

USOS DE LA EVALUACIÓN EN LOS DIFERENTES MOMENTOS DE UNIDADES DIDÁCTICAS COOPERATIVAS ASSESSMENT USES AT DIFFERENT MOMENTS OF COOPERATIVES DIDACTIC UNITS

Verónica Jiménez Perales
Mila Naranjo Llanos
Universitat de Vic
veronica.jimenez1@uvic.cat

Fecha de Recepción: 18 Febrero 2014
Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014

ABSTRACT

The traditional conception of learning assessment has been conceived, often, as an independent process of teaching and learning process, but assessment and, more concretely, inclusive assessment has an opposite point of view and it is considerate as an inherent element of this process. This research focus on inclusive assessment in cooperative learning contexts, in schools that implement the CL/LC Program: cooperate to learning, learning to cooperate, developed by the GRAD's members (Diversity Attention Research Group) of University of Vic. Considering the methodology that propose that program, and the planning and development of didactic units at different moments they can be divided through cooperative structures the hypothesis on the study are linked to a first approximation of the use of evaluation along the process of teaching and learning by teachers. The research results support the hypothesis that implement the CL/LC Program in classrooms should be go according to an inclusive assessment that allow regulate and adjust the educational assistance to students.

Keywords : *inclusive assessment, learning regulation, cooperative learning,*

ANTECEDENTES

La presente comunicación forma parte una tesis doctoral que se está desarrollando sobre la evaluación que realizan los docentes que implementan el aprendizaje cooperativo en sus aulas. Se inscribe en el Programa de Doctorado en Educación Inclusiva, concretamente en el GRAD (Grupo de investigación sobre atención a la diversidad) de la Universidad de Vic, en un proyecto financiado que lleva por título *Estudio de casos sobre el desarrollo y el proceso de asesoramiento de un programa de apoyos educativos inclusivos (PROYECTO PAC2)*'.



La investigación tiene, dos ejes temáticos claros que la vertebran. Por un lado, la estructuración cooperativa de la actividad en el aula como medida de atención a la diversidad y metodología que fomenta el aprendizaje de todos los alumnos (Jonson, Jonson y Holubec, 1999; Ainscow, 2001) y por otro lado, la evaluación inclusiva entendida como elemento inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje que permite regular y ajustar las ayudas educativas al alumnado (Colomina y Rochera, 2002, Solé, Miras y Castells, 2003).

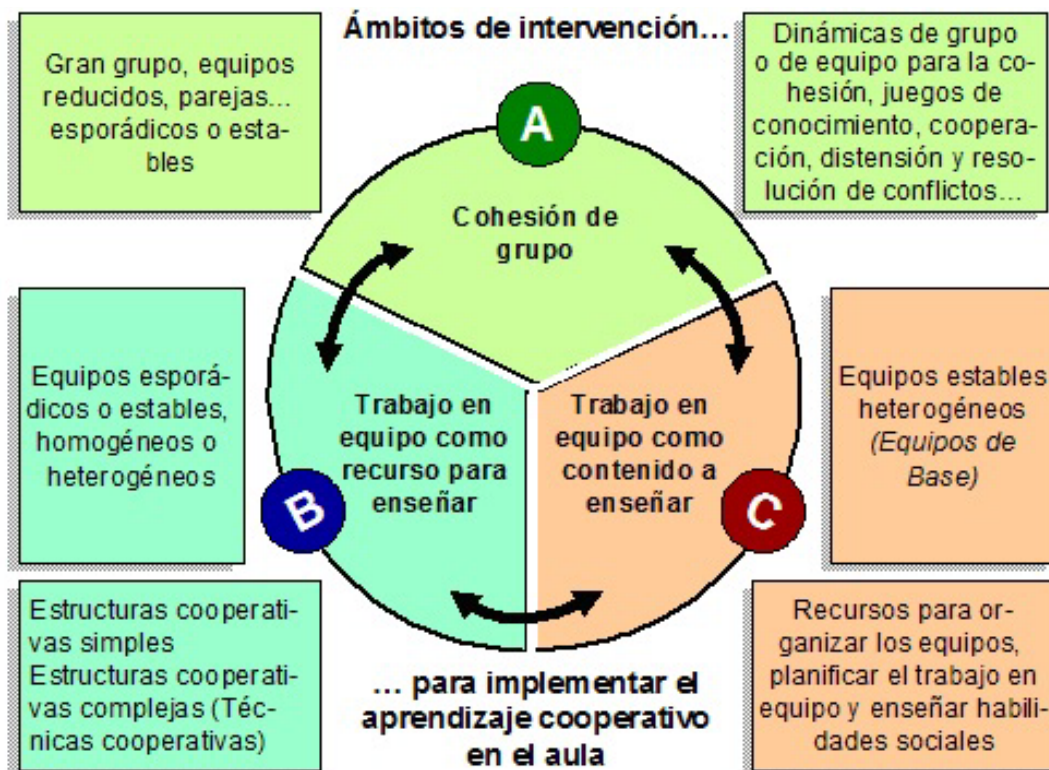
Un elemento esencial en la metodología utilizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje es la forma de organizar la actividad educativa dentro de las aulas. La estructura de la actividad es un elemento clave en tanto que configura y determina la relación que se establece entre los alumnos y entre éstos y el docente y que indirectamente, determina la estructura del proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla (Pujolàs y Lago, 2007; Pujolàs, 2008). Estructurar la actividad de aula de manera cooperativa (por contra de una manera individual o competitiva), supone formar pequeños equipos de trabajo heterogéneos entre los alumnos con la finalidad de que se proporcionen ayuda mutua esperando que aprendan lo que se les enseña a la vez que contribuyen a que lo aprendan, también, sus compañeros dándose dos condiciones indispensables: participación equitativa e interacción simultánea (Kagan, 1999).

El aprendizaje cooperativo, por tanto, se convierte en un recurso para enseñar a la vez que es un contenido más que los alumnos deben aprender y el Programa CA/AC: cooperar para aprender, aprender a cooperar, proporciona las herramientas necesarias para llevar a cabo esta metodología en todas las etapas educativas (Pujolàs et al., 2011).

El Programa CA/AC, tiene como objetivo principal fomentar la mejora de las prácticas educativas de los docentes para acercarse cada vez más a entornos educativos inclusivos y propone la intervención en tres ámbitos. El Ámbito A supone la preparación del alumnado para favorecer un buen clima de aula y dispone a los docentes de multitud de dinámicas de cohesión adaptables a diferentes objetivos y urgencias necesarias en un grupo clase. El Ámbito B, pone a disposición de los docentes estructuras cooperativas adaptables a cualquier contenido de aprendizaje para facilitar la estructura de la actividad y la estructura de participación en el desarrollo de las tareas educativas planteadas. Y por último, el Ámbito C, que incluye las acciones encaminadas a enseñar a los alumnos a trabajar en equipo y a organizarse para conseguir unos objetivos comunes y autorregular el funcionamiento de su propio equipo (Pujolàs et al., 2011).



Figura 1. Ámbitos del Programa CA/AC: cooperar para aprender, aprender a cooperar. En Pujolàs et al., 2011; Lago, J. R.; Pujolàs, P. y Naranjo, M., 2011.



El Ámbito B, en el que se centra la presente investigación, proporciona las estructuras cooperativas de la actividad, para cualquier contenido de aprendizaje y para diversas finalidades, que se corresponden a una determinada forma de organizar las sucesivas operaciones que los alumnos deben seguir en el momento de llevar a cabo una determinada tarea asegurando la participación equitativa y la interacción simultánea (Kagan, 1999) en una secuencia didáctica determinada o en los diferentes momentos en los que se puede dividir una unidad didáctica: antes de la unidad, al inicio, durante y al final de la unidad. De manera que las estructuras simples², pueden utilizarse antes de la unidad didáctica para conocer las ideas previas de los alumnos, al inicio se pueden utilizar para saber hasta qué punto los alumnos han entendido una explicación, durante la unidad se pueden utilizar con la finalidad de ejercitar los contenidos aprendidos y al final de la unidad, las estructuras pueden ser útiles para resolver dudas, preparar un examen o hacer una síntesis de los contenidos trabajados.



Tabla 1. Ejemplo del uso de las estructuras cooperativas simples en los diferentes momentos de una unidad didáctica con distintas finalidades posibles. En Pujolàs et al., 2011.

<i>Estructura</i>	<i>Antes de la UD</i>	<i>Al inicio de la UD</i>	<i>Durante la UD</i>	<i>Al final de la UD</i>
Lectura compartida	“Refrescar” las ideas sobre el tema a trabajar a partir de un texto.	Introducir un tema a partir de un texto.	Asegurar la comprensión de un texto a partir del cual deberán hacer unos ejercicios.	Asegurar la comprensión de un texto que sintetiza los contenidos del tema trabajo.
1-2-4	Conocer las ideas previas sobre el tema que se trabajará.	Comprobar la comprensión de una explicación.	Resolver problemas, responder cuestiones, hacer ejercicios... sobre el tema que se está trabajando.	Responder cuestiones, o construir frases, que resuman las ideas principales del tema trabajado.
El Folio Giratorio	Conocer las ideas previas sobre el tema que se trabajará.	Comprobar la comprensión de una explicación, de un texto...	Resolver problemas, responder cuestiones, hacer ejercicios... sobre el tema que se está trabajando.	Responder cuestiones, o construir frases, que resuman las ideas principales del tema trabajado.
Parada de Tres Minutos	Recordar y exponer ideas relacionadas con el tema que es trabajará.	Plantear cuestiones que quieren conocer del tema que se empieza a trabajar.	Plantear cuestiones y dudas sobre el tema que se está trabajando.	Plantear cuestiones o dudas al final de un tema, después de haberlo repasado en equipo.
Lápices al Centro	Hacer ejercicios para conocer las ideas previas sobre el tema que es trabajará.	Responder cuestiones para comprobar la comprensión de una explicación.	Resolver problemas, responder cuestiones, hacer ejercicios... sobre el tema que se está trabajando...	Responder cuestiones, o construir frases, que resuman las ideas principales del tema trabajado.
El Juego de las Palabras	Conocer las ideas previas sobre el tema que se trabajará a partir de lo que les sugiere una palabra.	Comprobar la comprensión de una explicación construyendo una frase a partir de unas palabras clave.	Construir frases que resuman las ideas principales del tema que se está trabajando o se ha trabajado.	



El Programa CA/AC se lleva a los centros educativos de las etapas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y post obligatoria, a través de un proceso de formación - asesoramiento. El proceso de formación – asesoramiento se realiza en tres etapas y a dos niveles: una etapa de introducción donde a nivel individual los docentes hacen una aproximación a los tres ámbitos de intervención del programa y planifica e implementa algunas actividades, una etapa de generalización en la cual los docentes empiezan a planificar de manera sistemática el programa en sus clases a la vez que facilita que otros docentes se inicien en la implementación del programa en sus aulas y una última etapa de consolidación que pretende que los docentes introduzcan el Programa CA/AC de manera habitual en su práctica diaria y a nivel de centro que se incorpore el aprendizaje cooperativo en el proyecto educativo y se cree una comisión de coordinación para procurar su cumplimiento (Lago y Pujolàs, 2011; Lago, Pujolàs y Naranjo, 2011).

El segundo eje temático que guía la investigación es la evaluación como el elemento que se encuentra implicado y define la actividad de enseñar y aprender, y se apoya, por tanto, en una perspectiva teórica vinculada al constructivismo de orientación socio-cultural (Coll, Martín y Onrubia, 2001). La evaluación, desde esta perspectiva, se entiende como el instrumento fundamental para que el docente pueda regular su acción educativa a lo largo del proceso de enseñanza y para que el alumno pueda regular su propio proceso de aprendizaje, es decir, la evaluación con finalidades pedagógicas (sin obviar las acreditativas): evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje (William, 2000; Broadfoot y Black, 2004; McDonald, 2006; Birembaum et al., 2006).

La autorregulación, es un proceso complejo en el cual intervienen diversos factores cognitivos, metacognitivos, emocionales, afectivos y motivacionales y la evaluación con función pedagógica y continua, ofrece a los docentes la oportunidad de realizar un seguimiento del proceso de aprendizaje de los alumnos obteniendo resultados sobre el grado de adquisición de las competencias que les permite proporcionarles información sobre su propio proceso de aprendizaje, así como de posibles vías para mejorarlo (Pintrich, 2000; Torrano y González, 2004; Delgado et al., 2005).

La evaluación debe ser coherentes con los elementos que conforman el proceso de enseñanza y aprendizaje y sobretodo, con los objetivos y las actividades que se plantean en el transcurso del proceso, de modo que la evaluación, debe integrarse en el mismo proceso de aprendizaje que llevan a cabo los alumnos mientras realizan actividades (William, 2000; Reagraves, Earl y Schmidt, 2002; Dochy, 2004; Norton, 2004). Según el momento del proceso de enseñanza y aprendizaje (o unidad didáctica, en éste caso) en el que se realice la evaluación, se diferencia en (Coll, Martín y Onrubia, 2001; Sanmartí, 2007):

Inicial es la que se realiza al inicio y tiene como finalidad la toma de decisiones sobre el tipo y la calidad de las ayudas y ajustes que deben realizarse o conocer qué saben o no saben los alumnos para planificar y organizar las actividades educativas.

Continua es la que se desarrolla a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje y se usa para mejorar la tarea docente y para que los alumnos puedan tomar decisiones entorno a su propio proceso de aprendizaje. Ayuda, también, a tomar decisiones entorno a las ayudas educativas para el reajuste de las actividades educativas.

Final es la que se realiza al final del proceso de enseñanza y aprendizaje para saber hasta qué punto los alumnos han adquirido los objetivos planteados. Las decisiones asociadas a esta evaluación están asociadas, desde el punto de vista de la función pedagógica de la evaluación, a la comunicación de los resultados y al uso de los resultados para la programación de unidades posteriores.

OBJETIVOS

El objetivo principal es identificar las prácticas evaluativas de aprendizaje cooperativo llevadas a cabo por los docentes que participan en el proceso de formación y asesoramiento en su primera



etapa (etapa de introducción) sobre el programa didáctico inclusivo Programa CA/AC: cooperar para aprender, aprender a cooperar (Pujolàs et al., 2011), y más concretamente, identificar los usos de la evaluación en los diferentes momentos en los que se divide una unidad didáctica programada y desarrollada de manera cooperativa.

PARTICIPANTES

Los participantes en la investigación y la posterior recogida de datos se ha basado en los instrumentos realizados por los docentes que han formado parte del proceso de formación y asesoramiento del Programa CA/AC en la primera etapa del mismo. Se trata de docentes de las etapas educativas de infantil, primaria, secundaria obligatoria y secundaria post obligatoria de un total de 396 centros educativos de las comunidades autónomas de Andalucía, Aragón, Castilla La Mancha, Castilla León, Islas Baleares, Galicia, País Vasco, Cataluña, Madrid, Navarra y La Rioja.

MÉTODO

Para la investigación, se ha seguido una metodología de estudio de casos con la finalidad de tener una primera aproximación sobre los usos de la evaluación en el desarrollo de unidades didácticas cooperativas entre los docentes que implementan en Programa CA/AC en sus aulas durante el primer año de asesoramiento. De manera que se ha planteado una metodología cuantitativa entendiéndose que la prioridad no es hacer generalizables a todos los contextos los resultados obtenidos y por tanto, la selección de los casos participantes se realiza por su relevancia e interés (Flick, 2011).

En el estudio se ha seguido el procedimiento propuesto por el proceso de formación – asesoramiento del Programa CA/AC. El procedimiento seguido por los docentes participantes ha sido responder Auto Informes después de programar y desarrollar una unidad didáctica con uso de estructuras cooperativas, de manera que para cada uno de los momentos en los que se divide la unidad (antes, inicio, durante y después), los docentes han reflexionado sobre la práctica llevada a cabo (Lago y Pujolàs, 2011). No obstante, y a pesar que el proceso de formación – asesoramiento dispone de más instrumentos que el descrito a continuación, únicamente se han utilizado los que se vinculan al tema que nos ocupa: los usos de la evaluación en los diferentes momentos de una unidad didáctica basada en estructuras cooperativas. Todos los instrumentos forman parte de una base de datos electrónicos en la página web del Programa CA/AC³ desde la cual los asesores tienen acceso y les permite hacer el seguimiento del proceso llevado a cabo.

Para responder el objetivo planteado de la presente comunicación, se han analizado datos de un total de 3795 auto informes: 1080 auto informes correspondientes al momento antes de iniciar la unidad, 969 auto informes correspondientes al inicio de la unidad, 1013 auto informes correspondientes al durante de la unidad y 733 correspondientes al final de la unidad. El esquema que configura la muestra es el siguiente:

Tabla 2. Esquema de la muestra total de los participantes en la investigación.

Etapa educativa	Auto Informe			
	Antes de la UD	Al inicio de la UD	Durante la UD	Al final de la UD
Educación infantil	197	176	205	144
Educación primaria	574	544	515	396
Educación secundaria	253	203	232	156
Bachillerato	21	14	19	15
Ciclos formativos	10	8	13	8
Indefinido	25	24	29	14
Total	1080	969	1013	733



La estructura de los auto informes es la misma para todos ellos y para la investigación únicamente se han usado tres fuentes de datos:

- Etapa educativa: educación infantil, primaria, secundaria, bachillerato, ciclos formativos o indefinido.

- Estructura cooperativa utilizada para cada momento de la unidad didáctica: se proponen un total de 20 posibles estructuras a utilizar.

- Finalidad del docente en el uso de la estructura: se proponen un total de 13 finalidades posibles para cada uno de los momentos en los que se divide la unidad: conocer las ideas previas, facilitar la representación de los contenidos, presentar los contenidos, comprobar la comprensión, aprender los nuevos contenidos, consolidar los nuevos contenidos, reforzar los contenidos, profundizar en los contenidos, hacer una síntesis, preparar un examen, estudiar los contenidos, evaluar la consecución de los objetivos y otras. De entre las 13 posibles, las finalidades identificadas directamente relacionadas con la evaluación y que fomentan la toma de decisiones entorno al proceso de enseñanza y aprendizaje son:

- Conocer las ideas previas
- Comprobar la comprensión de los alumnos
- Reforzar los contenidos
- Evaluar la consecución de los objetivos

Las hipótesis que han guiado la investigación son que se usan estructuras cooperativas antes y al inicio de la unidad para conocer las ideas previas de los alumnos pero sin función pedagógica de la evaluación, que durante la unidad didáctica no se usan estructuras cooperativas con finalidad evaluativa y que las estructuras utilizadas al final de la unidad tiene la finalidad de resolver dudas o corregir errores.

RESULTADOS

Para describir los resultados obtenidos en el análisis de los datos, es necesario identificar las variables que guían el estudio. Se empieza por comentar los resultados que hacen referencia a los auto informes correspondientes a los diferentes momentos de la unidad didáctica.

De los 1080 instrumentos analizados que se corresponden al antes de la unidad, el 75% utiliza estructuras cooperativas con la finalidad de conocer las ideas previas de los alumnos, el 16% para facilitar la representación de los contenidos y el 8,8% con otras finalidades. De los 811 (representando el 75% del total) del uso de estructuras cooperativas para conocer las ideas previas de los alumnos, 140 se corresponden a educación infantil, 440 a educación primaria, 189 a educación secundaria, 17 a bachillerato, 6 a ciclos formativos y 19 son indefinidos.

De los 969 instrumentos analizados que se corresponden al inicio de la unidad, el 75% utiliza estructuras cooperativas con la finalidad de conocer las ideas previas de los alumnos, el 15,6% para facilitar la representación de los contenidos y el 9,2% con otras finalidades. De los 728 (representando el 75% del total) de los instrumentos que usan estructuras cooperativas con la finalidad de conocer las ideas previas de los alumnos, 136 corresponden a educación infantil, 402 a educación primaria, 150 a educación secundaria, 11 a bachillerato, 8 a ciclos formativos y 21 son indefinidos.

Del total de 1013 instrumentos analizados que se corresponden al durante de la unidad, el 22,4% tienen como finalidad reforzar los nuevos contenidos y el 4,4% otras finalidades. De los 227 instrumentos (que representan el 22,2% del total) con finalidad de reforzar los nuevos contenidos, 49 corresponden a educación infantil, 122 a educación primaria, 48 a educación secundaria, 1 a bachillerato, 2 a ciclos formativos y 5 son indefinidos.

Del los 733 instrumentos analizados correspondientes al final de la unidad, el 32,2% utiliza estructuras cooperativas con la finalidad de evaluar la consecución de los objetivos. De los 236 ins-



trumentos (que representa el 32,2% del total) que tiene como finalidad evaluar la consecución de los objetivos, 70 pertenecen a educación infantil, 128 a educación primaria, 33 a educación secundaria, 2 a bachillerato y 3 son indefinidos.

CONCLUSIONES

Al inicio de la exposición, se hacía especial hincapié en la concepción de la evaluación como elemento inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje y a la función pedagógica de la misma en tanto que permite ajustar la ayuda educativa a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje (Pintrich, 2000; William, 2000; Coll, Martín y Onrubia, 2001; Broadfoot y Black, 2004; Torrano y González, 2004; Delgado et al., 2005; McDonald, 2006; Birembaum et al., 2006) así como los diferentes usos de la misma en los diferentes momentos de una secuencia didáctica (William, 2000; Coll, Martín y Onrubia, 2001; Reagraves, Earl y Schmidt, 2002; Dochy, 2004; Norton, 2004; Sanmartí, 2007).

Tanto en el momento antes como al inicio de la unidad, un gran porcentaje de instrumentos indican que se utilizan estructuras cooperativas para conocer las ideas previas. Lo que los instrumentos no permiten conocer son las decisiones asociadas al uso de la evaluación en estos momentos de la secuencia didáctica ni en referencia al ajuste de las ayudas ni en referencia al ajuste de la programación.

Durante la unidad didáctica, menos de una cuarta parte utiliza estructuras cooperativas con la finalidad de reforzar los contenidos, por lo tanto, se desprende del análisis que los docentes no utilizan la evaluación a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje para mejorar la tarea docente y hacer conscientes a sus alumnos de su propio proceso de aprendizaje, así como de las opciones de mejora.

Al final de la unidad didáctica, menos de la mitad de los instrumentos analizados, utilizan estructuras cooperativas con la finalidad de evaluar la consecución de los contenidos. Tampoco se pueden conocer, a través de los instrumentos analizados, las decisiones asociadas a ésta finalidad.

Las decisiones de los docentes entorno a la evaluación a lo largo de un proceso de enseñanza y aprendizaje estructurado de manera cooperativa, puede argumentarse a través de diversos aspectos. Por un lado el aprendizaje cooperativo estructura la actividad de aula por equipos, consecuentemente, por cuestiones obvias de organización (por equipos) es complicado emitir un juicio de valor de los aprendizajes individuales de los alumnos en interacción.

El hecho de estructurar la actividad de aula por equipos también dificulta hacer observaciones detalladas individualmente de un mismo hecho, ya que se da la misma situación de aprendizaje en cada equipo de manera simultánea y se complica la actividad para un solo docente en el aula, a pesar de ser él quien tiene acceso continuado en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Coll y Onrubia, 2002). Por último, la cultura del test, prueba o examen a la que están arraigados los docentes para la evaluación final no puede verse a simple vista compatible con el programa. Serían necesarias formas diferentes (más allá de las tradicionales) de evaluación (Álvarez Méndez, 2001).

Para concluir, es necesario comentar algunas apreciaciones entorno a la actividad docente de evaluar. Primero la importancia de considerar la evaluación como elemento inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje y a la necesidad de que sea así. En segundo lugar, la necesidad de abordar el estudio de la evaluación de manera contextualizada para poder obtener toda la información necesaria sobre los factores que inciden en la toma de decisiones del proceso de planificación y desarrollo de las prácticas evaluativas y de sus usos, echo que abre puertas a seguir investigando en esta línea. En tercer lugar, la urgencia de indagar y desarrollar más eficazmente una evaluación más inclusiva entendida como la capacidad de las prácticas evaluativas de dar respuesta eficiente a todos los alumnos siendo la clave para comprender cómo ayudarlos a aprender más y mejor.



BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea ediciones.
- Álvarez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Birembaum, M.; Breuer, K.; Cascallar, E.; Dochy, F.; Dori, Y.; Rydway, J.; Wiesemes, R. y Nickmans, G. (2006). A learning integrated assessment system. *Educational Research Review*, 1, 61-67.
- Broadfoot, P. y Black, P. (2004). Redefining assessment? The first ten years of "Assessment in Education". *Assessment in Education*, 11, 1, 7- 27.
- Colomina, R. y Rochera, M. J. (2002). Evaluar para ajustar la ayuda educativa. En *Cuadernos de pedagogía*, 318, 56-62.
- Coll, C.; Martín, E. y Onrubia, J. (2001). *La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales*. En Coll, C.; Palacios, J. i Marchesi, A. (coords), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar (549-572)*. Madrid: Alianza.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. En *Cuadernos de pedagogía*, 318, 50-54.
- Delgado, A. M.; Borge, R.; García, J.; Oliver, R. y Salomón, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior. Programa de estudios y análisis (EA 2005-2004)*. Madrid: Ministerio de educación y ciencia. Dirección General de Universidades.
- Dochy, F. (2004). *Assessment engineering: aligning assessment, learning and instruction*. Keynote presentation. Disponible en: <http://www.assessment2004.uib.no/keynotes/dochy.page>
- Flick, U. (2011). *Introducing research methodology. A beginner's guide to doing a research project*. London: SAGE Publications Ltd.
- Hargreaves, A.; Earl, L y Schmidt, M. (2002). Perspective on Alternative Assessment Reform. *American Educational Research Journal*, 39, 1, 69- 95.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kagan, S. (1999). *Cooperative Learning*. San Clemente. Resources for teachers, Inc.
- Lago, J. R.; Naranjo, M.; Segués, T.; Soldevila, J.; Olmos, G.; Pedragosa, O.; Pujolàs, P.; Riera, G.; Rodrigo, C.; Torné, A. (2011). El proceso de formación – asesoramiento para la introducción del aprendizaje cooperativo en el aula: el cuestionario inicial y final al servicio de la investigación y de la formación del profesorado. Comunicación presentada en el *VI Congreso Internacional de Psicología y Educación y III Congreso Nacional de Psicología de la Educación*, Valladolid, España.
- Lago, J.R. y Pujolàs, P. (2011). El asesoramiento para el aprendizaje cooperativo en la escuela. En Martín, E. y Onrubia, J. (coords.). *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejoras de la enseñanza* (pp.121-138). Barcelona: Graó.
- Lago, J. R.; Pujolàs, P. y Naranjo, M. (2011). Aprender cooperando para enseñar a cooperar: procesos de formación / asesoramiento para el desarrollo del Programa CA/AC. En *Aula. Revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 89-106.
- Macdonald, R. (2006). The use of evaluation to improve practice in learning and teaching. *Innovations, Education and Teaching International*, 43 (1), 3-13.
- Norton, L. (2004). Using assessment criteria as learning criteria: a case study in psychology. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29, 6, 687-702.
- 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.



- Pujolàs, P. y Lago, J.R. (2007). *La organización cooperativa de la actividad educativa*. En Bonals, J. (2007). *Manual de Asesoramiento Psicopedagógico*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2008). *Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: El treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut*. *Suports*, 12 (1), pp. 21-37.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Solé, I.; Miras, M. y Castells, N. (2003). ¿Dónde se encuentra la innovación en las prácticas de evaluación innovadoras? En *Infancia y aprendizaje*, 26, 217-233.
- 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.
- William, D. (2000). Integrating summative and formative functions of assessment. *Keynote address the European Association for Educational Assessment*. Praga, República Txeca.

¹ PAC 2: Estudio de casos sobre el desarrollo y el proceso de asesoramiento de un programa de apoyos educativos inclusivos (PROYECTO PAC). Financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología. Investigador principal: José Ramón Lago Martínez. Referència: EDU2010-19140.

² Se entiende por estructura cooperativa simple o básica, aquella que puede desarrollarse en una sesión (Pujolàs et al., 2011).

³ Página web del Programa CA/AC, disponible en: <http://www.cife-ei-caac.com>.