes of assessments. *Praxis Educativa, Ponta Grossa*, 5(2), 123-130. Researchgate.
https://www.researchgate.net/publication/49610795_Back_to_basics_definitions_and_processes_of_assessments
- Tessaro, F. (2015). La valutazione di sistema e le politiche educative tra accountability e improvement. En L. Galliani (Coord.). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. 265-280. La Scuola. Iris. <https://iris.unive.it/handle/10278/3679108#.YLzSrC0INpQ>
- Tessaro, F. (2014). Compiti autentici o prove di realtà? Formazione & Insegnamento. *Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12(3), 77-88.
https://doi.org/107346/-fei-XII-03-14_07

- Tessaro, F. (2013). Valutazione delle competenze e apprendimento. En P. Ellerani y M. R. Zanchin. *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare.* (pp. 91-122). Edizioni centro studi erickson.
- Tójar, J. C., y Mena, E. (2011). Innovaciones educativas en el contexto andaluz. Análisis multicaso de experiencias en Educación Infantil y Educación Primaria. *Revista de educación, 354*, 499-527. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-354-009>
- Torrance, H., y Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: using action research to explore and modify theory. *British educational research journal, 27*(5). 615-631.
- Torrance, H. y Pryor, J. (1995). Investigating teacher assessment in infant classrooms: Methodological problems and emerging issues. *Assessment in education: principles, policy & practice, 2*(3), 305-320. <https://doi.org/10.1080/0969595950020305>
- Trincherò, R. (2017). Nove concetti chiave per un'istruzione informata dall'evidenza. *Formazione & Insegnamento, 15*(2), 113-125. https://doi.org/10.1080/107346/-fei-XV-02-17_11
- Trincherò, R. (2016). L'expertise dell'insegnante, la rappresentazione delle sue competenze e i percorsi per formarle e valutarle. *Form@re, 2*, 1-7. OAJ. <https://oaj.fupress.net/index.php/formare/article/view/3601/3601>
- Turra, H. y Moya, B. (2016). Evaluación de impacto de innovaciones pedagógicas en la formación de ingenieros. En *XXIX Congreso chileno de educación en ingeniería 2016*. Sochedi. http://sochedi2016.ufro.cl/wp-content/uploads/2016/10/SOCHEDI_2016_paper_41_VF.pdf
- Ugalde, N., y Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias económicas, 31*(2), 179-187. UCR. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/economicas/article/view/12730>
- Vannini, I. (2011). Dalla diagnosi in ingresso alla valutazione sommativa. Il controllo degli apprendimenti per promuovere la cultura della valutazione all'interno delle scuole. En D. Capperucci (coord.) *La*

- valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione.* (pp. 40-62). Fanco Angeli.
- Veloso, L., Marques, J. S., y Duarte, A. (2014). Changing education through learning spaces: impacts of the Portuguese school buildings' renovation programme. *Cambridge journal of education*, 44(3), 401-423. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2014.921280>
- Vieluf, S., Kaplan, D., Klieme, E., y Bayer, S. (2012). *Teaching practices and pedagogical innovation: evidence from TALIS*. OEC Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en>
- Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Soumyajit, K., y Jacotin, G. (2019). *Measuring innovation in education, 2019: What has changed in the classroom? Educational Research and innovation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>
- Völlinger, V. A., Supanc, M., y Brunstein, J. C. (2018). Kooperative lernen in der sekundarstufe. *Z Erziehungswiss*, 21, 159-176. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0764-0>
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grupo editorial Grijalbo.
- Walder, A. M. (2017). Pedagogical innovation in Canadian higher education: Professors' perspectives on its effects on teaching and learning. *Studies in educational evaluation*, 54, 71-82. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.11.001>
- Walder, A. M. (2014). The preliminary and subsequent stages to integrating pedagogical innovation: the crux of the matter for the innovator. *Alberta journal of educational research*, 60(1), 22-42. Ajer. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/55758>
- Wicker, L. (2010). Sharpening the aim: making strides to create an assessment culture in schools. En V. J. Shute y B. J. Becker. *Innovative assessment for 21st Century*. Springer. (pp. 69-74). Springer. <https://www.springer.com/gp/book/9781441965295>
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>

William, D. (2000). Integrating summative and formative functions of assessment. *Keynote address the European association for educational assessment Praga, Republica Txeca*. UCL.

<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10001151/>

Yin, R. K. (1989). *Case study research: Design and methods, applied social research methods series*. Sage.

Zabala, A. (2011). Com cal ensenyar les competències i avaluar-les. En A. Zabala (Coord.), P. Alsina, A.

Ambròs, R. Canals, M. R. Carretero, M. Fuentes, R. M. Guitart, J. Pagès, E. París y M. A. Prats.

Què, quan i com ensenyar les competències bàsiques a primària. Proposta de desplegament curricular. (pp. 29-50). Graó.