

La evaluación del aprendizaje en el aula universitaria: una experiencia de innovación en la materia *Lengua para Maestros*

María Begoña Gómez Devís

*Universitat de València, España
mabegode@uv.es*

Resumen

En la universidad, la evaluación puede ser considerada como una oportunidad en sí misma para promover el aprendizaje, desarrollar competencias en los estudiantes y asumir el reto de cambiar una tradición en la que el profesor es el actor principal y único. En este contexto se enmarca la experiencia de innovación implementada durante los cursos académicos 2013-14 y 2014-15. Esta contribución describe el procedimiento y la metodología experimentados en torno a una evaluación orientada al aprendizaje (EOA) mediante la activación de prácticas educativas y evaluativas que buscan promover y maximizar distintas competencias, así como los resultados obtenidos en cada una de ellas. Los participantes, gracias a un muestreo accidental por accesibilidad, son 141 estudiantes de la asignatura de primer curso *Lengua Española para Maestros* (6 ECTS).

Palabras clave: Educación superior, evaluación orientada al aprendizaje (EOA), evaluación compartida, plataforma de formación virtual.

Learning Assessment at University: An Innovation Experience in the Subject *Language for Teachers*

Abstract

At university, assessment could be considered an opportunity to foster learning, to develop students' competences and to change the traditional view of the teacher's role as the main and unique actor. This is the context of the innovation experience implemented during the academic years 2013-14 and 2014-2015. This paper describes the learning assessment procedure and methodology experienced by means of the activation of educational and evaluative practices. These practices promote and maximize different competences as well as the results obtained in each of them. 141 students enrolled in *Lengua Española para Maestros* (6 ECTS) were randomly selected to participate in the experiment.

Keywords: Higher education, learning assessment, shared evaluation, virtual learning platforms.

1. INTRODUCCIÓN

Del conjunto de cambios auspiciados por el EEES nos interesamos por aquellos encaminados a revisar la tradición en la que el profesor es el actor principal y único en la evaluación del aprendizaje y dedicamos especial atención al reto de desarrollar en los estudiantes la capacidad para regular sus propios procesos de aprendizaje mediante una participación activa en los procesos de evaluación (Boud, 2006; Boud y Associates, 2010; Carless, Joughin y Mok, 2006; Gibbs, 2006; Ibarra y Rodríguez, 2010; López Pastor, 2009). Se trata, en esencia, de una mirada distinta hacia a la evaluación, puesto que ahora la actividad evaluadora llega a ser por sí misma tarea de aprendizaje.

La investigación que aquí se presenta forma parte del proyecto *Eval-Aula*¹. Este proyecto asume la participación de los estudiantes en distintas disciplinas y titulaciones de la Universitat de València y desarrolla una evaluación continua, auténtica (Chiva, Ramos, Gómez y Alonso, 2013; Gómez Devís, 2014; Moral, Chiva, Safont y Gómez, 2014). Los miembros del equipo han participado regularmente en los

proyectos de innovación educativa convocados por dicha institución durante los cursos 2011-12, 2012-13, 2013-14, 2014-15 y 2015-16.

Ciñéndonos en esta ocasión al perfil del estudiante del grado de maestro (Educación Primaria y Educación Infantil²) y tomando como eje la educación lingüística a través de la asignatura de primer curso *Lengua Española para Maestros* (6 ECTS) surge este artículo cuyo principal objetivo es demostrar que la experimentación de una evaluación orientada al aprendizaje (EOA) incide en el desarrollo de competencias básicas de los futuros maestros. Para ello, se detalla el procedimiento de evaluación (tareas, instrumentos y sistema de calificación) desarrollado durante los cursos académicos 2013-14 y 2014-15, y se analizan los resultados obtenidos tras la participación de 141 estudiantes en el autoinforme final de *Competencias Básicas de Aprendizaje del Estudiante*.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Como es bien sabido, el objetivo de la enseñanza es el aprendizaje; sólo si este se consigue completa aquella su objetivo. El auténtico aprendizaje está vinculado a la reestructuración de esquemas previos (esquemas conceptuales y operativos) sobre la base de nuevas informaciones y experiencias: en términos piagetianos, el paso de una formación dirigida a la “asimilación” o acumulación de conocimientos a otra centrada en la “acomodación” y construcción de saberes prácticos. No obstante, una buena “acomodación” requiere el contraste de las nociones a través de oportunidades de aplicación de las mismas; y ello, forzosamente, significa práctica guiada.

En la universidad, la evaluación también debe considerarse como una oportunidad en sí misma para promover el aprendizaje y desarrollar competencias en los estudiantes. Orientar la evaluación al aprendizaje debe suponer una renovación efectiva de la práctica y los planteamientos de la evaluación para responder a las nuevas expectativas y exigencias académicas, sociales y laborales (Carless, Joughin y Mok, 2006; Boud y Associates, 2010; Gómez, Rodríguez e Ibarra, 2013b; Ibarra y Rodríguez, 2010; López Pastor, 2009; Padilla y Gil, 2008). En otras palabras, entender que la evaluación influye en el qué y cómo aprenden los alumnos, así como considerar el acto de evaluar como un proceso de mejora y aprendizaje.

El novedoso concepto de evaluación orientada al aprendizaje (EOA), reivindicado por investigadores como Boud y Falchikov (2006), Ibarra y Rodríguez (2010) o Padilla y Gil (2008), entre otros, se centra en los procesos y busca integrar progresivamente la reflexión; es decir, es una ayuda al alumno en su actividad de aprendizaje y en la metacognición de dicho proceso, al tiempo que un instrumento para la reflexión del docente sobre su actividad en el aula. Además, requiere la implicación de los estudiantes en las actividades de evaluación, la realización de tareas creativas y realistas, y el fomento de la información útil para el presente académico y el futuro profesional del estudiante. En palabras de Carless, Joughin y Mok (2006: 396):

Vemos la evaluación como un apoyo al aprendizaje cuando las tareas están ajustadas a los propósitos; cuando los estudiantes están implicados en el proceso de evaluación de forma que apoya el desarrollo de su experiencia evaluadora; y cuando la retroalimentación prospectiva puede ponerse en práctica

De hecho, tal y como apuntan distintas investigaciones de las universidades españolas (Bretones, 2008; Gessa, 2011; Pérez-Pueyo *et al.* 2008; Rodríguez, Ibarra, Gallego y Gómez, 2012), la implicación de los estudiantes en el proceso de evaluación favorece el desarrollo de distintas competencias básicas como el pensamiento crítico, la aplicación de conocimientos para resolver problemas, la comunicación y negociación o la profundización en el sentido ético de las propias actuaciones.

Asimismo, obviar las tecnologías en el actual proceso de aprendizaje universitario o subestimar su potencial didáctico, restaría un valor incalculable a la actividad de aprendizaje de unos estudiantes cada vez más acostumbrados al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para comunicarse, informarse o la divertirse, a la vez que aumentaría la brecha tecnológica entre docentes y alumnado. En consecuencia, es posible resumir este nuevo modelo de *e-Evaluación* con las siguientes premisas (Ibarra y Rodríguez, 2010: 445-450):

- Las tareas de evaluación deben promover el tipo de aprendizaje necesario para el lugar de trabajo en el contexto sociocultural del siglo XXI.
- Los procesos de evaluación deben implicar a los estudiantes de forma activa, desarrollando las competencias que van a necesitar en su

faceta de aprendices a lo largo de la vida, su capacidad evaluadora para tomar decisiones y orientar su propio proceso de aprendizaje.

- Realización de una retroalimentación prospectiva o proalimentación (*feedback as feedforward*), es decir, hay que ofrecer a los estudiantes orientaciones y recomendaciones que sean factibles de realización en un futuro inmediato y que ayuden a modificar/mejorar su trabajo y nivel de desempeño.
- Aplicación de las TIC al proceso de evaluación. La influencia digital se manifiesta no solo desde el ámbito de la presentación de trabajos o producciones de los estudiantes (Carless *et al.*, 2006), sino también en el desarrollo del proceso de evaluación (Brink y Lautenback, 2011).

A continuación, en la Figura 1 se presenta el marco conceptual de la e-Evaluación Orientada al Aprendizaje.

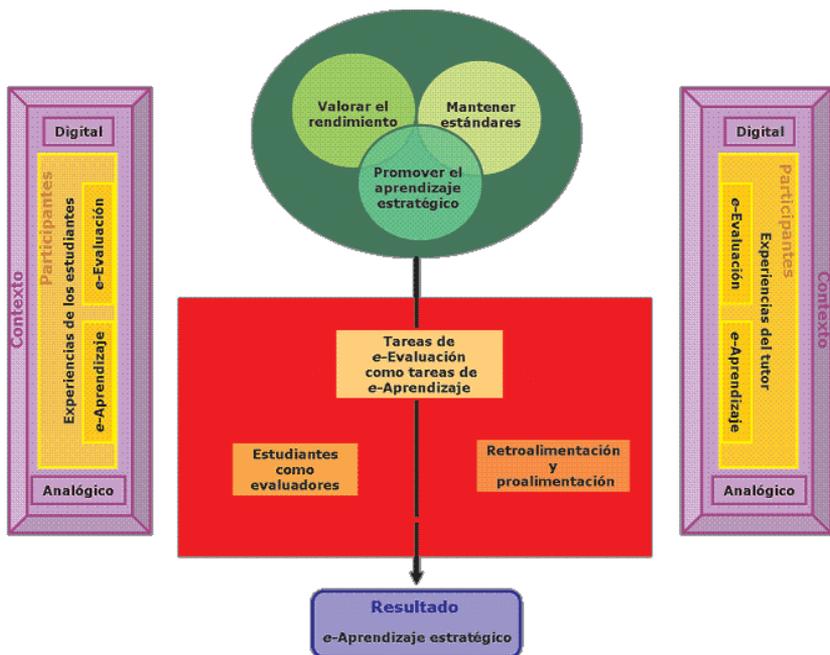


Figura 1. Marco conceptual de la e-EOA

Fuente: Gómez, Rodríguez e Ibarra (2013b)

Tal y como se indica, el reto de una evaluación que busca “desarrollar la autonomía del estudiante, el aprendizaje permanente y su responsabilidad para orientar y gestionar su propio proceso de aprendizaje (aprendizaje estratégico)” (Ibarra y Rodríguez, 2010: 446) requiere, indiscutiblemente, diseñar procedimientos y utilizar métodos que favorezcan la evaluación del trabajo presencial y no presencial del alumnado, así como diferentes técnicas que orienten el desarrollo de competencias considerando a los estudiantes como evaluadores de su propio aprendizaje. El alumnado, ahora, no es un objeto pasivo que recibe una calificación, sino un sujeto activo en la tarea de evaluar, tanto su trabajo como el de sus compañeros, y ello convierte la evaluación³ en una importante oportunidad para desarrollar y potenciar distintas competencias básicas de su formación universitaria.

En suma, se trata de educar en evaluación de tal forma que estudiantes y profesores se conviertan en socios responsables del aprendizaje y de la evaluación. Así lo reclaman y demuestran recientes investigaciones que indagan sobre la importancia de la participación activa de los estudiantes en los procesos de evaluación e impulsan nuevas estrategias metodológicas que proyectan el hecho de evaluar como un proceso de mejora y aprendizaje (Bretones, 2008; Chiva, Ramos, Gómez y Alonso, 2013; Gessa, 2011; Gómez Devís, 2014; Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012; López Pastor, 2009; Marín García, 2009; Padilla y Gil, 2008; Pérez Pueyo y otros, 2008).

3. METODOLOGÍA Y DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN

Atendiendo a la dimensión pedagógica que alcanzan las anteriores consideraciones, resulta evidente que incorporar el nuevo prisma de la evaluación en el aula universitaria implica un mayor esfuerzo por parte del profesorado y de los propios estudiantes. Por un lado, supone planificar la evaluación estableciendo nuevos métodos o sistemas de evaluación (autoevaluación; evaluación entre iguales; coevaluación) atendiendo en todo momento a los requisitos/beneficios de la plataforma de formación virtual; por otro, es necesario revisar, mejorar e innovar en evaluación de forma constante y colaborativa para instaurarla como estrategia docente que desarrolla el aprendizaje y como proceso continuo, integral e integrado en el aprendizaje. En consecuencia, es necesario informar al estudiante de la importancia de elaborar múltiples y diversas tareas que le permitirán adquirir sustancialmente las competencias “ade-

más de la clásica asistencia a clases o el estudio de contenidos, que deberán ser reconocidas como tal en el cómputo global de la dedicación por parte del estudiante al estudio y ejecución de actividades” (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012: 225).

3.1. Entorno virtual de enseñanza-aprendizaje: la plataforma *Aula Virtual*

La utilización de la plataforma virtual de formación de la Universitat de València ha sido un aspecto clave y nuclear en el desarrollo de esta experiencia de innovación docente. El *Aula Virtual* ofrece espacios de grupo virtuales a profesores y alumnos como apoyo a los grupos de docencia presencial, lo cual ha permitido gestionar distintas asignaturas a través de un entorno de aprendizaje presencial y en línea (contexto de aprendizaje mixto) en el que cada estudiante puede construir su conocimiento y aprendizaje. En nuestro caso, docente y estudiantes han utilizado, principalmente, los módulos: Planificador del curso, Fichas de estudiantes, Tareas, Cuestionarios y Foros. El módulo más importante en los procesos de evaluación es Fichas de Estudiantes –Figura 2– pues desde allí el docente crea el procedimiento de evaluación, se valoran cuantitativa y cualitativamente con el establecimiento de calificaciones y comentarios las tareas, y se importan las notas de los cuestionarios o exámenes; se trata, en definitiva, de facilitar el seguimiento de los estudiantes durante el curso.

Evidentemente, el uso eficaz de esta plataforma requiere una fase de familiarización e implementación con los estudiantes durante las primeras sesiones presenciales. Desde el inicio hay que explicar detenidamente el proceso de evaluación de la asignatura, las tareas previstas, los instrumentos y herramientas que hay que utilizar y los beneficios que va a suponer la puesta en marcha de esta nueva forma de evaluar, así como las competencias que van a adquirir y desarrollar.

3.2. Competencias implicadas en la *e-Evaluación Orientada al Aprendizaje*

Al llegar a este punto estimamos oportuno un sucinto comentario sobre la asignatura *Lengua española para maestros*. Se imparte de manera conjunta en el primer curso de las titulaciones Educación Primaria y Educación Infantil; ello se explica porque ambas persiguen una serie de exigencias vitales para los futuros maestros como, por ejemplo, la preparación científica multidisciplinar, la formación permanente, los modelos

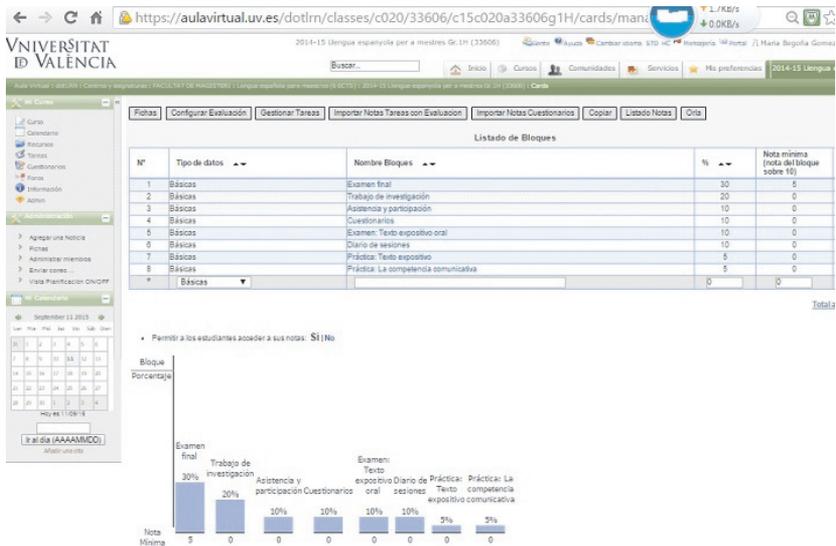


Figura 2. Ejemplo procedimiento de e-Evaluación en módulo Fichas de Estudiantes (curso 2014-15)

activos de enseñanza, la apertura al plurilingüismo y a la educación intercultural como factores enriquecedores y nunca discriminatorios, el novedoso concepto de alfabetización en donde tienen cabida la difusión e implantación en la escuela del mayor número de códigos comunicativos verbales y tecnológicos, etc. Del conjunto de las trece competencias generales⁴ del título de maestro, dos tercios estarían implicadas, siendo especialmente destacables las siguientes:

1. Utilizar con solvencia las tecnologías de la información y de la comunicación como herramientas de trabajo habituales.
2. Promover el trabajo cooperativo junto al trabajo y esfuerzo individual.
3. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula.
4. Saber trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera del centro en la atención a cada estudiante, así como en la planificación de las secuencias de aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula.

No obstante, en todas ellas se halla presente la necesidad de acompañar la educación lingüística de los futuros maestros con la práctica de determinadas destrezas o habilidades que favorezcan las interacciones comunicativas propias del ámbito de la enseñanza-aprendizaje. Y así lo refleja la guía docente⁵ estableciendo tres indicaciones en torno a los resultados de aprendizaje y la evaluación:

1. Para evaluar la competencia oral: entrevistas, informes o trabajos de exposición oral, que requieran de un uso formal de la lengua oral.
2. Para evaluar la competencia escrita: trabajos escritos de investigación y reflexión metalingüística que deberán incluir aspectos comparativos entre el español y el catalán.
3. Con carácter general, se realizará una prueba escrita final, que consistirá en la producción de un texto expositivo o argumentativo y de algunas preguntas que impliquen reflexión gramatical.

El sistema de calificación diseñado para esta investigación otorga un peso y puntuación por bloques evaluativos diversos en el cómputo de la evaluación final –Figura 3– como, por ejemplo, exámenes teóricos y prácticos, foros y prácticas discursivas. Los resultados de aprendizaje se evalúan mediante productos tangibles que sirven para recabar información sobre lo que queremos evaluar y se contempla la participación del estudiante a lo largo del proceso.

Producto	Peso calificación	Responsable de la evaluación		
		Docente	Estudiante	
			Autoevaluación	Entre iguales
Exámenes	50 %	100 %	—	—
Foro: Diario virtual de sesiones	10 %	—	25 %	75 %
Tarea: Trabajo de investigación	15 %	85 %	—	15% (Rúbrica presentación oral)
Tarea: Prácticas discursivas	15 %	100 %	—	—
C. Autoevaluación	10 %	—	100 %	—
Total	100 %	77,75 %	12,5 %	9,75 %

Figura 3. Ejemplo de procedimiento de evaluación curso 2014-15

Tal y como se indica, existe una cesión y traspaso en la jerarquía y poder de la evaluación: el 77,75% es responsabilidad del docente, el 12,5% del propio estudiante y el 9,75% del grupo de iguales. En este sentido cabe señalar que la participación del alumnado se ha centrado en la valoración de los productos de aprendizaje propios o de los compañeros y no en el establecimiento de criterios de valoración o en la selección de los instrumentos o en el sistema de calificación. Como apuntan Fallows y Chandramohan (2001) citados por Ibarra, Rodríguez y Gómez (2012: 213-14) se debe asegurar:

un cierto equilibrio entre la evaluación diseñada por el docente, —que suele centrarse más en la calidad académica del trabajo realizado— y la de los estudiantes que se centran y valoran el esfuerzo realizado para efectuar el trabajo. Es necesario garantizar un nivel de confianza entre las valoraciones de los estudiantes y los tutores, esto solo se da cuando existe una armonía entre la metodología de enseñanza del docente y las expectativas de aprendizaje de los estudiantes.

3.3. Resultados de aprendizaje

Antes de continuar con la descripción de los resultados de aprendizaje imbricados en esta experiencia es interesante señalar que resulta imprescindible explicitar a los estudiantes los siguientes elementos: las competencias implicadas, las tareas -evidencias o productos- de evaluación que se requieren y los instrumentos de evaluación y el sistema de calificación. Asimismo, es imprescindible implicar al alumnado en los estándares y criterios de evaluación en torno a los cuales basarán sus juicios de valor sobre la calidad de los trabajos.

3.3.1. Foro: Diario virtual de sesiones

La tarea consiste en el registro de una sesión presencial por una pareja de alumnos. Entre los asistentes, dos se comprometen a elaborar a título individual un texto relacionado con los conceptos y prácticas desarrollados durante la clase. La consigna es que lo escrito sea comprensible para quienes han estado ausentes y que los compañeros presentes puedan realizar sus comentarios y observaciones acerca de lo experimentado durante dicha sesión. El autor debe lograr un texto autónomo y publicarlo en el entorno virtual, concretamente en el módulo de acceso colectivo denominado Foro. Ello permite que si alguno de los textos aportados

contiene conceptos confusos o erróneos cualquier estudiante o incluso el profesor pueda señalar, explicar o sugerir reformulaciones; así se consigue que todas las intervenciones publicadas tengan un objetivo común: mejorar el texto publicado.

En virtud de esta revisión grupal, el autor recibe comentarios de verdaderos lectores acerca del propio escrito y tiene una segunda oportunidad, pues reescribe su texto y publica su versión definitiva en el mismo foro en un plazo de quince días de la primera composición. De hecho, es esta una de las pocas situaciones de escritura dentro del contexto educativo en donde el destinatario no es solo el docente o el mismo alumno, sino lectores auténticos. Las Figuras 4 y 5 recogen ejemplos de comentarios entre compañeros a un texto en su primera versión.

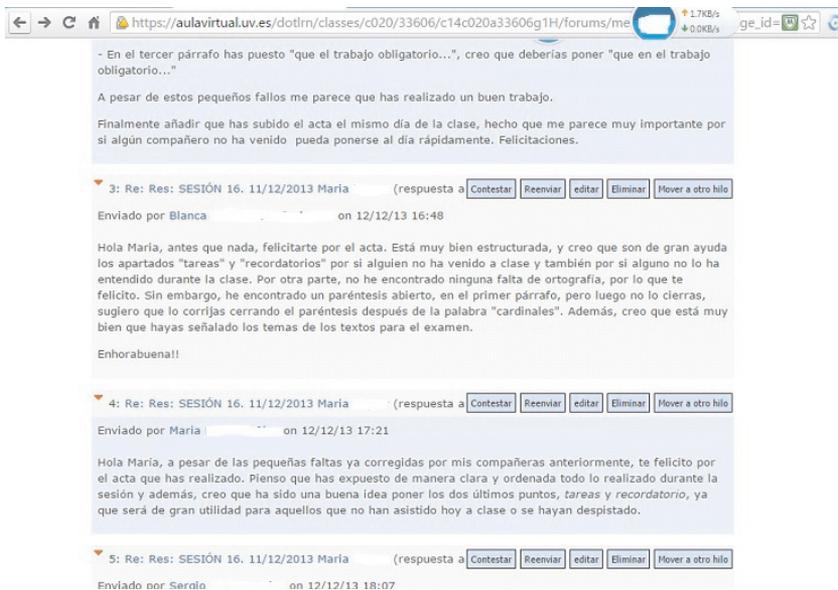


Figura 4. Ejemplo del módulo FORO: Diario de sesiones (curso 2013-14)

Los objetivos didácticos de esta tarea son varios, pero en especial se destaca que los universitarios de primer curso repasan los temas trabajados en las clases presenciales, se enfrentan a una tarea de escritura con destinatarios reales, experimentan una revisión colectiva de un texto propio y toman conciencia de los niveles textuales involucrados en los

critérios de corrección. En otras palabras, su elaboración ayuda a ligar lo trabajado durante la clase con lo leído en la bibliografía y a retomar los temas de la clase anterior. De este modo, los autores elaboran el texto conscientes de la revisión posterior; los alumnos presentes en la clase registrada contrastan con sus propios apuntes y evalúan la producción del compañero; los que no asistieron obtienen información sobre lo abordado durante su ausencia.



**Figura 5. Ejemplo del módulo FORO:
 Diario de sesiones (curso 2014-15)**

Aunque esta práctica recae principalmente en los estudiantes resaltamos, sin embargo, una serie de dilemas que necesitan ser objeto de reflexión y decisión:

- Estudiantes: autores y revisores del texto están identificados publicándose también la fecha de las intervenciones.
- Docente: hay que dedicar un tiempo considerable, sobre todo al inicio, para presentar la tarea y realizar un modelo de registro de la primera sesión; también debe supervisar regularmente la participación y las numerosas intervenciones del grupo en el FORO. No

obstante, esta carga tiene como recompensa un fuerte compromiso de los estudiantes en la tarea.

3.3.2. Elaboración de un trabajo de investigación

Como ya hemos indicado, la guía docente de la asignatura establece con carácter obligatorio la elaboración de un trabajo de investigación en el que se estudia y analiza un aspecto lingüístico o gramatical desde una óptica interlingüística (español y catalán) mediante grupos reducidos, así como la orientación y supervisión de los profesores implicados. Estructuralmente existe cierta unanimidad al pensar en un trabajo de esta índole (introducción, desarrollo, conclusiones y bibliografía); sin embargo, el problema surge cuando los estudiantes tratan de entender qué han de escribir en cada una de esas partes. A nuestro juicio, en su redacción alternan dos posiciones: la argumentación y la exposición. Se expone al explicar qué se recoge en los autores consultados y se argumenta cuando se defiende.

Cada uno de los grupos de trabajo se compone de tres o cuatro miembros como máximo. Los grupos deben hacer uso de las tutorías (proceso de comparación o contraste) y considerar las indicaciones de los profesores de ambas lenguas. La elaboración escrita del trabajo requiere que se demuestre tanto la consulta como el manejo adecuado de la norma lingüística y se enfatiza la corrección (escrita y oral) en el ámbito académico.

Durante el seguimiento, la redacción y la presentación de dichos trabajos, los estudiantes pueden elegir cuál de las lenguas van a utilizar en su exposición oral y ello condiciona la redacción final del trabajo. Pues debe entregarse por escrito en la otra lengua y al profesor correspondiente. En cuanto al tipo de contenidos, diseño y organización de los mismos, bibliografía, etc. que deben contemplarse durante su elaboración, la propuesta que reciben los alumnos es única, idéntica en las dos asignaturas (*Lengua española para maestros* y *Llengua catalana per a mestres*) y desde el inicio se conocen los plazos de entrega, la fecha para la exposición oral, la temática, la extensión, etc.

La tarea se articula en tres fases: en la primera, los alumnos que conforman el grupo de trabajo acuden a la cita con el profesor con un índice del tema y con la bibliografía seleccionada. La labor del docente consiste en acotar el tema y proporcionar pautas y criterios para su elaboración, por ejemplo, prever las relaciones entre los conceptos y la estruc-

tura del texto en forma de apartados con subtítulos. En la segunda fase tienen lugar las revisiones y colaboraciones en la construcción de borradores entre el grupo y el tutor estableciéndose, como mínimo, un par de ocasiones. En la tercera y última fase, los estudiantes son informados mediante la presentación de una rúbrica de los aspectos que van a valorar los compañeros tras la presentación oral del trabajo de investigación.

En relación a los objetivos didácticos, destacamos que la tarea promueve la experiencia de que escribir es reescribir; que favorece la planificación y revisión de los aspectos esenciales del texto (contenidos y organización) en momentos recurrentes del proceso; que brinda un modelo procedimental de revisor externo; y sobre todo, que ofrece a los estudiantes orientación sobre lo que se espera de ellos a medida que van produciendo y no solo al inicio, cuando todavía no imaginan las dificultades o al final, cuando ya no tiene remedio. Pero el principal escollo no está relacionado con el seguimiento y la evaluación de la tarea, sino con las clases superpobladas y el ajustadísimo eje temporal de la docencia presencial.

3.4. El autoinforme *Competencias Básicas de Aprendizaje del Estudiante*

Para la recogida de datos se han adaptado y utilizado algunos ítems del autoinforme “*Desarrollo de las competencias académico-profesionales de los estudiantes: COMPES*” elaborado por el grupo de EVALfor de la Universidad de Cádiz (Gómez, Rodríguez e Ibarra, 2013a) y en el que han participado 72 investigadores de doce universidades españolas. Su objetivo es obtener información acerca del nivel competencial percibido de los estudiantes en torno al desarrollo de un conjunto de competencias identificadas como básicas y que se ponen en juego mediante la participación discente en el proceso de evaluación. El COMPES se compone de 37 afirmaciones referidas a actuaciones relacionadas con diez competencias básicas⁶ las cuales no son exclusivas de un área de conocimiento o disciplina. La selección se origina, básicamente, del Proyecto Tunning (González y Wagenaar, 2003), los descriptores de Dublin (JQI, 2004) y su adaptación a la legislación española (RD 1393/2007). Este autoinforme ha sido validado –validación aparente mediante juicio de expertos y validación de contenido en estudio piloto– obteniendo una fiabilidad, calculada mediante Alfa de Cronbach, de 0,944, por lo que se puede considerar un instrumento muy fiable.

En cuanto a los atributos investigados en este estudio particular cabe señalar que el diseño del “Cuestionario de Competencias Básicas de Aprendizaje del Estudiante” atiende, además de lo arriba indicado, a las características de la Universitat de València y su plataforma de formación *Aula Virtual*. En su elaboración, los miembros del equipo interdepartamental Eval-Aula han priorizado la implementación digital, más sencilla y menos costosa de realizar para los estudiantes, resultando un cuestionario con las siguientes características:

- 6 ítems que constituyen los campos de identificación de la muestra: edad, sexo, facultad, titulación, curso, asignatura.
- 20 ítems específicos que valoran las competencias básicas de los estudiantes – ver tabla 1-. Cabe destacar que estas afirmaciones se presentan a los estudiantes de forma aleatoria, es decir, no se organizan por competencias.
- La escala de valoración utilizada se presenta en un rango del 1 al 6, donde 1 es Nunca; 2, Pocas veces; 3, Algunas veces; 4, Bastantes veces; 5, Muchas veces; 6, Siempre; y 0, No sabe/No contesta.

4. RESULTADOS: *COMPETENCIAS BÁSICAS DE APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE*

Los resultados observados en relación a las competencias de aprendizaje de los estudiantes participantes en esta experiencia se extraen del análisis descriptivo de los datos obtenidos en el cuestionario implementado al finalizar la impartición de la asignatura. La muestra se componen de 141 sujetos que cursaron la materia de modo regular y participaron en todos los aspectos del procedimiento de evaluación.

En general, se observa que los resultados obtenidos en el pase final ofrecen valores muy positivos. Se obtiene una media que supera los 4,75 puntos de la escala (máx. 6) (Figura 6) señalando cierto grado de consolidación de las competencias ya señaladas. Esto se explica, como ya han apuntado Ibarra, Rodríguez y Gómez (2012) y Bretones (2008), a que cuando el alumno se siente parte activa en su propia evaluación manifiesta mayor grado de implicación con su propio aprendizaje.

Ítems	N	Media	Desv. est.
1. Resuelvo de forma satisfactoria las tareas que se me plantean	141	4,74	,781
2. Soy capaz de encontrar aspectos de mejora de mis trabajos	141	4,67	,969
3. Analizo y valoro el trabajo de los demás, mediante criterios claros y precisos	141	4,55	1,072
4. Aplico de forma correcta mis conocimientos a las tareas académicas	141	4,77	,851
5. Discrimino de la información de que dispongo las ideas relevantes y pertinentes de las que no lo son	141	4,43	1,084
6. Cuando me enfrento a las tareas académicas, intento responder de forma original y novedosa	141	4,33	1,210
7. La evaluación contribuye a mi aprendizaje y formación	141	4,67	1,216
8 La información que tengo disponible, la organizo y establezco relaciones significativas entre las ideas	141	4,61	1,034
9. Percibo sensación de control sobre mi propio proceso de aprendizaje	141	4,50	1,100
10. Extraigo las ideas relevantes y útiles de la información de la que dispongo	141	4,75	,987
11. Valoro mi trabajo mediante criterios claros y precisos	141	4,68	1,023
12. Cuando me enfrento a las tareas tengo en cuenta diferentes perspectivas y formas de hacer	141	4,47	1,025
13. Adapto mi forma de comunicar a la audiencia a la que me dirijo	141	4,91	1,088
14. Cuando trabajo en equipo valoro e integro las aportaciones de los compañeros/as	141	5,57	,719
15 Expongo y defiendo argumentos de forma convincente y constructiva	141	4,59	,895
16. Cuando trabajo en equipo participo activamente	141	5,57	,777
17. Identifico mis necesidades formativas	141	4,89	1,022
18. Elaboro argumentos y opiniones de forma clara y coherente	141	4,56	,831
19. Cuando me enfrento a una tarea localizo, selecciono y reviso la información necesaria para desarrollarla	141	4,98	,922
20. Cuando evalúo o valoro algo, identifico sus puntos fuertes y puntos débiles para tomar decisiones y mejorar el objeto evaluado	140	4,79	1,006
Media Total Cuestionario		4,75	,566

Figura 6. Estadísticos del los Cuestionario de Competencias de aprendizaje de los estudiantes

(*N= Número de cuestionarios. Desv.=Desviación típ.)

Tras los resultados aquí presentados, se comprueba cómo los estudiantes perciben distintos valores o grados de competencia en aquellas consideradas como básicas y relacionadas con:

- los conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten aplicar dichos conocimientos, la aplicación de los conocimientos a las actividades y tareas que se les requieren en las aulas universitarias, reconociéndolos y seleccionándolos para solventar las situaciones de aprendizaje (Competencia: Aplicación de Conocimientos).
- La elaboración de argumentos y opiniones de forma clara y coherente; así como exponer y defender sus argumentos de forma convincente y constructiva (Competencia: Argumentación).
- La resolución de forma satisfactoria los problemas y tareas planteadas (Competencia: Resolución de Problemas).
- La discriminación entre las ideas relevantes y pertinentes de las que no lo son, transmitiendo y compartiendo la información y opiniones de forma clara, por escrito y oralmente; adaptando su comunicación a la audiencia a la que se dirige; siendo receptivos y empáticos con las ideas y opiniones de los demás (Competencia: Análisis de Información).
- El trabajo en equipo, respetando todas las opiniones (Competencia: Trabajo en equipo)
- La valoración del trabajo propio y de los demás mediante criterios claros y precisos y realizando aportaciones pertinentes a diseños o procedimientos de evaluación (Competencia: Evaluación).

A modo de conclusión, hay que resaltar que nuestros estudiantes sienten como mejor adquirida la competencia vinculada al trabajo en equipo (14. *Cuando trabajo en equipo valoro e íntegro las aportaciones de los compañeros/as* y 16. *Cuando trabajo en equipo participo activamente*); y sin embargo, se ven menos capaces para gestionar estrategias educativas para la formación autónoma (Competencia: Aprendizaje Autónomo) y afrontar las actividades de forma original y novedosa en las situaciones y tareas académicas y/o profesionales (Competencia: Creatividad). Así lo muestran los resultados obtenidos en 5. *Discrimino de la información de que dispongo las ideas relevantes y pertinentes de las que no lo son*; 6. *Cuando me enfrento a las tareas académicas, intento responder de forma original y novedosa*; y 12. *Cuando me enfrento a las tareas tengo en cuenta diferentes perspectivas y formas de hacer*).

Ambas dimensiones, autonomía y creatividad, son en la actualidad altamente valoradas en el ámbito laboral y profesional; y ello nos incita a repensar nuestra actuación docente pues evidencia la necesidad de continuar con el trabajo sistemático de estrategias educativas y evaluativas que fomenten no solo estas dos sino todas ellas. Es más, hay que considerarlas cruciales para la integración positiva y con garantías de los futuros maestros.

5. CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de esta contribución hemos ido desgranando las ventajas que supone para el estudiante universitario asumir un papel más relevante y activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que su participación en la evaluación actúa como acicate en la consecución de las competencias profesionales que la educación superior debe garantizar.

El transcurso de la experiencia de innovación durante estos últimos años ha hecho posible revisar, mejorar e innovar en evaluación de manera constante y colaborativa, e incluso se han generado algunas sugerencias con objeto de favorecer la usabilidad y eficacia de la plataforma virtual de formación de nuestra universidad (Chiva, Ramos, Gómez y Alonso, 2013; Gómez Devís, 2014; Gómez y Llopis, 2011 y Moral, Chiva, Safont y Gómez, 2014). También se ha demostrado con los resultados obtenidos en la media general (4,75) que la percepción sobre la adquisición de las diez competencias estudiadas resulta acompasada en los distintos subgrupos.

Como conclusión más relevante se extrae que los futuros maestros se consideran menos capaces en la gestión de de estrategias educativas para la formación autónoma (5. *Discrimino de la información de que dispongo las ideas relevantes y pertinentes de las que no lo son; y 12. Cuando me enfrento a las tareas tengo en cuenta diferentes perspectivas y formas de hacer*), así como en afrontar la creatividad (6. *Cuando me enfrento a las tareas académicas, intento responder de una manera original y novedosa*).

Y por último, es necesario resaltar que mediante la educación en evaluación se puede aprender a establecer criterios, y con ellos prioridades, a valorar y comparar los objetos de evaluación y, sobre todo, a tomar decisiones fundamentadas y justificadas. Esto es, adoptar esa nueva mira en la e-Evaluación Orientada al Aprendizaje acerca y garantiza a los maestros del siglo XXI el desempeño satisfactorio de la profesión docente.

Notas

1. Para obtener información sobre el grupo de docentes y materias participantes o mayor detalle de las aportaciones realizadas por el equipo de investigadores puede consultarse <https://sites.google.com/site/evl aula>
2. Títulos de Graduado/a en Maestro/a en Educación Primaria y Graduado/a en Maestro/a en Educación Infantil publicados en BOE de 26 de febrero de 2010
3. Las principales modalidades de evaluación son la autoevaluación (Rodríguez, Ibarra y Gómez, 2011), la evaluación entre iguales (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012) y la coevaluación (evaluación conjunta entre estudiante y docente)
4. Disponibles en <http://links.uv.es/tA4DUT3>. Consultado el 05-09-2015
5. Disponible en <https://webges.uv.es/uvGuiaDocenteWeb/guia?APP=uvGuiaDocenteWeb&ACTION=MOSTRARGUIA.M&MODULO=33606&CURSOACAD=2016&IDIOMA=C>. Consultado el 20-07-2015.
6. Las competencias sobre las que se construye son: aplicación de conocimientos, argumentación, resolución de problemas, análisis de información, comunicación, aprendizaje autónomo (aprender a aprender), sentido ético, creatividad, trabajo en equipo y evaluación. Cada cuestión se acompaña de una escala para la valoración de la frecuencia de realización de cada actuación de 1 a 6 (1 nunca, 2 pocas veces, 3 algunas veces, 4 bastantes veces, 5 muchas veces y 6 siempre).

Referencias Bibliográficas

- BOUD, D. 2006. "Foreword" en BRYAN, C. & CLEGG, K. (eds.) **Innovative Assessment in Higher Education**. pp xvii-xix. Ed. Routledge. New York (EEUU).
- BOUD, D. & Associates. 2010. **Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education**. Ed. ALTC. Sidney (Australia).
- BRETONES, A. 2008. Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. **Revista de Educación**. Nº 347: 181-202.
- CARLESS, D.; JOUGHIN, G. y MOK, M. 2006. Learning-oriented assessment: principles and practice. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, Vol. 31 Nº 4: 395-398. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1080/02602930600679043>. Consultado el 20-07-2015.

- CHIVA SANCHIS, I., RAMOS SANTANA, G., GÓMEZ DEVÍS, M^a B. y ALONSO, A., 2013. La e-Evaluación del aprendizaje a través de la plataforma Aula Virtual de la Universitat de València, **@tic. Revista d'innovació educativa**. N° 11: 60-68. Disponible en <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/viewFile/3051/3009>. Consultado el 20-07-2015.
- FALLOWS, S. y CHANDRAMOHAN, B. 2001. Multiple approaches to assessment: reflections on use of tutor, peer and selfassessment. **Teaching in Higher Education** Vol. 6. N°2: 229-246. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1080/13562510120045212>. Consultado el 20-07-2015.
- GESSA PERERA, A. 2011. La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias. **Revista de Educación**. N° 354: 749-764. Disponible en http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_30.pdf. Consultado el 20-07-2015.
- GIBBS, G. 2006. "Why assessment is changing" en BRYAN, C. & CLEGG, K. (eds.) **Innovative Assessment in Higher Education**. pp 11-22. Ed. Routledge. New York.
- GÓMEZ DEVÍS, M^a B. 2014. Enseñar, evaluar, aprender e investigar en el aula universitaria de la mano de la materia Lengua para Maestros, **@tic. Revista d'innovació educativa**, 12. Disponible en <https://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/3556/3422>. Consultado el 20-07-2015.
- GÓMEZ DEVÍS, M^a B. y LLOPIS RODRIGO, F. 2011. "La e-Evaluación orientada al proceso de aprendizaje. Una experiencia innovadora para el desarrollo de competencias en la materia *Lengua para Maestros*", en NÚÑEZ DELGADO, M^a Pilar (coord.) **La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro**. Ed. SEDLL. Madrid (España).
- GÓMEZ RUIZ, M. A.; RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. e IBARRA SAIZ M^a S. 2013a. COMPES: Autoinforme sobre las competencias básicas relacionadas con la evaluación de los estudiantes universitarios. **Estudios sobre Educación**, N° 24: 197-224.
- GÓMEZ RUIZ, M. A.; RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. e IBARRA SAIZ M^a S. 2013b. Desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes de Educación Superior mediante la e-Evaluación orientada al aprendizaje. **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, RELIEVE**, v. 19 (1), art. 1. Disponible en <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/2457>. Consultado el 20-07-2015.
- IBARRA SÁIZ, M^a S. y RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. 2010. Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en

- la universidad, **Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, REOP**. Vol. 21. Nº 2: 443-461.
- IBARRA SÁIZ, M^a S., RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. y GÓMEZ RUIZ, M. A. 2012. La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. **Revista de Educación**, Nº 359: 206-231. Disponible en http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359_11.html. Consultado el 20-07-2015.
- LÓPEZ PASTOR V. M. (coord.) 2009. **La evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias**. Ed. Narcea. Madrid (España).
- MARÍN GARCÍA, J. A. 2009. Los alumnos y profesores como evaluadores. Aplicación a la calificación de presentaciones orales. **Revista Española de Pedagogía**. Nº 247: 78-98.
- MORAL, A., CHIVA, I., SAFONT, M. A. y GÓMEZ, M^a B. 2014. Trabajando por un objetivo común: “La e-Evaluación del alumnado universitario desde una perspectiva multidisciplinar y colaborativa”, en ELENA DEL VALLE (coord.) **Experiencias en docencia superior**. pp. 409-429. Ed. ACCCI. Madrid (España).
- PADILLA, M^a T. y GIL, J. 2008. La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. **Revista Española de Pedagogía**. Vol. 66 Nº 24: 467-486.
- PÉREZ PUEYO, A., TABERNEIRO, B., LÓPEZ, V. M., UREÑA, N., RUIZ, E., CAPLLOCH, M., GONZÁLEZ, N. y CASTEJÓN, F. J. 2008. Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. **Revista de Educación**. Nº 347: 435-451. Disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_20.pdf. Consultado el 20-07-2015.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., IBARRA SÁIZ, M. S., GALLEGO NOCHE, B, GÓMEZ RUIZ, M. A., QUESADA SERRA, V. 2012. La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad. **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, RELIEVE**. Vol. 18. Nº 2: 1-21. Disponible en <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/1985>. Consultado el 20-07-2015.