



@tic. revista d'innovació educativa

E-ISSN: 1989-3477

attic@uv.es

Universitat de València

España

Begoña Gómez Devís, María

Enseñar, evaluar, aprender e investigar en el aula universitaria de la mano de la materia Lengua para
Maestros

@tic. revista d'innovació educativa, núm. 12, enero-junio, 2014, pp. 26-34

Universitat de València

Valencia, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349532307004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Enseñar, evaluar, aprender e investigar en el aula universitaria de la mano de la materia *Lengua para Maestros**



María Begoña Gómez Devís

Profesora del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de València
m.begona.gomez@uv.es

| Fecha presentación: 10/04/2014 | Aceptación: 27/05/2014 | Publicación: 23/06/2014

Resumen

Son muchas las cuestiones que podemos abordar al integrar la acción de las tecnologías en contextos de enseñanza presencial y el desarrollo del área lingüística: desde el comportamiento lingüístico ajustado a las interacciones oral y escrita, la creación de un clima propicio para despertar e incentivar el diálogo y la creatividad, la interpretación y valoración de textos, la capacitación para la investigación lingüística en la lengua como sistema y en sus relaciones interlingüísticas, etc. Sin embargo, el propósito de esta aportación es contribuir al desarrollo e investigación de la evaluación tomando como piedra angular la Evaluación Orientada al Aprendizaje (EOA) y el uso de plataformas virtuales.

Palabras clave: e-Evaluación, educación superior, plataformas virtuales, proyectos de innovación

Resum

Són moltes les qüestions que podem abordar a l'integrar l'acció de les tecnologies en contextos d'ensenyança presencial i el desenvolupament de l'àrea lingüística: des del comportament lingüístic ajustat a les interaccions oral i escrita, la creació d'un clima propici per a despertar i incentivar el diàleg i la creativitat, la interpretació i valoració de textos, la capacitació per a la investigació lingüística en la llengua com a sistema i en les seues relacions interlingüístiques, etc. No obstant això, el propòsit d'esta aportació és contribuir al desenvolupament i investigació de l'avaluació prenent com a pedra angular l'Avaluació Orientada a l'Aprenentatge (EOA) i l'ús de plataformes virtuals.

Paraules clau: e-Evaluació, educació superior, plataformes virtuals, projectes d'innovació

Abstract

Many questions can be raised when dealing with the integration of technology-connected action in the context of presential education for languages (blended teaching/learning): from linguistic behaviour subject to oral and written interaction, to the creation of an appropriate atmosphere to foster dialogue, creativity, interpretation, text assessment and also enabling linguistic research in language as a system and its interlinguistic relations, etc. However, the purpose of this is contribute to the development and research of evaluation specifically based on EOA, learning oriented evaluation, and the use of virtual platforms.

Key words: e-assessment, higher education, virtual platforms, innovation projects

* Esta contribución se incardina en el Proyecto *Eval-Aula* financiado por la Universitat de València en las convocatorias de proyectos de innovación educativa en los cursos 2011-12, 2012-13 y 2013-14.

1. Introducción

El panorama universitario actual presenta numerosas evidencias de los reajustes y remodelaciones propiciados por el paradigma del Espacio Europeo de Educación Superior: desde la revisión de los contenidos del currículo para que puedan adaptarse a las necesidades actuales de los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI hasta el reajuste de las prácticas educativas que renuevan el rol del docente y del estudiante, pasando por el cambio en los procedimientos de evaluación del aprendizaje y la docencia, así como la ampliación de los escenarios de aprendizaje ligados a la universidad. En esencia, se entiende que la vida universitaria proporciona una formación que no se encuentra ligada a unos momentos de la vida, sino que se proyecta antes, durante y después del marco universitario y que se desarrolla tanto dentro como fuera de las aulas.

Dicho esto, otro motivo de preocupación para la escena universitaria estriba en que no puede permanecer ajena al flujo de influencias tecnológicas como tampoco proceder a la inserción mecánica de tales formas de interacción sin admitir que su incorporación al esquema pedagógico exige, de manera inexorable, unos umbrales particulares de investigación y análisis que permitan comprender mejor las auténticas oportunidades que estas tecnologías despliegan para la promoción y óptimo desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De hecho, la mayor parte de los proyectos de innovación que se llevan a cabo en las universidades españolas se hallan íntimamente ligados a la investigación en nuevas tecnologías y su uso para favorecer el aprendizaje del alumno (Guillén, 2005).

Desde esta posición, y aun siendo conscientes de que la práctica cotidiana en las aulas sigue poniendo el énfasis en la evaluación que lleva a cabo el profesorado, el presente trabajo tiene como principal propósito experimentar un cambio en la manera de entender y aplicar la evaluación de los estudiantes, no solo en cuanto a sujetos involucrados, sino también en cuanto a los procedimientos diseñados. La evaluación orientada al aprendizaje (EOA) 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 ese proceso, al tiempo que un instrumento para la reflexión del docente sobre su actividad (Ibarra *et al.*, 2010). Desde esta orientación formativa, la evaluación potencia:

- una actitud favorable hacia la actualización técnico-profesional del profesor y hacia la reflexión crítica sobre su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje;
- una mediación ante la actividad del alumno en la construcción significativa de sus aprendizajes;
- una observación, obtención y valoración de datos, revisión de objetivos, de métodos de aprendizaje, de actividades y, sobre todo, de intervención para ayudar a superar las dificultades de aprendizaje.

Asimismo, la modalidad de *e-evaluación* orientada al aprendizaje presenta intrínsecamente las siguientes premisas:

- Autenticidad. Los estudiantes deben activar las mismas competencias o combinación de conocimientos, habilidades y actitudes que necesitan aplicar en las situaciones críticas o reales de su vida profesional (Monereo, 2009).
- Participación del estudiante en el proceso de evaluación. Es un agente activo, adquiere protagonismo: realiza juicios reflexivos y valoraciones (Marín, 2009).
- Aplicación de las Tecnologías de la Información y Comunicación 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).

El carácter de nuestra investigación, aplicada en contextos formativos mixtos que integran la formación virtual en contextos de enseñanza-aprendizaje presencial, atiende y promueve situaciones de evaluación continua, auténtica, enfocada desde diversas modalidades y con la participación de los estudiantes (evaluación entre iguales, autoevaluación y co-evaluación) (Chiva *et al.*, 2013) a través de la plataforma Aula Virtual. Además, participa en los Proyectos de Innovación Educativa de la Universitat de València (convocatorias de 2011-12, 2012-13 y 2013-14) y se incardina en grupo de investigación interdepartamental Eval-Aula¹.

En definitiva, siguiendo la estela de recientes investigaciones (cfr. Ibarra Sáiz *et al.*, 2010, 2012; Padilla y Gil, 2008; Rodríguez Gómez, 2009; Yuste *et al.*, 2012) se persigue el reto de conseguir una *e-Evaluación* que atienda a su función primigenia: cambiar o reorientar las prácticas educativas desarrolladas en función de los resultados obtenidos y con el fin de optimizar un aprendizaje auténtico mediante el uso eficaz de las TIC.

2. Contexto y objetivos de la experiencia

Con carácter general, el alumno universitario desarrolla competencias² cuando activa y aplica con eficacia los conocimientos, las habilidades y las actitudes de forma integrada para resolver un problema o para llevar a cabo una actividad identificada en un contexto determinado. Por ejemplo, la capacidad de resolución creativa de problemas, la formulación de preguntas, la búsqueda de información relevante y su uso eficaz, así como la realización de juicios reflexivos, el desarrollo del pensamiento crítico o el fomento del aprendizaje autónomo, entre otras, sin descuidar la realización de valoraciones sobre lo que los estudiantes saben, dominan o expresan relacionada con la concepción del conocimiento que docentes y discentes manifiestan.

Ciñéndonos al perfil de la formación del futuro maestro, el verdadero reto consiste en la revisión de la forma de enseñar, el cómo lo hacemos. La sociedad precisa en todos los niveles educativos docentes que dominen múltiples estrategias didácticas de notable complejidad y sean capaces de utilizarlas en cada momento según las necesidades y las características de sus alumnos y su contexto. Así, durante su dilatado proceso de formación profesional resultará espe-

¹ Para obtener información sobre el grupo de docentes y materias participantes o mayor detalle de las aportaciones realizadas puede consultarse <https://sites.google.com/site/evlaura>

² Una competencia integra conocimientos, actitudes, destrezas y estrategias; es decir, la capacidad, la habilidad, el dominio y la aptitud para asumir un rol determinado, resolver una tarea específica. Asimismo, su naturaleza es dinámica: se desarrolla mediante procesos que activan los saberes y que permiten que dicho saber se aplique, pero también puede estancarse o experimentar algún que otro retroceso.

cialmente relevante fomentar la transmisión e intercambio de buenas prácticas, no solo las ideales, sino especialmente aquellas que permitan ir avanzando de forma progresiva desde los modelos explicativos y dependientes de los libros de texto a formas de enseñar cada vez más adecuadas para la formación en competencias (Ambrós *et al.*, 2009).

Todas las consideraciones arriba manifestadas están presentes en la experiencia observada durante los tres cursos académicos (2011-12, 2012-13 y 2013-14) en la materia de formación básica *Lengua para Maestros*. En especial ha prevalecido el objetivo de orientar la práctica de aula hacia posiciones apoyadas en una concepción abierta, flexible y compartida del conocimiento. Dicho esto, conviene, a continuación, una descripción somera de la materia de enseñanza-aprendizaje.

La materia *Lengua para Maestros* está programada en uno de los cuatrimestres del primer curso del Grado de Maestro³ y presenta en las titulaciones de Educación Primaria y Educación Infantil idéntico panorama en materia lingüística estableciendo un nivel lingüístico C1, de acuerdo con la propuesta del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)*, tanto en lengua española como catalana. Tal regulación afecta necesariamente a las disposiciones autonómicas⁴ que proporcionan la capacitación lingüística para el ejercicio profesional en una comunidad con dos lenguas oficiales y en la que es responsabilidad de la universidad que dicha garantía sea efectiva. Grosso modo, la propuesta actual en ambas titulaciones viene conformada por una serie de exigencias vitales para el futuro maestro como, entre otras, la preparación científica multidisciplinar, la formación permanente, los modelos 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. A modo de ejemplo, del conjunto de las trece competencias generales⁵ destacamos 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 y el trabajo y esfuerzo individual.
3. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
4. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula.
5. Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula en contextos multiculturales.
6. 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 y en el espacio de juego.

7. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación.
8. Comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación.
9. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afecten a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje, así como adquirir recursos para favorecer su integración.

A nuestro juicio, resulta obvia la necesidad de ajustar la práctica docente a todas ellas sin menoscabo de las competencias específicas de la materia/asignatura de que se trate. Así pues, si bien los objetivos del presente trabajo atienden a la dimensión pedagógica de la *e-evaluación* e integran tanto en el aspecto de la enseñanza como del aprendizaje de la lengua las herramientas informáticas, esta contribución persigue:

- a) Comprobar, a partir de los datos aportados por el cuestionario final, que los sujetos implicados en este proyecto de innovación han conseguido buenos resultados en el desarrollo de competencias básicas de aprendizaje del estudiante universitario.
- b) Establecer el grado de satisfacción de los futuros maestros con el procedimiento de evaluación implementado en esta experiencia.

Y por último, los protagonistas de esta investigación son 90 estudiantes de los 130 matriculados (42-45 alumnos por grupo y curso) en la asignatura de *Lengua Española para Maestros* (6 ECTS). Ello se explica en relación a la participación por completo en el procedimiento de evaluación desarrollado durante la impartición de la asignatura.

3. Metodología y descripción del procedimiento de evaluación

De acuerdo con los planteamientos formulados con anterioridad, el paradigma de la *e-Evaluación* orientada al aprendizaje implica una serie presupuestos técnicos y metodológicos que desembocan en la configuración de un procedimiento sistemático y exhaustivo que orienta la evaluación de las competencias y del aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, presentamos en la Tabla 1 el procedimiento desarrollado a través de la plataforma de formación de código abierto .LRN Aula Virtual y que atiende a diversos elementos (Carless *et al.*, 2006; Stödsberg, 2012; Yuste, Alonso y Blázquez, 2012):

- Las competencias a desarrollar por los estudiantes y los resultados de aprendizaje a conseguir;
- Las tareas de evaluación que se requieren: evidencias, productos;
- Los instrumentos de evaluación y el sistema de calificación que se va a utilizar.

³ 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.

⁴ En el marco de la enseñanza no universitaria, la Generalitat Valenciana regula (Decreto 127/2012, de 3 de agosto) el plurilingüismo mediante el establecimiento de dos programas de carácter progresivo de aplicación: Programa Plurilingüe de Enseñanza en Valenciano (PPEV), que utiliza como lengua base para la enseñanza el valenciano y Programa Plurilingüe de Enseñanza en Castellano (PPEC), que dispone que sea el castellano. Los nuevos programas persiguen superar el modelo actual, vigente desde 1997, pero no están exentos de polémica en los diferentes niveles de la comunidad educativa.

⁵ Disponibles en <http://www.uv.es/uvweb/magisterio/es/estudios-grado/grados/oferta-grados/grados/grado-maestro/educacion-primaria-1285848222152/Titulacio.html?id=1285847460730&plantilla=Magisterio/Page/TPGDetaill&p2=3-2>

Producto	Peso en calificación	Responsabilidad en la evaluación		
		Docente	Estudiante: Autoevaluación	Estudiante: Entre iguales
Examen Final	50%	100%	—	—
Foro: Diario de sesiones	10%	—	25%	75%
Tareas: 1.Trabajo de investigación	15%	85%	—	15% (Rúbrica Presentación oral)
Tareas: 2. Argumentación	15%	100%	—	—
Cuestionario de Autoevaluación	10%	—	100%	—
TOTAL	100%	77,75%	12,5%	9,75%

Tabla 1. Ejemplo de procedimiento de evaluación en la asignatura LEM (curso 2012-13).

En relación a las tareas académicas programadas tan solo vamos a dedicar especial atención a dos de ellas: Diario de sesiones y Trabajo de investigación. Ambas están concebidas como situaciones de acompañamiento y orientación a los estudiantes cuando se enfrentan al uso lingüístico auténtico. La “conversación” entre alumnos y docente es un diálogo que ayuda a los recién llegados, se trata estudiantes de primer curso, a aprender las formas de estructurar por escrito y presentar oralmente los conocimientos de una determinada disciplina según los cánones de la comunidad que los practica.

3.1. Elaboración rotativa de síntesis de clase: Diario de sesiones

La actividad consiste en que en cada sesión presencial una pareja de alumnos registra el desarrollo de la clase; luego, en su casa, selecciona los conceptos más importantes y elabora a título individual un texto. 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/a 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. Las intervenciones de los distintos miembros participantes tienen un objetivo común: mejorar el texto publicado.

En virtud de esta revisión, los autores reciben comentarios de verdaderos lectores acerca del propio escrito y tienen una segunda oportunidad, pues reescriben su texto y vuelven a publicarlo en el mismo FORO en un plazo de quince días. 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. La Figura 1 recoge ejemplos de comentarios de los compañeros a una síntesis en su primera versión⁶.

Los objetivos didácticos de esta actividad son varios, pero en especial se destaca que los estudiantes 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 criterios 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.

Señalamos, a continuación, una serie de dilemas que necesitan ser objeto de reflexión y decisión por parte del profesor:

- Tanto los autores como los posibles revisores del texto están identificados, no son anónimos, así como la fecha de publicación de las intervenciones.
- El docente dedica un tiempo considerable, sobre todo al inicio, para presentar la tarea y realizar un modelo de registro de la primera sesión, además 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.

3.2 Elaboración de un trabajo de investigación

La guía docente de la asignatura de *Lengua Española para Maestros* establece con carácter obligatorio la elaboración de un trabajo de investigación en el que se estudia y analiza un aspecto lingüístico o gramatical mediante grupos reducidos, así como la orientación y supervisión de los profesores implicados. Estructuralmente hay 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 está integrado por tres o cuatro estudiantes como máximo. Los alumnos se comprometen a hacer uso de las tutorías (proceso de comparación o contraste) y a considerar las indicaciones de los profesores. La elaboración



Figura 1. Ejemplo del módulo FORO: Diario de sesiones (curso 2012-13).

⁶ El autor/a dispone de dos oportunidades para elaborar su texto. Tras publicar una primera versión, los comentarios y sugerencias que los compañeros realizan favorecen la reelaboración y presentación de la versión definitiva.



Figura 2. Ejemplo del módulo TAREAS. Curso 2013-14.

escrita del trabajo requiere que los alumnos demuestren tanto la consulta como el manejo adecuado de la norma lingüística y 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 oral⁷ (clase de español o de catalán), y ello condiciona que la redacción final del trabajo 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 en su realización, la propuesta que reciben los alumnos es única, idéntica en las asignaturas de *Lengua Española para Maestros* y *Llengua Catalana per a Mestres*, pues previamente ya han sido acordados los plazos de entrega y de 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 que deben desarrollar 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

COMPETENCIAS	No sabe No cont %	Nunca %	Poco %	Alguna Vez %	Bastantes Veces %	Muchas Veces %	Siempre %
1. Resuelvo de forma satisfactoria las tareas que me plantean				11,1	30	48,8	10,1
2. Soy capaz de encontrar aspectos de mejora en mis trabajos				19	32,2	27,7	21,1
3. Analizo y valoro el trabajo de los demás mediante criterios claros y precisos	1,3		5,6	15,5	27,7	37,7	12,2
4. Aplico de forma correcta mis conocimientos a las tareas académicas			1,3	6,6	35,5	42,2	14,4
5. Discrimino de la información de que dispongo las ideas relevantes y pertinentes de las que no lo son	2,3	1,3	4,4	16,6	28,8	36,6	10
6. Cuando me enfrente a las tareas académicas intento responder de forma original y novedosa			10	27,7	22,2	21,1	19
7. La evaluación contribuye a mi aprendizaje y formación	1,3		6,6	13,3	30	31,1	17,7
8. La información que tengo disponible, la organizo y establezco relaciones significativas entre las ideas	1,3		6,6	7,9	33,3	35,5	15,4
9. Percibo sensación de control sobre mi propio proceso de aprendizaje	1,3		5,6	17,7	23,3	38,8	13,3
10. Extraigo las ideas relevantes y útiles de la información de la que dispongo	1,3	1,3	1,3	11,1	26,6	33,3	25,1
11. Valoro mi trabajo mediante criterios claros y precisos	1,3		2,3	16,6	30	32,2	17,6
12. Cuando me enfrente a las tareas tengo en cuenta diferentes perspectivas y formas de hacer			3,4	22,2	31,1	31,1	12,2
13. Adapto mi forma de comunicar a la audiencia a la que me dirijo	1,3		1,3	13,3	19,8	27,7	36,6
14. Cuando trabajo en equipo valoro e integro las aportaciones de los compañeros y compañeras			1,3	2,3	12,2	21,1	63,1
15. Expongo y defiendo argumentos de forma convincente y constructiva	2,3		1,3	13,3	37,7	36,6	8,8
16. Cuando trabajo en equipo participo activamente				1,3	3,3	23,3	72,2
17. Identifico mis necesidades formativas	3,3		1,3	10	19,8	44,5	21,1
18. Elaboro argumentos y opiniones de forma clara y coherente	1,3		2,3	7,7	41	42,2	5,5
19. Cuando me enfrente a una tarea localizo, selecciono y reviso la información necesaria para desarrollarla	1,3		2,3	3,3	21,1	42	30
20. Cuando evalúo o valoro algo identifico sus puntos fuertes y puntos débiles para tomar decisiones y mejorar el objeto evaluado	1,3		1,3	7,7	26,6	36,5	26,6

Tabla 2. Resultados estadísticos del Cuestionario Final de Competencias Básicas de aprendizaje de los estudiantes. (Cursos 2011-12, 2012-13 y 2013-14).

⁷ Para la exposición oral el grupo solo dispone de 15-20 minutos en el aula convencional.

conceptos y la estructura 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. Dicha rúbrica se encuentra en el Anexo 1.

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. Sin embargo, el principal escollo para extender esta práctica didáctica 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.

En la Figura 2 se observa la distribución del módulo TA-REAS y su repercusión en el procedimiento de evaluación durante el curso 2013-14.

4. Resultados del proyecto de innovación

Desde sus inicios, el proyecto de innovación Eval-Aula consciente de que la evaluación influye en el qué y cómo aprenden los estudiantes ha buscado experimentar un cambio favorable y efectivo en la manera de entender y aplicar la evaluación. Esta aportación así lo pretende y para ello considera y añade un matiz muy significativo: la investigación en torno a la *e-Evaluación* y el desarrollo de competencias de aprendizaje de los futuros maestros.

Antes de proseguir con la descripción de los resultados ofrecidos por los estudiantes de la materia *Lengua para Maestros*, conviene señalar que los dos cuestionarios implementados (*Competencias básicas de aprendizaje del estudiante* y *Grado de satisfacción con el procedimiento de evaluación*) han sido creados *exprofeso* para el proyecto Eval-Aula y su implementación se ha realizado desde la plataforma de la Universitat de València Aula Virtual.

4.1. Resultados Cuestionario Final de Competencias Básicas de Aprendizaje del estudiante

Los datos estadísticos que se presentan en la Tabla 2 proceden de los resultados que ofrecieron los estudiantes tras finalizar la impartición de la materia. En general, muestran valores positivos destacando especialmente los proporcionados por los relacionados con el trabajo en equipo (ítems 14 y 16) que se aproximan al 70%, los asociados a la resolución de tareas de académicas (ítems 1, 4 y 19) que se acercan al 50% y los conectados a la percepción y control del propio aprendizaje (ítems 9, 11 y 17) que rayan el 40%.

4.2. Grado de satisfacción con el procedimiento de e-Evaluación

A lo largo de esta investigación el estudiante ha sido considerado como parte activa del proceso de evaluación y por ello la importancia de elaborar múltiples y diversas tareas que le permitieran adquirir sustancialmente las competencias relacionadas con su formación universitaria. Este hecho supone, según nuestra experiencia, una carga de trabajo por

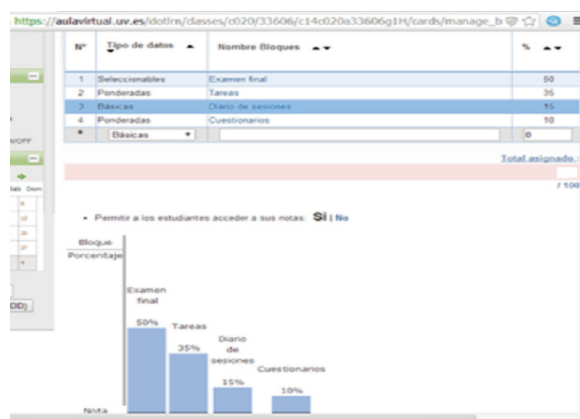


Figura 3. Procedimiento de e-Evaluación en el módulo Fichas de estudiantes (curso 2013-14).

su parte que ha de ser recompensada “además de la clásica asistencia a clase 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 *et al.* 2012: 225).

La Figura 3 recoge la configuración del procedimiento de evaluación experimentado sobre la plataforma de formación Aula Virtual. En ella se presentan todas las actividades planteadas durante la *e-Evaluación* de los estudiantes, destacando el hecho de que todas ellas han sido evaluadas a través de los módulos de evaluación de dicha plataforma. Así, cada alumno/a ha conocido su nota individual detallada por bloques y tareas sujetas a evaluación.

La última consideración de este estudio la ofrecen los resultados del cuestionario *Grado de satisfacción de los estudiantes con el procedimiento de evaluación*. Esta encuesta final permite revisar, mejorar, comprobar si la propuesta de una evaluación constante y colaborativa, fruto de una estrategia docente que desarrolla el *e-aprendizaje* y, de este manera, la *e-Evaluación* como un proceso continuo, integral e integrado, ha conseguido sus mejores propósitos.

Los resultados estadísticos presentados en la Tabla 3 aportan informaciones sustanciales para la continuidad del proyecto de innovación observado. Si bien la muestra de sujetos participantes ha descendido con respecto al cuestionario anterior, pues en esta ocasión solo han participado 58 estudiantes de los grupos de 2012-13 y 2013-14, las cifras obtenidas merecen una consideración notable en los supuestos de *Bastante satisfecho* y *Totalmente satisfecho*. No obstante, también es evidente que el grupo de indecisos es más numeroso de lo que cabría esperar.

5. Conclusiones

Como parte activa en el desarrollo de esta experiencia durante los tres últimos años en el Grado de Maestro hemos podido comprobar cómo este tipo de dinámicas de evaluación favorece la adquisición de competencias y estrategias de aprendizaje extensibles a ámbitos laborales y profesionales. Nos referimos, por ejemplo, a la autorregulación de los aprendizajes, al desarrollo del pensamiento crítico, al uso de estrategias diversas para la resolución de problemas, a la capacidad de organización del trabajo, al estudio autónomo, etc.

Por otro lado, los 90 estudiantes del Grado de Maestro han expresado a través de los cuestionarios que encontrarse con un profesor que orienta el transcurso de su aprendizaje contribuye al desarrollo de un modelo de evaluación que aprecian y que les resulta muy formativo. Al repasar los resultados del

	Totalmente Insatisfecho %	Bastante Insatisfecho %	Indeciso %	Bastante satisfecho %	Totalmente Satisfecho %
1. Considero que el procedimiento de evaluación implementado en esta asignatura ha sido útil para valorar mi proceso de aprendizaje	3,5	13,8	44,8	34,4	3,5
2. El docente explicó adecuadamente los criterios de evaluación establecidos en la guía docente de la asignatura	5,2	3,5	13,8	37,9	39,6
3. En esta asignatura ha existido coherencia entre los contenidos impartidos y los procedimientos de evaluación utilizados	10,3	7,1	32,7	41,3	8,6
4. La variedad de procedimientos de evaluación realizados en esta asignatura me ha parecido adecuado para la valoración de mi aprendizaje	7,1	10,3	27,3	48,2	7,1
5. Estoy satisfecho con la utilización de los módulos de Aula Virtual (tareas, cuestionarios, foros, ficha de estudiante) para el desarrollo de mi evaluación	1,7	7,1	20,6	34,4	36,2
6. Me ha gustado que se haya contemplado la participación del estudiante como criterio de evaluación de mi aprendizaje	1,7	3,5	12	43,2	39,6
7. Esta asignatura me ha permitido conocer mejor los usos de la plataforma Aula Virtual	3,5	1,7	7,1	32,7	55
8. En general me siento satisfecho con la utilización de la plataforma para el desarrollo de mi evaluación	3,5	3,5	13,8	48,2	31
9. Estoy satisfecho con las competencias evaluativas que he desarrollado en esta asignatura	3,5	8,6	25,9	53,4	8,6
10. En general estoy satisfecho con el procedimiento de evaluación desarrollado en esta asignatura	5,2	12	23,9	51,8	7,1

Tabla 3. Resultados de la encuesta Grado de satisfacción de los estudiantes con el procedimiento de evaluación (Cursos 2012-13 y 2013-14).

Cuestionario Final (apartado 4.1) destaca especialmente la consideración al trabajo en equipo y la percepción positiva en torno a la resolución de las tareas programadas. No hemos de olvidar que desde el ámbito profesional del maestro es fundamental la participación grupal, pues el desempeño de la tarea docente requiere coordinación entre niveles, ciclos y equipos docentes. También es interesante que el estudiante se sienta capaz de afrontar, controlar y superar con éxito las tareas académicas que conforman su formación como futuro maestro.

En relación a los resultados del cuestionario sobre el procedimiento de e-Evaluación establecido en la asignatura y el uso eficaz de la plataforma Aula Virtual (apartado 4.2) es necesario mencionar que el porcentaje de estudiantes bastante satisfechos y/o totalmente satisfechos es el más elevado en 9 de las 10 cuestiones que lo componen. No obstante, la primera cuestión “considero que el procedimiento de evaluación implementado en esta asignatura ha sido útil para valorar mi proceso de aprendizaje” ha obtenido su mayor porcentaje en el sector de los indecisos (44%). Este hecho debe entenderse como un acicate a la incipiente experiencia en la formación universitaria del maestro (Gómez Devís y Llopis Rodrigo, 2011) y corrobora, a nuestro juicio, la necesidad de mantener y mejorar la práctica docente en beneficio de una evaluación orientada al aprendizaje.

En definitiva, las prácticas educativas universitarias continúan a la espera de investigaciones que preparen y consoliden la acción de las tecnologías de la información y la comunicación en entornos de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Mas, 2011). Para ello, la observación y la experi-

mentación tanto en el aula ordinaria como en los distintos niveles formativos superiores resultan indispensables.

6. Referencias bibliográficas

- Ambrós, Alba, Ramos, Joan Marc; Rovira, Marta (2009). *Abordemos las competencias. Las competencias básicas en el área de lengua*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- Brink, Roelien; Lautenbach, Geoffrey (2011). Electronic assessment in higher education. *Educational Studies*, 37 (5), pp. 503-512. Recuperado 20 de marzo en <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2010539733>
- Carless, David Robert, Joughin, Gordon; Mok, Magdalena (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), pp. 395-398. Recuperado 20 de marzo en <http://dx.doi.org/10.1080/02602930600679043>
- Chiva, Inmaculada, Ramos, Genoveva, Gómez, M^a Begoña y Alonso, Adolfo (2013). La e-Evaluación del aprendizaje a través de la plataforma Aula Virtual de la Universitat de València. *@tic. revista d'innovació educativa*, 11, pp. 60-68. Recuperado 20 de marzo de 2014 en <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/viewFile/3051/3009>
- Gómez Devís, M^a Begoña; Llopis Rodrigo, Francesc (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*, Madrid: SEDLL.
- Guillén, Roberto (2005). La innovación educativa en la docencia universitaria mediante la investigación colaborativa y la interrelación de contenidos de Educación Física. Tesis doctoral. Recuperada 20 de marzo de 2014 en <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/1-0803/8289/trgc1de2.pdf?sequence=1>
- Ibarra Sáiz, M^a Soledad y Rodríguez Gómez, Gregorio (2010). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la universidad, *Revista REOP*, 21 (2), pp. 443-461.
- Ibarra Sáiz, M^a Soledad, Rodríguez Gómez, Gregorio y Gómez Ruiz, Miguel Ángel (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, pp. 206-231.
- Marín García, Juan A. (2009). Los alumnos y profesores como evaluadores. Aplicación a la calificación de presentaciones orales. *Revista Española de Pedagogía*, 247, pp. 78-98.
- Mas, Oscar (2011). El profesor universitario sus competencias y formación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15,3, pp. 195-211. Recuperado 20 de marzo en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>
- Monereo, Carles (2009). La autenticidad de la evaluación, en Castelló, M (coord.) *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*. Madrid: Edebé.
- Padilla, M^a Teresa y Gil, Javier (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria". *Revista Española de Pedagogía*, 241, pp. 467-486.
- Rodríguez Gómez, Gregorio (Dir.) (2009). *EvalHIDA: Evaluación de competencias con herramientas de interacción dialógica asincrónicas (foros, blogs y wikis)*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Stödtberg, Ulf (2012). A research review of e-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37 (5), pp. 591-604. Recuperado 20 de marzo en <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2011.557496>
- Yuste, Rocio, Alonso, Laura y Blázquez, Florentino (2012). La evaluación de aprendizajes en educación superior a través de aulas virtuales sincronicas. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 39 (20) pp. 159-167.

| Cita recomendada de este artículo

Gómez Devís, María Begoña (2014). Enseñar, evaluar, aprender e investigar en el aula universitaria de la mano de la materia *Lengua para Maestros*. @tic. revista d'innovació educativa. (nº 12). URL. Fecha de consulta, dd/mm/aaaa.

Anexo 1.

33606. Lengua española para Maestros. Grupo 1.

RÚBRICA PRESENTACIONES ORALES. GRUPO:		Evaluador:		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	(10-9) EXCELENTE	(8-6) ADECUADO	(5-4) POCO ADECUADO	(3-0) NECESITA MEJORAR
Dominio del tema en la presentación oral	Contesta con exactitud a todas las preguntas planteadas por el profesor/as o resto de compañeros/as. Dominio amplio del tema	Contesta a las preguntas planteadas por el profesor/a o los compañeros/as. En ocasiones contesta con ciertas imprecisiones.	Demuestra poco dominio y le falta fluidez en la contestación a las preguntas planteadas. Tiene dudas al contestar.	No contesta a ninguna de las preguntas planteadas. Se queda en blanco.
Distribución del tiempo	Uso correcto del tiempo de manera pausada y programada. Enfoca todos los aspectos de su presentación. Cumple con exactitud el tiempo asignado.	Termina justo en el tiempo asignado. Sin embargo, en algunos momentos con prisas y, en otros, con demasiada lentitud. Falta algo de planificación en la distribución del tiempo.	Excede un poco el tiempo establecido, podría ser más breve. Falta mucha planificación en la distribución del tiempo.	No sabe ajustarse al tiempo establecido. Se termina demasiado pronto o se dilata considerablemente. No hay planificación en la distribución del tiempo.
Presentación visual del tema	En la presentación se utilizan elementos visuales dinámicos, pertinentes y creativos que buscan cautivar al espectador/a.	En la presentación se utilizan elementos visuales dinámicos y pertinentes.	En la presentación se utilizan pocos elementos visuales y no son adecuados al tema. También son monótonos.	En la presentación no se utilizan elementos visuales.
Estructura y organización de la presentación	Se presenta la información de forma muy organizada, con un guion o índice de todos los apartados de la presentación.	Se presenta la información utilizando una secuencia lógica o guion, pero es muy general.	No aparece un guion o índice de la presentación, pero la audiencia puede seguir la presentación porque existe una estructura no explícita.	No existe guion o índice de la presentación. Resulta muy difícil seguir la exposición.
Uso del lenguaje verbal	Se establece contacto con la audiencia a través del dominio de un tono y ritmo adecuado. Utiliza un código gestual que busca conectar con el auditorio. Consigue contacto visual.	Se establece contacto con la audiencia a la que se dirige. Tono de voz adecuado, aunque ligeros cambios en el ritmo, los gestos y el contacto visual.	Se establece contacto de manera irregular. Escaso contacto visual. El tono de voz y los gestos son, en ocasiones, inapropiados.	No se establece ningún contacto con la audiencia. Evita mirar a los compañeros o fija su mirada en un solo punto. Tono de voz inadecuado y gestos inexistentes.

Rúbrica elaborada por Alonso, A. y Ramos, G. pendiente de publicación (proyecto Eval-Aula III, 2013-14).