



NUEVOS ESPACIOS DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Un análisis comparado y de tendencias.

EL “CUADERNO DE BITÁCORA”: UNA HERRAMIENTA DIGITAL PARA AYUDAR A LOS ESTUDIANTES A DESARROLLAR COMPETENCIAS DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO INDIVIDUAL Y EN GRUPO

THE “STUDENTS’ LOG”: A DIGITAL TOOL FOR ASSISTING STUDENTS IN DEVELOPING COMPETENCIES OF AUTONOMOUS PERSONAL AND COLLABORATIVE LEARNING

Coll, César (Universidad de Barcelona) ccoll@ub.edu

Engel, Anna (Universidad de Barcelona) anna.engel@ub.edu

Onrubia, Javier (Universidad de Barcelona) javier.onrubia@ub.edu

Rochera, Ma. José (Universidad de Barcelona) mjrochera@ub.edu

Segués, Teresa (Universidad de Barcelona) mtseguesm@ub.edu

1. Resumen:

La comunicación presenta y describe una experiencia de uso de una herramienta digital —el “cuaderno de bitácora”— dirigida a ayudar a mejorar las competencias de reflexión, planificación, supervisión y revisión del aprendizaje individual y en grupo. La experiencia se ha llevado a cabo en dos grupos clase de la asignatura “Psicología de la Educación”, troncal de la licenciatura en Psicología de la Universidad de Barcelona. La asignatura sigue una metodología basada en el análisis de casos, el trabajo colaborativo en pequeño grupo y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Moodle) como apoyo a la docencia presencial. El “cuaderno de bitácora” comparte características de un portafolio digital y de un diario de aprendizaje, y solicita a los estudiantes la inclusión de evidencias de su proceso de aprendizaje de diferente naturaleza, cuya complejidad va aumentando de manera sistemática a lo largo de la asignatura. La valoración de la experiencia, tanto por parte de los estudiantes como de los profesores participantes, es claramente positiva. Los resultados obtenidos por los estudiantes al finalizar la asignatura también confirman esta valoración.



NUEVOS ESPACIOS DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Un análisis comparado y de tendencias.

2. Palabras clave

Aprendizaje autónomo, Autorregulación, Portafolio digital

3. Abstract

This paper presents a teaching innovation experience dealing with the use of a digital resource (the “students’ log”) that was designed to improve competences of reflection, planning, monitoring and evaluation of their own learning on Psychology students. The experience was developed in two courses of “Educational Psychology” at the undergraduate level in the University of Barcelona. The courses used case-based learning in small, cooperative groups, and were taught on a blended learning environment supported by Moodle. The “students’ log” takes some characteristics of e-portfolios and some characteristics of learning journals or blogs. It asks the students for different kinds of evidence of their learning process. These evidences evolve on a patterned manner along the course in order to improve several dimensions of self-regulation and autonomous learning competences. The valuation of the experience is clearly positive, both from the participating students’ and the participating teachers’ point of view. This positive valuation is also confirmed on the basis of the students’ grades at the end of the courses.

4. Keywords

Autonomous learning, Self-regulation, Digital portfolio

5. Desarrollo:

a) Objetivos

El desarrollo de competencias de autorregulación para la realización de un aprendizaje autónomo de los estudiantes se halla en la base de los planteamientos derivados del Espacio Europeo de Educación Superior. La complejidad de las competencias de autorregulación requiere que los estudiantes pongan en marcha, entre otros, procesos de



NUEVOS ESPACIOS DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Un análisis comparado y de tendencias.

reflexión, planificación, supervisión y revisión del propio proceso de aprendizaje, cuya existencia no se halla en absoluto garantizada (Álvarez, 2009; Pintrich, 2000; Torrano y González, 2004). En este contexto, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y en particular de determinadas herramientas digitales tales como los diarios o los portafolios, puede ayudar a los estudiantes a autorregular mejor su aprendizaje, individual y en grupo, especialmente cuando se incorpora su uso en el marco de los procesos habituales de enseñanza y aprendizaje de los contenidos específicos de las asignaturas (Coll, Rochera y Onrubia, 2009; Mauri, Colomina y de Gispert, 2009).

Desde estos planteamientos, la presente comunicación tiene dos objetivos:

- presentar y describir el uso de una herramienta digital —el “cuaderno de bitácora”—, diseñada para ayudar a mejorar las competencias de reflexión, planificación, supervisión y revisión del aprendizaje individual y en grupo de estudiantes de la titulación de Psicología, en el marco de la docencia de una asignatura troncal sobre “Psicología de la Educación” organizada a partir de una metodología basada en el análisis de casos, el trabajo colaborativo y el uso de las TIC.
- valorar los resultados de la utilización del “cuaderno de bitácora” desde una triple perspectiva: (i) los resultados académicos obtenidos por los estudiantes participantes en la experiencia; (ii) la satisfacción de los estudiantes, medida a través de un cuestionario semiabierto que cumplimentaron al final de la experiencia; y (iii) la valoración del profesorado implicado en la experiencia, valorada a través de un autoinforme específico, también de carácter semiabierto.

b) Descripción del trabajo

La experiencia a la que remite la comunicación forma parte de los proyectos de innovación docente desarrollados por el GIDPE (Grupo de Innovación Docente en



NUEVOS ESPACIOS DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Un análisis comparado y de tendencias.

Psicología de la Educación) en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona, y ha contado con el apoyo del Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació de la Generalitat de Catalunya a través de la convocatoria de ayudas a proyectos para la mejora de la calidad docente en las universidades [proyecto 2007MQD00233]. Se ha llevado a cabo durante el curso 2008-09 en la asignatura “Psicología de la educación” de la titulación de Psicología de la Universidad de Barcelona. Es una asignatura troncal de segundo ciclo, de carácter semestral y que tiene nueve créditos asignados. Su módulo horario es de tres sesiones semanales de una hora y media de duración. Han participado en el proyecto dos grupos clase de la asignatura —uno del turno de mañana y uno del turno de tarde— con tres profesores implicados —en uno de los grupos intervienen dos profesores— y con un total de 127 estudiantes matriculados.

En los grupos-clase que han participado en el proyecto, la asignatura se imparte de acuerdo con una metodología basada en el análisis y resolución de casos y situaciones-problema, y sigue un plan docente elaborado de acuerdo con los criterios de los créditos ECTS. Entre los principios básicos del diseño de la asignatura destacan la organización de la materia en bloques de contenido amplios, la combinación de actividades dirigidas a la comprensión del contenido de la materia con actividades dirigidas a su aplicación y uso funcional en contextos “reales”, el recurso sistemático al trabajo colaborativo, el seguimiento y tutorización continuados y personalizados por parte del profesor al trabajo de los estudiantes, la adopción de un sistema integrado de evaluación continuada, así como el uso de las TIC —en concreto, de un aula virtual Moodle— como apoyo a la docencia presencial (Coll, Mauri y Onrubia, 2006).

Como resultado de un trabajo previo realizado durante los años 2006 y 2007, vinculado igualmente a un proyecto de mejora de la calidad docente, el diseño de la asignatura incorporó diferentes instrumentos y recursos dirigidos especialmente a la mejora de los procesos de planificación del trabajo individual y grupal. Estos instrumentos se introducen siguiendo una secuencia específica a lo largo de los tres bloques de



NUEVOS ESPACIOS DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Un análisis comparado y de tendencias.

contenido en que se desarrolla la asignatura. Así, al terminar el primer bloque, los estudiantes responden de forma individual a un cuestionario sobre sus procesos de planificación y organización del trabajo y el estudio individual y en grupo, e identifican los puntos fuertes y débiles de dichos procesos. El objetivo fundamental del cuestionario, que combina preguntas cerradas con otras de carácter abierto, es ayudar a los estudiantes a analizar y valorar sus procesos y estrategias espontáneas de planificación, organización y supervisión, y a utilizar esa valoración para establecer posibles modificaciones y mejoras concretas al respecto. Tomando como punto de partida este análisis, los pequeños grupos colaborativos elaboran un plan de trabajo para el segundo bloque de la asignatura. Para ello, los estudiantes cuentan con una pauta que plantea un conjunto de orientaciones y criterios para planificar el trabajo individual y en grupo. Así, por ejemplo, la pauta orienta a los estudiantes a considerar en su planificación tanto las tareas a desarrollar como la secuenciación y temporalización de las mismas, y a establecer sesiones de trabajo individual y/o en grupo con objetivos diversos —leer y revisar las lecturas, preparar individualmente las sesiones de trabajo de pequeño grupo, analizar con el grupo los objetivos y el enunciado de las tareas, discutir y acordar con el grupo el procedimiento para abordar las tareas, valorar y revisar los productos grupales elaborados antes de considerarlos definitivos y entregarlos—; e insta a los estudiantes a elaborar una planificación consensuada entre todos los miembros del grupo. Al terminar este segundo bloque, cada grupo revisa la forma en que ha utilizado —o no— el plan de trabajo, el grado en que lo ha cumplido y valora su utilidad para el desarrollo del trabajo y el aprendizaje del bloque. En este caso se utiliza una pauta-cuestionario como instrumento de apoyo que orienta el análisis, reflexión y valoración de los estudiantes sobre la organización y planificación establecida a lo largo del desarrollo real de su trabajo. A partir de esta revisión, el grupo prepara el plan de trabajo para el tercer bloque. Todo el proceso se lleva a cabo con el apoyo de los diversos instrumentos mencionados—cuestionarios, pautas, modelos de planificación— y además con la supervisión continuada del profesor.



NUEVOS ESPACIOS DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Un análisis comparado y de tendencias.

En el marco de este proceso de mejora de las competencias de planificación del trabajo individual y grupal, en el curso 2008-2009, se ha diseñado un nuevo instrumento, al que hemos llamado “cuaderno de bitácora”, para apoyar a los estudiantes en la adquisición de competencias de autorregulación de su aprendizaje individual y en pequeño grupo. El “cuaderno de bitácora” es un espacio en el aula Moodle en que los miembros de cada pequeño grupo colaborativo deben ir incluyendo una serie de evidencias en formato digital de su proceso de trabajo personal y grupal, y del progreso de su aprendizaje, en cada uno de los bloques de contenido de la asignatura. El nombre del espacio pretende destacar su función como registro sistemático y continuado en el tiempo del proceso realizado y del progreso alcanzado, y al mismo tiempo subrayar su carácter personal y propio, en términos tanto individuales como de grupo. Esta caracterización hace que el “cuaderno de bitácora” tenga características que lo acercan tanto a un portafolio electrónico como a un diario de aprendizaje, sin identificarse directamente con ninguno de estos dos tipos de herramientas o entornos TIC.

La versión de la plataforma Moodle utilizada en la experiencia no dispone de ningún módulo que dé soporte a la elaboración de portafolios electrónicos y tampoco dispone de una utilidad que permita el desarrollo de diarios digitales del tipo indicado —si bien existe un módulo de “Blog” en la plataforma, no se puede limitar su uso a una única asignatura ni está diseñado para utilizarlo en grupo, sino sólo de forma individual. Por ello, el “cuaderno de bitácora” se ha implementado a partir de la herramienta “Foro”, en concreto como un foro de pequeño grupo de carácter privado. Así, cada pequeño grupo dispone de su “cuaderno de bitácora” para cada uno de los tres bloques de contenido de la asignatura, en el que únicamente los miembros del pequeño grupo y el profesor pueden escribir y leer lo escrito.

Con la finalidad de apoyar de manera específica los componentes de carácter metacognitivo implicados en las competencias de autorregulación del aprendizaje individual y en grupo, las evidencias que los estudiantes tienen que presentar y



NUEVOS ESPACIOS DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Un análisis comparado y de tendencias.

comentar en el “cuaderno de bitácora” varían sistemáticamente a lo largo de la asignatura, en relación con cuatro aspectos:

1. El carácter individual o grupal de las evidencias aportadas.
2. El momento del proceso de trabajo con respecto a cada una de las actividades trabajadas en la asignatura en que deben aportarse las evidencias, y las características de las mismas en relación con ese momento: al inicio del proceso de trabajo —evidencias de planificación individual y grupal de las tareas a realizar—, durante el proceso de trabajo —evidencias relacionadas con el avance del trabajo y las sucesivas versiones del producto final a entregar—, al final del proceso de trabajo —evidencias relacionadas con la valoración del producto final elaborado.
3. El tipo de evidencias, distinguiendo entre evidencias de producto —productos parciales o versiones provisionales del producto final—, y evidencias de proceso —descripciones, reflexiones, comentarios o valoraciones del proceso mismo de trabajo individual o grupal.
4. El grado de reflexión sobre las propias evidencias, distinguiendo entre evidencias directas de producto o de proceso, y “metaevidencias” —comentarios o valoraciones sobre las evidencias directas, propias o de otros compañeros, desde el punto de vista de su calidad y aportaciones al proceso de trabajo individual o grupal.

Así, el número y naturaleza de las evidencias solicitadas se va haciendo cada vez más complejo conforme avanza la asignatura, e incluye nuevas exigencias dirigidas a promover una mejor y más elaborada reflexión, planificación, supervisión y revisión del propio proceso de aprendizaje, individual y en grupo, por parte de los estudiantes.

En detalle, las evidencias que se solicitan en cada uno de los bloques de contenido de la asignatura son las siguientes:



NUEVOS ESPACIOS DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Un análisis comparado y de tendencias.

- A lo largo del primer bloque se piden, como mínimo, cinco evidencias: dos de carácter individual y tres de carácter grupal. Respecto a las evidencias individuales, se solicita a cada estudiante una evidencia relacionada con cada una de las actividades de enseñanza y aprendizaje que tienen que elaborar a lo largo del bloque: una relativa a la elaboración de un mapa conceptual que muestre las principales ideas y relaciones entre los conceptos fundamentales del bloque y otra relacionada con la resolución del caso que vertebra el bloque. Se especifica que al menos una de estas dos evidencias debe ser un producto individual previo a la discusión de la actividad en el grupo —digitalizado y publicado como un adjunto al mensaje que presenta la evidencia en el “cuaderno de bitácora”. En cuanto a las evidencias grupales, se indica que deben hacer referencia a las dos actividades desarrolladas en el bloque, el mapa conceptual y el caso, y que en ningún caso pueden presentarse tres evidencias relativas a una sola de las actividades, así como que tienen que reflejar el acuerdo y la elaboración realizada por todos los miembros del grupo. Adicionalmente, se señala que al menos una de las evidencias ha de ser una versión provisional del producto finalmente presentado —digitalizada y publicada como un adjunto al mensaje que presenta la evidencia— (ver el detalle de las directrices del “cuaderno de bitácora” del primer bloque en el cuadro 1).

CUADERNO DE BITÁCORA - BLOQUE TEMÁTICO 1

El “cuaderno de bitácora” ha sido diseñado para que los grupos realicen anotaciones a manera de evidencias relevantes, individuales y de grupo, del estudio de los contenidos y del proceso de elaboración de las actividades del bloque temático 1.

Estas evidencias tienen que ser aportadas por todos los miembros del grupo. En concreto, a lo largo del desarrollo de este bloque se tendrían que aportar cinco tipos de evidencia, dos de carácter individual y tres de carácter grupal, con las siguientes características:

- Cada estudiante individualmente aportará dos evidencias: una relacionada con la elaboración del mapa conceptual y la otra relacionada con la resolución del caso. Al menos una de estas dos evidencias tiene que ser un producto individual previo a la discusión de la actividad en el grupo (producto digitalizado y publicado como adjunto al mensaje que presenta la evidencia).



NUEVOS ESPACIOS DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Un análisis comparado y de tendencias.

- El grupo aportará tres evidencias que tienen que hacer referencia a las dos actividades propuestas en el bloque temático, el mapa conceptual y el caso. Al menos dos de ellas tienen que ser versiones provisionales del producto finalmente presentado (versión provisional digitalizada y publicada como adjunto al mensaje que presenta la evidencia). Las evidencias de grupo tienen que reflejar el acuerdo y la elaboración realizada por todos los miembros del grupo.

Cada evidencia, individual o de grupo, se publicará como un mensaje en el "cuaderno de bitácora" al que, eventualmente, se adjuntará un archivo con el producto provisional solicitado. Se recomienda no incluir adjuntos en formato de imagen (gif, jpg, tif...). Es más conveniente insertar la imagen en un documento de texto y adjuntar el archivo resultante (doc, pdf, rtf...). Asimismo se recomienda que el asunto del mensaje haga referencia explícita al contenido de la evidencia (por ejemplo, "evidencia grupal: mapa conceptual").

Este espacio de trabajo colaborativo es de uso exclusivo para los miembros de cada grupo. Los estudiantes que integran el grupo pueden realizar aportaciones al "cuaderno de bitácora" y tener acceso a las evidencias aportadas por los otros miembros del grupo. Los miembros de cada grupo sólo tienen acceso al "cuaderno de bitácora" del grupo al que pertenecen. Únicamente el profesor o profesores de la asignatura tienen acceso al contenido de los "cuadernos de bitácora" de todos los grupos y puede intervenir en todos ellos.

Cuadro 1. Directrices del "cuaderno de bitácora" del primer bloque de la asignatura

- A lo largo del segundo bloque se solicitan, como mínimo, siete evidencias: tres de carácter individual y cuatro de carácter grupal. En este bloque se añaden dos tipos de requisitos para las evidencias a los planteados en el bloque anterior. Por una parte, las evidencias deben referirse no sólo al proceso de trabajo en grupo sino también a la planificación de ese proceso y a su valoración, individual y grupal, una vez terminado. Por otra, se pide que alguna de las evidencias grupales sea una versión intermedia o provisional del producto a entregar acompañada de un comentario o reflexión sobre el proceso de trabajo realizado para elaborarla y sobre las perspectivas de continuación del trabajo (ver el detalle de las directrices del "cuaderno de bitácora" del segundo bloque en el cuadro 2).

CUADERNO DE BITÁCORA - BLOQUE TEMÁTICO 2

El "cuaderno de bitácora" ha sido diseñado para que los grupos realicen anotaciones a manera de evidencias relevantes, individuales y de grupo, del estudio de los contenidos y del proceso de elaboración de las actividades del bloque temático 2.

Estas evidencias tienen que ser aportadas por todos los miembros del grupo. En concreto, a lo largo del desarrollo de este bloque se tendrían que aportar siete tipos de evidencia, tres



NUEVOS ESPACIOS DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Un análisis comparado y de tendencias.

de carácter individual y cuatro de carácter grupal, con las siguientes características:

ANTES DE EMPEZAR LA REALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

- El grupo aportará la planificación por escrito del trabajo a realizar en el bloque temático 2 (plan de trabajo DEL BT_2) (evidencia grupal).

DURANTE LA REALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

- Una versión individual inicial del mapa y la reflexión sobre la contribución de esta versión al proceso de elaboración grupal del mapa (evidencia individual).
- Una versión grupal de proceso del mapa, acompañada de un comentario del proceso de trabajo previo y de las perspectivas de continuidad en la realización del mapa - dudas, modificaciones posibles, aspectos a destacar, etc. - (evidencia grupal).
- Una versión individual de proceso de la resolución del caso (evidencia individual).
- Un comentario sobre el proceso de trabajo del grupo en la resolución del caso (evidencia grupal).

DESPUÉS DE LA REALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

- Una reflexión/valoración final individual sobre la propia aportación al proceso de trabajo en grupo, la valoración de los aprendizajes realizados, y algunas propuestas de mejora; esta reflexión/valoración tiene que tener en cuenta y hacer referencia a las anotaciones/evidencias anteriores, así como a las valoraciones que los compañeros del grupo hayan realizado previamente (evidencia individual).
- Una reflexión/valoración final grupal sobre el uso y el interés de la planificación, el proceso de trabajo del grupo, la calidad de los productos elaborados y algunas propuestas de mejora; esta reflexión/valoración tiene que tener en cuenta y hacer referencia a las anotaciones/evidencias individuales anteriores (evidencia grupal).

Cada evidencia, individual o de grupo, se publicará como un mensaje en el "cuaderno de bitácora" al que, eventualmente, se adjuntará un archivo con el producto provisional solicitado. Se recomienda no incluir adjuntos en formato de imagen (gif, jpg, tif...). Es más conveniente insertar la imagen en un documento de texto y adjuntar el archivo resultante (doc, pdf, rtf...). Es conveniente que el asunto del mensaje haga referencia explícita al contenido de la evidencia, e indique el contenido y tipo (por ejemplo, "evidencia grupal: mapa conceptual").

Recordad que este espacio de trabajo colaborativo es de uso exclusivo para los miembros de cada grupo. Los estudiantes que integran el grupo pueden realizar aportaciones al "cuaderno de bitácora" y tener acceso a las evidencias aportadas por los otros miembros del grupo. Los miembros de cada grupo sólo tienen acceso al "cuaderno de bitácora" del grupo al que pertenecen. Únicamente el profesor o profesores de la asignatura tienen acceso al contenido de los "cuaderno de bitácora" de todos los grupos y puede intervenir en todos ellos.

Cuadro 2. Directrices del "cuaderno de bitácora" del segundo bloque de la asignatura

- A lo largo del tercer bloque se piden, como mínimo, seis evidencias: dos de carácter individual y cuatro de carácter grupal. Se mantienen las exigencias añadidas en el bloque anterior y se agrega una nueva: que una de las evidencias grupales sea una



NUEVOS ESPACIOS DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Un análisis comparado y de tendencias.

versión intermedia del caso, acompañada de una reflexión sobre la contribución de las versiones previas aportadas individualmente a esa versión intermedia grupal. Esta evidencia supone que los estudiantes deben hacer una revisión y valoración crítica de las versiones individuales del caso aportadas por los miembros del grupo y de la forma en que las han tenido en cuenta para elaborar el producto grupal (ver el detalle de las directrices del “cuaderno de bitácora” del tercer bloque en el cuadro 3).

CUADERNO DE BITÁCORA - BLOQUE TEMÁTICO 3

El “cuaderno de bitácora” ha sido diseñado para que los grupos realicen anotaciones a manera de evidencias relevantes, individuales y de grupo, del estudio de los contenidos y del proceso de elaboración de las actividades del bloque temático 3.

Estas evidencias tienen que ser aportadas por todos los miembros del grupo. En concreto, a lo largo del desarrollo de este bloque se tendrían que aportar -como mínimo- seis evidencias, dos de carácter individual y cuatro de carácter grupal, con las siguientes características:

ANTES DE EMPEZAR LA REALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

- El grupo aportará la planificación por escrito del trabajo a realizar en el bloque temático 3 (Plan de trabajo del BT_3) (evidencia grupal).

DURANTE LA REALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

- Una versión individual inicial del mapa (evidencia individual).
- Una versión grupal de proceso del mapa (evidencia grupal).
- Una versión individual inicial de la segunda parte del caso (evidencia individual).
- Una versión grupal de proceso de la segunda parte del caso, acompañada de una reflexión sobre la contribución a esta versión de las diferentes versiones individuales previamente aportadas (evidencia grupal); por sus características, esta evidencia sólo puede elaborarse y presentarse una vez se hayan elaborado y presentado las evidencias individuales correspondientes.

DESPUÉS DE LA REALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

- Una reflexión/valoración final grupal sobre el uso e interés de la planificación, el proceso de trabajo del grupo, y la calidad de los productos elaborados y algunas propuestas de mejora (evidencia grupal)

Cada evidencia, individual o de grupo, se publicará como un mensaje en el “cuaderno de bitácora” a lo que, eventualmente, se adjuntará un archivo con el producto provisional solicitado. Hace falta que el asunto del mensaje haga referencia explícita al contenido de la evidencia, e indique el contenido y tipo (por ejemplo, “evidencia grupal: mapa conceptual”).

Se pide no incluir adjuntos en formato de imagen (gif, jpg, tif...). Hace falta insertar la imagen en un documento de texto y adjuntar el archivo resultante (doc, pdf, rtf...).



NUEVOS ESPACIOS DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Un análisis comparado y de tendencias.

Recordad que este espacio de trabajo colaborativo es de uso exclusivo para los miembros de cada grupo. Los estudiantes que integran el grupo pueden realizar aportaciones al "cuaderno de bitácora" y tener acceso a las evidencias aportadas por los otros miembros del grupo. Los miembros de cada grupo sólo tienen acceso al "cuaderno de bitácora" del grupo al que pertenecen. Únicamente el profesor o profesores de la asignatura tienen acceso al contenido de los "cuaderno de bitácora" de todos los grupos y puede intervenir en todos ellos.

Cuadro 3. Directrices del "cuaderno de bitácora" del tercer bloque de la asignatura

En la presentación del "cuaderno de bitácora", al inicio del curso y en cada bloque, se insiste especialmente en que las evidencias aportadas deben reflejar el proceso real de trabajo y estudio que los estudiantes están desarrollando, y en ningún caso elaborarse especialmente con el único objetivo de incorporarlas al "cuaderno de bitácora". Se trata, por tanto, de que los estudiantes aporten los productos —esquemas, resúmenes, borradores, versiones parciales, notas de las reuniones— que realmente hacen, individualmente y en grupo, para estudiar y elaborar las actividades de la asignatura. En este sentido, el "cuaderno de bitácora" no debería suponer un trabajo añadido para el estudiante, más allá de la necesidad de seleccionar y publicar —y eventualmente digitalizar— las evidencias. Obviamente es posible, y en algunos casos muy probable, que las exigencias de los diversos tipos de evidencias obliguen a los estudiantes a formalizar aspectos o elementos de su trabajo que habitualmente no formalizan. En estos casos, sin embargo, la exigencia responde directamente a las finalidades del "cuaderno de bitácora": entendemos que estos aspectos o elementos deberían pasar a formar parte de la manera habitual de trabajar de los estudiantes. Lo que se pretende es, justamente, favorecer esta incorporación, como forma de mejorar las capacidades de autorregulación de los estudiantes.

Las evidencias aportadas a lo largo de cada bloque por cada pequeño grupo a su "cuaderno de bitácora" son objeto de revisión, valoración y comentarios por parte del profesorado durante y al final del bloque. Las valoraciones y los comentarios se incorporan al informe escrito que recibe cada grupo al final del bloque en relación con el conjunto de los trabajos realizados y se discuten en las tutorías presenciales. Tanto en los informes como en las tutorías, a partir del análisis de las evidencias aportadas —número, tipo y calidad de las



NUEVOS ESPACIOS DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Un análisis comparado y de tendencias.

evidencias, momento en que se incorporaron al “cuaderno de bitácora”, relación entre las evidencias individuales y las grupales— se trata de (i) favorecer la toma de conciencia por parte de los miembros del grupo de sus procesos de trabajo individuales y conjuntos, así como de la relación entre estos procesos, los productos elaborados y la calificación obtenida; (ii) potenciar la reflexión sobre estos procesos, y (iii) dar orientaciones que promuevan una regulación individual y colectiva más autónoma y reflexiva del trabajo y del aprendizaje por parte de los estudiantes.

c) Resultados y conclusiones

Utilizaremos tres tipos de indicadores para valorar los resultados de la experiencia de innovación que hemos descrito: las calificaciones obtenidas por los estudiantes al final de la asignatura; las respuestas de los estudiantes a un amplio cuestionario de valoración global de la asignatura que cumplieron al final del periodo docente; y las respuestas del profesorado a un autoinforme sobre la experiencia que formalizaron unas semanas después de cerrar la asignatura.

En relación con las *calificaciones obtenidas por los estudiantes* al final de la asignatura (Tabla 1), que permiten una valoración del rendimiento académico conseguido, destaca el alto porcentaje de estudiantes que supera la asignatura (un 85% de estudiantes), así como el porcentaje de estudiantes que consiguen calificaciones iguales o superiores al Notable (algo más de un 70% de los estudiantes). Ambos datos son claramente positivos y reflejan que la docencia desarrollada ayuda a los estudiantes a alcanzar un rendimiento académico elevado en la asignatura. Como ya habíamos puesto de manifiesto en proyectos anteriores de innovación, estos resultados reflejan que dedicar tiempo y trabajo a la enseñanza explícita de las capacidades de autorregulación para el estudio y el trabajo individual y en grupo no interfiere ni supone una disminución del aprendizaje por parte los estudiantes del contenido conceptual específico de la asignatura.



NUEVOS ESPACIOS DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Un análisis comparado y de tendencias.

Calificaciones	Número de estudiantes	Porcentaje
Sobresaliente	50	39,4
Notable	41	32,3
Aprobado	17	13,4
Suspenso	4	3,1
No presentado	15	11,8
TOTAL	127	100

Tabla 1. Calificaciones obtenidas por los estudiantes al final de la asignatura

En cuanto al análisis de las *respuestas de los estudiantes al cuestionario de valoración global final de la asignatura*, podemos destacar dos aspectos: el primero se relaciona con la satisfacción y valoración globales de los estudiantes con el planteamiento metodológico y didáctico de las asignatura, y el segundo con la satisfacción, valoración y utilidad del conjunto de actividades y recursos de ayuda a la autorregulación individual y grupal.

La satisfacción y valoración global de la asignatura por parte de los estudiantes quedan reflejadas en las respuestas a tres preguntas del cuestionario final. La primera de estas preguntas pedía a los estudiantes que señalaran el grado en que el planteamiento metodológico y didáctico de la asignatura les había ayudado a aprender de una forma significativa en comparación con planteamientos metodológicos más tradicionales, en una escala entre 1 (mucho menos) y 5 (mucho más). Como muestra el Gráfico 1, la gran mayoría de las respuestas (85%) se situaron en los valores 4 y 5 de la escala (un 56% afirmó que les había ayudado “más” y un 29% que les había ayudado “mucho más”).



NUEVOS ESPACIOS DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Un análisis comparado y de tendencias.

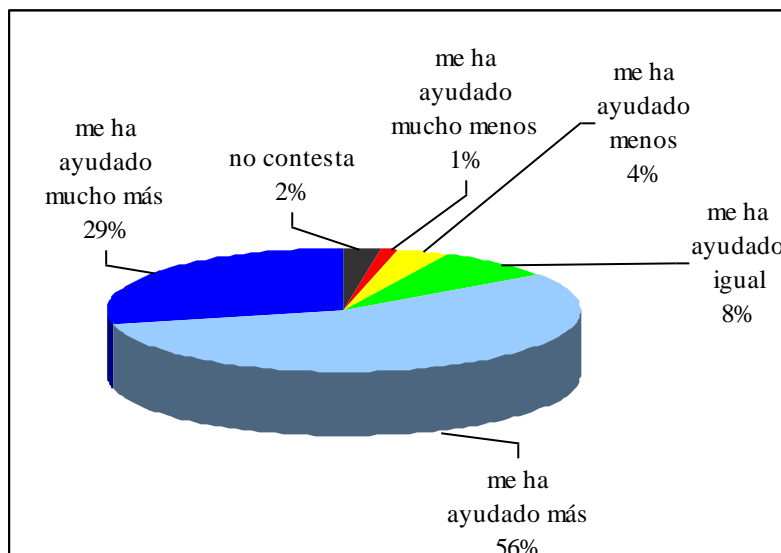


Gráfico 1. Grado en que el planteamiento de la asignatura ha ayudado a los estudiantes a aprender en comparación con planteamientos más tradicionales

La segunda de estas preguntas interpelaba a los estudiantes sobre si volverían a matricularse en una asignatura con un planteamiento metodológico y didáctico similar. De nuevo, las respuestas fueron mayoritariamente positivas: un 80% respondieron afirmativamente (ver Gráfico 2).

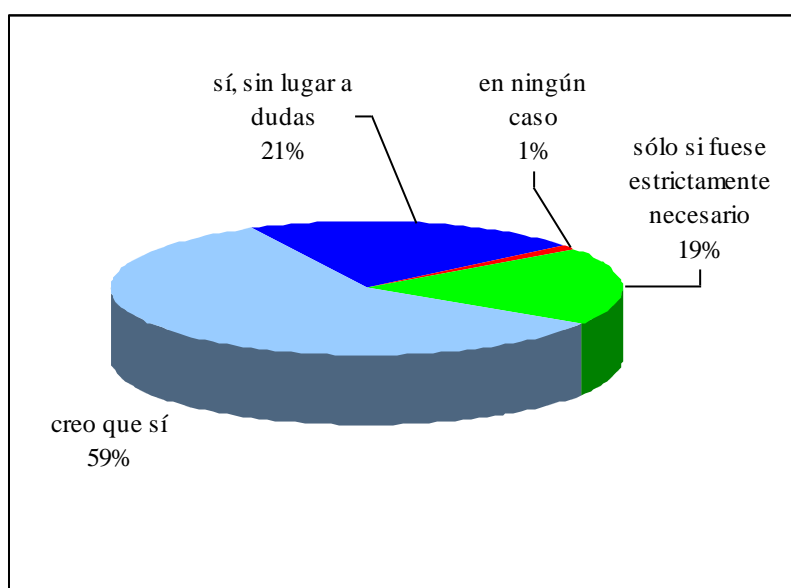


Gráfico 2. Disposición a volver a cursar una asignatura de iguales características



NUEVOS ESPACIOS DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Un análisis comparado y de tendencias.

La tercera de estas preguntas, cerrando el cuestionario, solicitaba a los estudiantes una valoración global del planteamiento y desarrollo de la asignatura, teniendo en cuenta los diferentes aspectos de la misma valorados previamente. También en este caso las respuestas positivas fueron ampliamente mayoritarias: el 87% de los estudiantes consideraron la experiencia “muy satisfactoria” o “bastante satisfactoria” y tan solo un 1% la calificó de “poco” o “nada satisfactoria” (ver Gráfico 3).

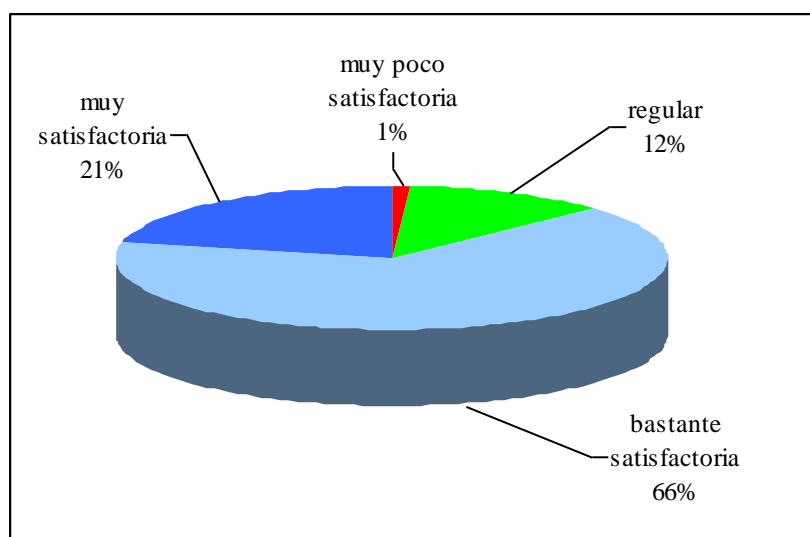


Gráfico 3. Valoración global de la asignatura

Junto a esta valoración globalmente positiva de la asignatura, los estudiantes perciben que se les exige, en conjunto, una dedicación muy elevada en tiempo y esfuerzo. Cuando se les pregunta cuántas asignaturas podrían cursar adecuadamente y de manera simultánea en un mismo semestre con el mismo nivel de carga global de trabajo y de tiempo dedicado, señalan como media entre dos y tres asignaturas —muy por debajo de las cinco asignaturas troncales por semestre que tienen asignadas en la secuencia curricular de la titulación.

En relación con el segundo aspecto del cuestionario final de la asignatura, la satisfacción, valoración y utilidad del conjunto de actividades y recursos de ayuda a la autorregulación individual y de grupo, y en particular del “cuaderno de bitácora”, disponemos de dos tipos



NUEVOS ESPACIOS DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Un análisis comparado y de tendencias.

de resultados. Por una parte, se demandaba a los estudiantes valorar la utilidad de estas actividades y recursos en relación con diversos aspectos de su trabajo y aprendizaje. Por otra parte, se les solicitaba valorar cómo había funcionado en cada bloque la planificación y la organización de su trabajo individual y en grupo, así como la articulación entre ambos.

En cuanto a la valoración de conjunto de las actividades y recursos de apoyo a la autorregulación, el 69% de los estudiantes señaló que habían sido “bastante” o “muy” útiles para mejorar la organización y planificación de su trabajo individual y el 70% que lo habían sido para la organización y planificación de su trabajo grupal; el 71% afirmó que les habían ayudado “bastante” o “mucho” a mejorar la calidad de los productos elaborados en la asignatura; y el 77% que habían contribuido “bastante” o “mucho” a mejorar el proceso de aprendizaje en su conjunto (ver Gráfico 4).

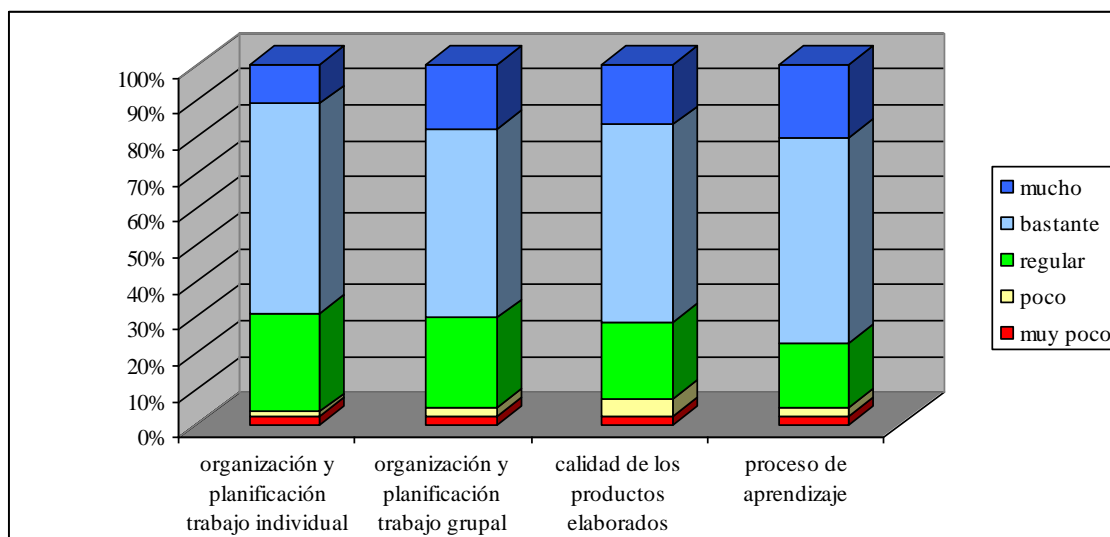


Gráfico 4. Valoración de las actividades y recursos de apoyo a la autorregulación

En el caso concreto del “cuaderno de bitácora”, las valoraciones fueron también positivas: el 85% de los estudiantes lo consideró “bastante” o “muy” útil para mejorar la organización y planificación de su trabajo individual y el 78% contestó que lo había sido para mejorar la organización y planificación de su trabajo en grupo; igualmente, el 78% de los estudiantes señalaron que les había ayudado “bastante” o “mucho” a mejorar la calidad de los



NUEVOS ESPACIOS DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Un análisis comparado y de tendencias.

productos elaborados en la asignatura. Además, el 83% de los estudiantes afirmaron que el hecho de tener que entregar sistemática y continuamente evidencias individuales y grupales al profesor les había ayudado “bastante” o “mucho” a regular y gestionar mejor su proceso de aprendizaje (ver Gráfico 5). Constatamos, pues, que, en el marco de una apreciación globalmente positiva, la valoración del “cuaderno de bitácora” por parte de los estudiantes ha sido más satisfactoria aún que la del resto de las actividades y recursos de apoyo a la autorregulación empleados en la asignatura.

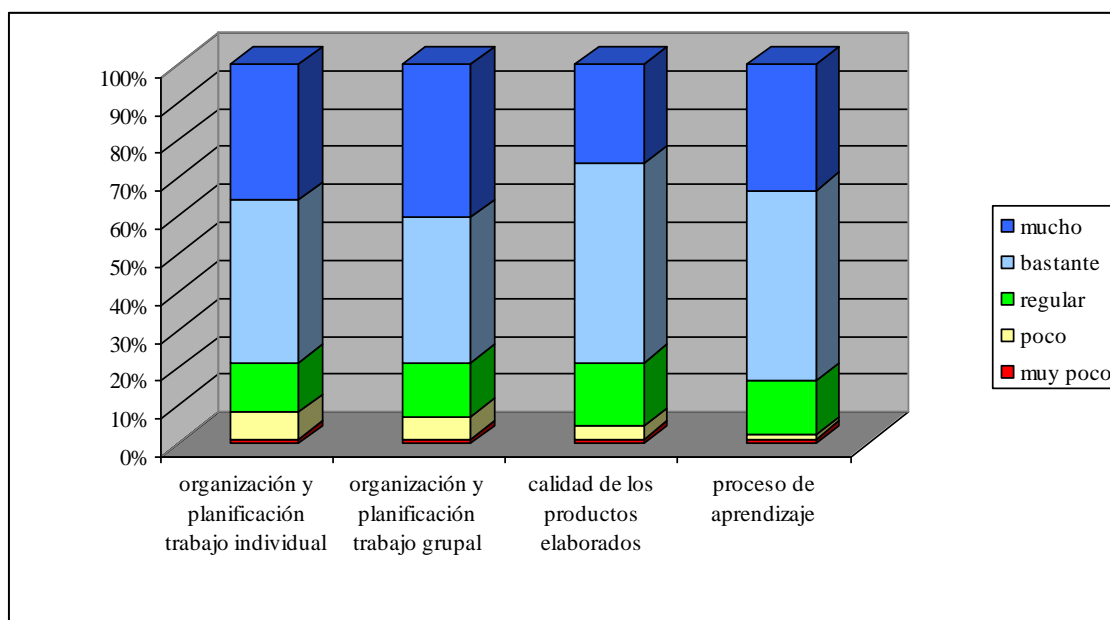


Gráfico 5. Valoración del “cuaderno de bitácora”

En cuanto a la valoración de los estudiantes sobre la organización y la planificación de su trabajo en cada uno de los bloques de contenido, las respuestas muestran una tendencia clara y consistente a valorar de manera mucho más positiva la organización y planificación desarrollada en los bloques 2 y 3 que en el bloque 1 (ver Gráfico 6). Esta tendencia se aprecia tanto respecto a la organización y planificación del trabajo individual como respecto a la organización y planificación del trabajo en grupo y a la articulación entre las actividades individuales y en grupo. Así, en el caso de la organización y planificación del trabajo individual, y en una escala entre 1 (valoración negativa) y 5 (valoración positiva), el porcentaje de estudiantes que señala los dos valores más altos de la escala es del 47% en el



NUEVOS ESPACIOS DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Un análisis comparado y de tendencias.

bloque 1, del 87% en el bloque 2 y del 90% en el bloque 3. En el caso de la organización y planificación del trabajo en pequeño grupo, las respuestas que se sitúan en los dos valores más altos de la escala suman el 40% en el bloque 1, y aumentan al 78% en el bloque 2 y al 83% en el bloque 3. Finalmente, en relación con la articulación de las actividades individuales y en grupo las respuestas que se sitúan en los dos valores más altos de la escala suman el 51% en el bloque 1, el 84% en el bloque 2 y el 81% en el bloque 3. Valga recordar, para interpretar estos datos, que en el diseño implementado la intervención de ayuda a los procesos de organización y planificación del trabajo se realiza, precisamente, en los bloques 2 y 3 de la asignatura, y que también es en los bloques 2 y 3 cuando se introducen exigencias específicas en las evidencias del “cuaderno de bitácora”. Dichas exigencias pueden actuar sin lugar a dudas como ayudas orientadas a promover la planificación, supervisión y evaluación explícitas y conscientes del proceso de trabajo, así como de los productos parciales que se van elaborando.

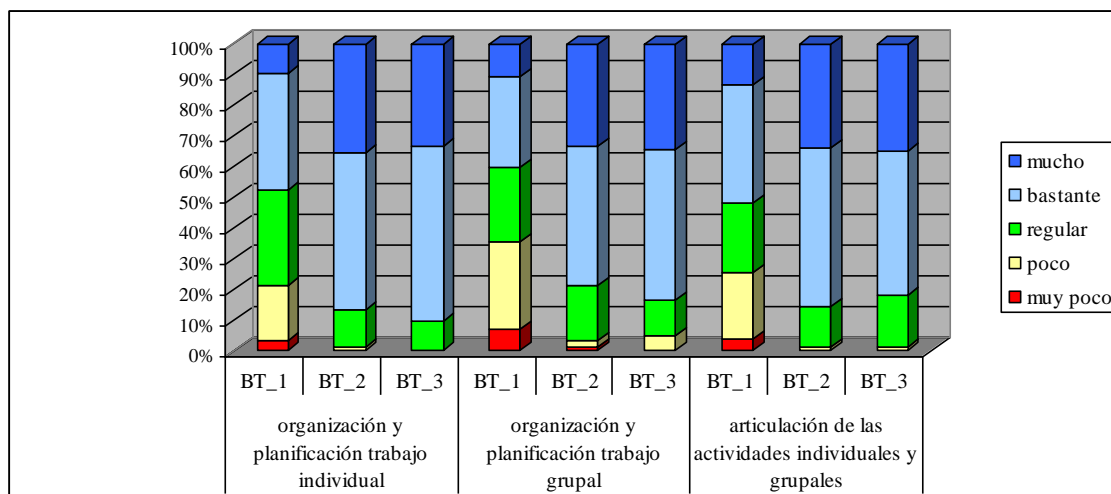


Gráfico 6. Valoraciones en función de los bloques temáticos de la asignatura

Las *valoraciones del profesorado* que ha participado en la experiencia nos ofrecen algunos elementos complementarios a las informaciones anteriores que creemos de interés. Por una parte, los tres profesores implicados se muestran globalmente satisfechos con la experiencia. La valoración de aspectos como la fundamentación conceptual de la propuesta de innovación desarrollada, la relación entre lo que se había planificado y el proceso que finalmente se ha llevado a cabo, las actividades elaboradas y desarrolladas, los



NUEVOS ESPACIOS DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Un análisis comparado y de tendencias.

instrumentos elaborados —número, pertenencia, bondad, facilidad de uso— o el grado de participación e implicación del alumnado se sitúa en los tres profesores en los valores 4 — típicamente— ó 5 —en algún caso— de una escala de 1 (valoración más negativa) a 5 (valoración más positiva). También valoran con 4 sobre 5 la consecución de los objetivos del proyecto. En términos más cualitativos, y en respuesta a preguntas abiertas, hay coincidencia entre los tres profesores, en que las principales aportaciones de la innovación para los estudiantes son una mayor toma de conciencia de sus procesos de trabajo y estudio, la adquisición de ciertas habilidades de planificación, supervisión y valoración de su proceso de aprendizaje, y una mayor implicación en las actividades.

Al mismo tiempo, los profesores coinciden en identificar algunos puntos débiles y dificultades en la experiencia. Por una parte, la complejidad de las evidencias solicitadas y la carga de trabajo de los estudiantes, que provocan que, en algunos casos, aborden la tarea de manera formal y mecánica, sin aprovechar plenamente las potencialidades de la misma. Ésta se considera, además, la razón más importante de la eventual insatisfacción de los estudiantes con la experiencia. Por otra parte, los profesores remarcan la carga de trabajo y dedicación que la experiencia ha supuesto para ellos mismos. En este sentido, apuntan algunas condiciones externas necesarias para desarrollar de manera más adecuada este tipo de trabajo, como una ratio profesor/estudiantes más reducida, menos carga docente global del profesorado, o la posibilidad de que las asignaturas se extiendan más allá de un semestre, junto con un cambio global de la cultura docente institucional. También indican la necesidad de introducir algunas modificaciones internas en la experiencia, especialmente en el sentido de reducir la complejidad de las evidencias pedidas y, eventualmente, su volumen. Igualmente, plantean la necesidad de definir las evidencias que los estudiantes han de aportar sobre su propio proceso de aprendizaje de forma más contextualizada y vinculada al proceso de realización de las diferentes actividades de la asignatura.

En términos generales, podemos afirmar que el proyecto ha permitido una aproximación rica y diversa a los procesos implicados en la ayuda educativa al desarrollo de capacidades de autorregulación en los estudiantes, que añade elementos nuevos y de interés a los



NUEVOS ESPACIOS DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Un análisis comparado y de tendencias.

resultados de proyectos anteriores del mismo equipo sobre la temática (Onrubia, Colomina, Engel, Naranjo y Segué, 2008), y ha mostrado el interés de incorporar herramientas digitales a estos procesos.

Las herramientas digitales han sido relevantes para conseguir los resultados señalados, y han aportado elementos de "valor añadido" a los procesos desarrollados. El "cuaderno de bitácora" ha permitido disponer de un registro de evidencias del proceso de trabajo y aprendizaje —productos iniciales, versiones intermedias, reflexiones, comentarios— de especial interés para la reflexión de cada estudiante y, al tiempo, de un espacio para conocer y comentar las evidencias presentadas por los otros miembros del pequeño grupo, y abrir posibilidades de reflexión, por ejemplo, sobre la contribución al trabajo en grupo de las aportaciones individuales de los participantes. Además el "cuaderno de bitácora" ha brindado al profesor un espacio privilegiado para ajustar la ayuda que ofrece a los estudiantes y para enseñar de manera explícita y situada capacidades de autorregulación del aprendizaje individual y en grupo. Sin embargo, cabe destacar que las herramientas digitales disponibles no respondían directamente a las necesidades de las actividades propuestas, y que ha hecho falta adaptar o *reciclar* las herramientas existentes. Así, al no disponer de una herramienta que respondiera a los requisitos del "cuaderno de bitácora" se ha tenido que *re-adaptar* para este uso uno de los tipos de foros de que dispone la plataforma Moodle.

Al mismo tiempo, sin embargo, encontramos también en los resultados obtenidos indicadores de las dificultades que los procesos de autorregulación comportan, así como de su complejidad. Vincular el apoyo a las capacidades de autorregulación a las tareas específicas de enseñanza y aprendizaje que forman parte de cada asignatura, ir más allá de las intervenciones puntuales y favorecer una enseñanza de estas capacidades en periodos temporales amplios, ajustar adecuadamente el volumen y la carga de trabajo que supone esta enseñanza para los estudiantes —pero también para el profesorado—, asegurar que los estudiantes pueden atribuir sentido al proceso de trabajo en torno a estas capacidades... son,



NUEVOS ESPACIOS DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Un análisis comparado y de tendencias.

a nuestro juicio, algunas de las condiciones que podrían, de acuerdo con la experiencia desarrollada, ayudar a hacer frente a algunas de estas dificultades.

6. Referencias Bibliográficas

Álvarez, I. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1007-1030.

Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2006). Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo. *RUSC, Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(2). Consultado el 22/01/2010 en http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/coll_mauri_onrubia.html

Coll, C., Rochera., M.J., Onrubia, J. (2009). De la evaluación continua hacia la autoregulación del aprendizaje. Algunos criterios y propuestas en la enseñanza superior. En M. Castelló (Coord.), *La evaluación auténtica en la enseñanza secundaria y universitaria* (pp. 117-143). Barcelona: Edebe.

Mauri, T., Colomina, R. y de Gispert, I. (2009). Diseño de propuestas docentes con TIC para la enseñanza de la autorregulación. *Revista de Educación*, 348, 377-399.

Meeus, W., Van Petegem, P. & Van Looy, L. (2006). Portfolio in Higher Education: Time for a Clarificatory Framework. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2), 127-135.

Onrubia, J.; Colomina, R.; Engel, A.; Naranjo, M.; Segués, T. (2008). Instrumentos para la enseñanza de competencias de planificación del trabajo autónomo individual y en grupo: una experiencia en el ámbito de la Psicología de la Educación. Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación, CIDUI 2008. Lleida, 2-4 de Julio



NUEVOS ESPACIOS DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Un análisis comparado y de tendencias.

de 2008. Consultado el 22/01/2010

en http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/comunic/JO_al_CIDUI_08.pdf

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.

Torrano, F. y González, M. C. (2004). Self-Regulated Learning: Current and Future Directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-34.