

CONGRESO INTERNACIONAL

# EVALtrends2020

Evaluación como aprendizaje en  
evaluación superior:

Implicar a los estudiantes en  
las prácticas de evaluación

EVALtrends<sup>2020</sup>



Cátedra UNESCO en Evaluación,  
Innovación y Excelencia en Educación,  
Universidad de Cádiz



# Actas del Congreso Internacional EVALtrends2020

**Evaluación como aprendizaje en educación  
superior: Implicar a los estudiantes en las  
prácticas de evaluación**

Universidad de Cádiz,

25-27 febrero, 2020

Actas del Congreso Internacional EVALtrends2020

I.S.B.N.: 978-84-09-18844-4

Editado por: Grupo de Investigación EVALfor SEJ509 - *Evaluación en contextos formativos*

This work is published under a Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0) license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>). This license allows duplication, adaptation, distribution and reproduction in any medium or format for non-commercial purposes and giving credit to the original author(s) and the source, providing a link to the Creative Commons license and indicating if changes were made

License: CC BY-NC 4.0



---

**Suggested citation:**

AA.VV. (Ed.). (2020). *Actas del Congreso Internacional EVALtrends2020. Evaluación como aprendizaje en educación superior: Implicar a los estudiantes en las prácticas de evaluación*. Cádiz: Grupo de Investigación EVALfor SEJ509 - Evaluación en contextos formativos.

## Índice de contenidos

Presentación.....	6
<b>1. APRENDIENDO A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN.....</b>	<b>8</b>
1.1. Modalidades de evaluación y participación de los estudiantes.....	8
111 Mejorando la Evaluación Entre Iguales en la Asignatura “Ingeniería de Requisitos”.....	8
119 Aprendiendo a través de tareas de evaluación auténticas: percepción de estudiantes de Grado en Educación Infantil.....	13
120 Formación inicial sobre la evaluación. El caso de un grupo de profesores de educación física de Medellín-Colombia.....	17
121 Las rúbricas como instrumento de innovación educativa para favorecer una evaluación colaborativa en la educación superior.....	22
122 Las rúbricas como instrumento de evaluación formativa para el logro de competencias.....	24
135 El uso de los microvideos como herramienta de difusión de los resultados de investigación: una aplicación a la disciplina de la dirección estratégica de los recursos humanos.....	28
139 Favoreciendo la metacognición en profesores en formación de especialidades de ciencias...32	
1.2. Modalidades Medios, técnicas e instrumentos de evaluación.....	36
116 La utilización de rúbricas e informes de evaluación en los Trabajos de Fin de Grado en la formación inicial de docentes de Educación Física.....	36
136 Aprendiendo a través de tareas de evaluación auténticas: percepción de estudiantes de Grado en Educación Infantil.....	40
146 Aplicación de la rúbrica como herramienta de autoaprendizaje e implicación del alumnado multicultural en la evaluación de una asignatura multidisciplinar, Literatura española y gestión cultural. ....	44
113 Las escaleras de aprendizaje como herramienta de evaluación en la Educación Superior: un estudio del profesorado en el área de Ciencias Sociales .....	48
1.3. La práctica de la evaluación: toma de decisiones y calificaciones.....	52
104 Hacer que la evaluación funcione: Transformando la experiencia del estudiante a través de la evaluación.....	52
109 Los procesos de evaluación entre iguales como estrategia para el desarrollo del juicio evaluativo de los estudiantes universitarios .....	56
110 Percepción de los estudiantes sobre el rol de los iguales en el desarrollo de la alfabetización en evaluación.....	60
112 ¿Qué ocurre cuando se consensuan calificaciones entre docente y estudiantes? Un acercamiento estadístico desde la evaluación colaborativa .....	64
114 Evaluación formativa y compartida en el grado de educación infantil.....	68
140 Compartiendo decisiones sobre la evaluación y la calificación con los estudiantes universitarios: ventajas y dificultades. ....	70
117 La Rúbrica como herramienta de autoevaluación en Educación Superior .....	78
143 Lo peor de ser profesor universitario es tener que evaluar .....	80
1.4. La formación del profesorado y de los estudiantes en la evaluación .....	88

127 Combinando modalidades de evaluación para la mejora del aprendizaje en el nivel de Máster: diseño experimental de grupo único pre-posttest.....	88
115 seminario de formación permanente sobre evaluación formativa y compartida .....	93
134 Acciones de e-evaluación implementadas en el marco de los proyectos EVAL-AULA, un modelo a seguir .....	98
153 La lectura y la escritura en el marco académico, la docencia y la investigación .....	103
154 Creencias del profesorado en formación sobre la función de retroalimentación de la evaluación.....	108
160 La formación de profesores un proceso para resignificar la evaluación. El caso de la Catedra Permanente en Evaluación educativa .....	112
<b>CONCLUSIONES TALLER 1 .....</b>	<b>116</b>
<b>2. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE.....</b>	<b>118</b>
2.1. La evaluación de competencias .....	118
118 Autoevaluación de competencias profesionales psicomotrices durante la formación inicial de maestros de educación infantil.....	122
133 Presentaciones en aula a partir del modelo pechakucha 20x20. un instrumento válido para mejorar las exposiciones en público de los alumnos y alumnas del grado en gestión y administración pública.....	124
137 El role-playing como herramienta para aproximar al alumnado a la realidad empresarial ...	128
141 Evaluación de las prácticas de la Evaluación.....	132
144 El uso y evaluación de resultados de aprendizaje en la aplicación del MCESCA para la formación de grados universitarios oficiales para la fuerza laboral en diversas disciplinas en la educación superior en Honduras: Caso de los Técnicos Universitarios de la UNAH .....	134
145 Uso de vídeos argumentativos como herramienta de evaluación de competencias en el Máster de Formación del Profesorado .....	138
2.2. Aportaciones desde el Proyecto FLOASS a la evaluación de resultados de aprendizaje en títulos de máster .....	142
124 Competencias demandadas por el mercado laboral.....	142
161 Diseño y validación de la escala ANVALDOC para analizar y valorar los resultados de aprendizaje en los títulos de máster de Ciencias Sociales .....	144
106 Diseño y validación del cuestionario RAPEVA_P (Cuestionario de percepción del profesorado sobre la evaluación de los resultados de aprendizaje). .....	149
149 Semejanzas y discrepancias en la valoración de resultados de aprendizaje de Másteres de Ciencias Sociales en la Universidad de Oviedo.....	154
152 Situación de los resultados de aprendizaje en másteres de la Universidad de A Coruña. ....	158
151 Aprendizaje automático para la descripción de las competencias, los resultados del aprendizaje y los instrumentos de evaluación en la enseñanza superior.....	161
162 Diseño alternativo de asignaturas presenciales y virtuales centrado en las tareas de evaluación en alineamiento con los resultados de aprendizaje esperados .....	165
2.3. La innovación en la evaluación y el empleo de la rúbrica .....	169

**EVALtrends 2020**  
**ACTAS DEL CONGRESO**

123 Propuesta de evaluación de actividades prácticas a través de una rúbrica de competencias	169
131 El arte de evaluar al servicio de una práctica innovadora interdisciplinar y entre grados universitarios.....	173
159 La Evaluación formativa desde la percepción del alumnado: ventajas, inconvenientes y alternativas.....	177
101 Autoevaluación de conocimientos, habilidades y actitudes investigativas en estudiantes de pregrado.....	181
CONCLUSIONES TALLER 2 .....	185
<b>3. NUEVOS ESPACIOS, NUEVOS RETOS: LA EVALUACIÓN EN LA HIPERAULA</b>	<b>188</b>
132 La evaluación en la clase al revés .....	188
164 Defining the role of learning analytics for engaging students in assessment and feedback.	192
102 Hiperaula y evaluación “en vivo”: impacto formativo de un sistema de comunicación mixto .....	196
CONCLUSIONES TALLER 3 .....	200

## Presentación

Hace una década que se publicó el documento *Assessment 2020 Seven propositions for assessment reform in higher education* (Boud & Associates, 2010). Diez años después nos preguntamos ¿Cómo ha avanzado la evaluación en educación superior? ¿Dónde se encuentra? ¿Hacia dónde se debe dirigir la evaluación en educación superior en los próximos años? ¿A qué retos se enfrenta? ¿Qué prácticas evaluativas deberían ser las imperantes?

El presente y el futuro de la evaluación nos exige repensar la misma. Debemos fijar la atención tanto en su capacidad de transformar políticas y prácticas evaluativas como en su potencial para fomentar la equidad, transformación y justicia social. Así, se hace necesario conceptualizaciones y convicciones que apoyen y trabajen la evaluación como aprendizaje y para aprender en un contexto más amplio que en las propias asignaturas de los títulos universitarios y más allá de las propias universidades.

Consideramos que la evaluación debe y puede progresar hacia una evaluación sostenible, social, que facilite la apropiación de los estudiantes, que fomente su participación en el proceso, que ofrezca situaciones de retroalimentación para la mejora, que se desarrolle mediante tareas de calidad que exijan altas capacidades y retos a los estudiantes, que cuestione y se centre en los resultados de aprendizaje frente a conocimientos teóricos, que promueva y desarrolle el juicio evaluativo de los estudiantes, que se base en tecnologías que mejoran la evaluación.

Para avanzar debemos cuestionar las prácticas imperantes no sólo a nivel de aula o de universidad, también respecto a las políticas de acreditaciones de títulos, sobre todo de su aplicación y deformación, que están construyendo la necesidad de hacer las cosas de manera diferente y, desde luego, de las políticas ministeriales, en casos inexistentes, tradicionales o poco eficaces.

En este contexto, presentamos las actas del Congreso Internacional EVALtrends2020 que sobre el tema Evaluación como aprendizaje en la universidad: implicar a los estudiantes en las prácticas de evaluación y organizado por la Cátedra UNESCO - Evaluación, Innovación y Excelencia en Educación y el Grupo de Investigación EVALfor SEJ 509 – Evaluación en Contextos Formativos, se ha celebrado durante los días 25, 26 y 27 de febrero de 2020 en la Universidad de Cádiz.

Estas actas se estructuran en tres capítulos que corresponden a los tres ejes temáticos en los que ha estado organizado el congreso: aprendiendo a través de la evaluación, evaluación de los resultados de aprendizaje y nuevos espacios, nuevos retos: la evaluación en el hiperaula. Al final de cada capítulo se incluyen las principales aportaciones y conclusiones de las contribuciones que han sido aceptadas y debatidas en las sesiones y que han implicado a más de 100 autores.

Aprovechamos esta oportunidad para agradecer a los ponentes y participantes en la mesa redonda sus aportaciones, a través de las cuales hemos podido vislumbrar los nuevos retos a los que se enfrenta la evaluación en los próximos años, a pensar en la evaluación desde una perspectiva crítica desde la mirada de la justicia social o reflexionar sobre las dificultades con

las que nos encontramos en el momento de poner en práctica tareas de evaluación y aprendizaje retadoras, rigurosas, creíbles, interesantes, útiles y justas.

Esperamos que las investigaciones, experiencias y prácticas que se presentan colaboren a mejorar el enfoque, procesos y prácticas de la evaluación en la educación superior y contribuyan a afrontar y dar respuesta a los retos de la evaluación en la próxima década.

Finalmente, os agradecemos vuestra colaboración y generosidad a todos los que habéis hecho posible la organización y desarrollo de este espacio de debate cuyas principales aportaciones se recogen en este libro.



## 1. APRENDIENDO A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN

### 1.1. Modalidades de evaluación y participación de los estudiantes

#### 111 Mejorando la Evaluación Entre Iguales en la Asignatura “Ingeniería de Requisitos”

Isla-Montes, José-Luis y Hurtado-Rodríguez, Nuria  
Universidad de Cádiz, España

##### ANTECEDENTES

La Ingeniería de Requisitos es la rama de la Ingeniería del Software especializada en la obtención, análisis, documentación y validación de requisitos de un sistema software. Los errores cometidos durante este proceso suelen tener un coste muy alto, de modo que la especificación de requisitos debe ser chequeada exhaustivamente.

En el ámbito de la asignatura “Ingeniería de Requisitos”, dentro del grado en Ingeniería Informática de la Universidad de Cádiz, el alumnado se enfrenta a proyectos reales que son evaluados en base a la calidad de los documentos y prototipos generados, así como de su presentación y defensa.

Desde hace una década la evaluación entre iguales se practica sistemáticamente en dicha asignatura. Sin embargo, la experiencia indica que su correcta implementación depende de la adopción de una serie de medidas.

##### PROCESO

Los pasos llevados a cabo para la evaluación son:

- 1) Información previa y detallada sobre criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación.
- 2) Alta de curso Moodle con bloque EvalCOMIX.
- 3) Inclusión de instrumentos de evaluación diseñados.
- 4) Configuración de tareas para la entrega de productos y planificación de su evaluación (tipo, instrumento vinculado, ponderación, periodo, anonimización, visibilidad...).
- 5) Formación del alumnado para la evaluación.
- 6) Asignación de productos a evaluadores, equilibrando carga de trabajo y número de evaluaciones por producto.
- 7) Ejecución de la evaluación favoreciendo la retroalimentación y proalimentación.
- 8) Revisión y aclaración de evaluaciones.

## PRODUCTOS

Los productos o actuaciones de aprendizaje sometidos a evaluación son los siguientes:

P1. Documento de Requisitos del Sistema, Documento de Análisis del Sistema y registro de conflictos y defectos.

P2. Informe de actividades individuales y grupales.

P3. Prototipo del sistema software.

P4. Exposición y defensa pública del proyecto.

Cada producto es evaluado con un instrumento diferente. P1 y P2 se evalúan usando listas de control (I1 e I2). P3 y P4 se evalúan utilizando escalas de valoración (I3 e I4). I1 cuenta con 53 atributos divididos en 12 dimensiones. I2 dispone de 5 atributos y 2 dimensiones. I3 cuenta con 35 atributos y 10 dimensiones. I4 incluye 4 atributos y 2 dimensiones. Todos los instrumentos disponen de cajas de texto que permiten la inclusión de comentarios, facilitando la retroalimentación y proalimentación ítem por ítem.

## DISCUSIÓN

A pesar de ser conscientes de sus beneficios, una buena parte del alumnado preferiría no tener que evaluar a sus iguales, ni ser evaluados por ellos. La desconfianza, la responsabilidad que supone evaluar a un igual y la carga de trabajo adicional son algunos de los motivos.

Utilizar herramientas que ayuden a sistematizar la evaluación, evaluar tareas significativas, publicar los instrumentos y criterios de evaluación desde un principio, detectar y revisar las puntuaciones atípicas, realizar críticas constructivas y bien argumentadas, posibilitar la impugnación, ocultar la identidad de los evaluadores, penalizar la mala fe, realizar evaluaciones paralelas por parte del docente, premiar las buenas evaluaciones, gamificar la evaluación, equilibrar la carga de trabajo, etc., son algunas de las medidas que se pueden adoptar para mejorar su aplicación.

## PREGUNTAS

1. ¿Cómo fomentar la motivación extrínseca de los estudiantes para la evaluación entre iguales?
2. ¿Cómo incentivar la motivación intrínseca?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berns, A., Palomo-Duarte, M., Isla-Montes, J. L., Dodero, J. M., & Delatorre, P. (2017). The collaborative agenda for language learning: from paper to the mobile device. *RIED-REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACION A DISTANCIA*, 20(2), 119-139.

Berns, A., Isla-Montes, J. L., Palomo-Duarte, M., & Dodero, J. M. (2016). Motivation, students' needs and learning outcomes: A hybrid game-based app for enhanced language learning. *SpringerPlus*, 5(1), 1305.

Palomo-Duarte, M., Berns, A., Isla-Montes, J. L., Doderó, J. M., & Kabtoul, O. (2016, November). A collaborative mobile learning system to facilitate foreign language learning and assessment processes. In *Proceedings of the Fourth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 567-572). ACM.

## 111 Improving Peer Evaluation in the Subject “Requirements Engineering

Isla-Montes, José-Luis y Hurtado-Rodríguez, Nuria  
Universidad de Cádiz, España

### BACKGROUND

Requirements Engineering is the branch of Software Engineering specialized in obtaining, analyzing, documenting and validating requirements of a software system. Errors made during this process usually have a very high cost, so the specification of requirements must be thoroughly checked.

In the subject of “Requirements Engineering”, belonging to the degree in Computer Engineering of the University of Cádiz, students face real projects that are evaluated based on the quality of the documents and prototypes generated, as well as their presentation and defense.

For a decade, peer evaluation has been systematically practiced in this subject. However, experience indicates that its correct implementation depends on performing a series of actions.

### PROCESS

The steps carried out for the evaluation are:

1. Prior and detailed information on evaluation criteria, procedures and instruments.
2. Creation of a Moodle course with EvalCOMIX block.
- 3) Inclusion of designed assessment instruments.
- 4) Configuration of tasks for the delivery of products and planning of their evaluation (type, linked instrument, weighting, period, anonymization, visibility, ...).
- 5) Training of students for evaluation.
- 6) Assignment of products to evaluators, balancing workload and number of evaluations per product.
- 7) Execution of the evaluation favoring feedback and feedforward.
- 8) Review and clarification of evaluations.

### PRODUCTS

The learning products or actions submitted for evaluation are the following:

- P1. System Requirements Document, System Analysis Document and registration of conflicts and defects.
- P2 Report of individual and group activities.
- P3 Software system prototype.
- P4 Exhibition and public defense of the project.

Each product is evaluated with a different instrument. P1 and P2 are evaluated using checklists (I1 and I2). P3 and P4 are evaluated using rating scales (I3 and I4). I1 has 53 attributes classified into 12 dimensions. I2 has 5 attributes and 2 dimensions. I3 has 35

attributes and 10 dimensions. I4 includes 4 attributes and 2 dimensions. All instruments have text boxes that allow the inclusion of comments, facilitating feedback and feedforward item by item.

## DISCUSSION

Despite being aware of its benefits, a good part of the students would prefer not to have to evaluate their peers, or be evaluated by them. Distrust, the responsibility of evaluating an equal and the additional workload are some of the reasons.

Use tools that help to systematize the evaluation, evaluate meaningful tasks, publish the instruments and evaluation criteria from the beginning, detect and review atypical scores, make constructive and well-argued criticisms, enable the challenge, hide the identity of the evaluators, penalize bad faith, make parallel evaluations by the teacher, reward good evaluations, gamify the evaluation, balance the workload, etc., are some of the measures that can be taken to improve its application.

## RESEARCH QUESTIONS

1. Who determines the authenticity of the assessment task? The teachers or the students? If there are different viewpoints, how could they be addressed?
2. Do we design the assessment tasks of our subjects thinking about encouraging student learning or checking and assessing it?

## BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

Boud, D., & Associates. (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.

Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *RELIEVE*, 21(2), art. M4. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7674>

Lukas, J.F., Santiago, K., Lizasoain, L., & Etxeberria, J. (2017). Percepciones del alumnado universitario sobre la evaluación. *Bordón. Revista de pedagogía*, 69(1), 103-122.

Vallejo Ruiz, M., & Molina Saorín, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana De Educación*, 64, 11-25. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie640403>

## **119 Aprendiendo a través de tareas de evaluación auténticas: percepción de estudiantes de Grado en Educación Infantil**

**Cubero Ibáñez, Jaione y Ponce González, Nicolás**

**Universidad de Cádiz, España**

### **INTRODUCCIÓN**

La evaluación auténtica ofrece a los estudiantes oportunidades para aprender a través del propio proceso de evaluación (Brown, 2015). Uno de los principios fundamentales para el diseño de este tipo de evaluación es desarrollar tareas de evaluación auténticas que representen tanto el contenido como las habilidades centrales (Vallejo & Molina, 2014). El estudio que se presenta sigue un diseño de encuesta basado en cuestionario con el objetivo de recabar la percepción de los estudiantes universitarios acerca de la tarea de evaluación de la asignatura Observación sistemática y Análisis de Contextos, de 1er año de Grado en Educación Infantil. La tarea de evaluación se diseñó a partir de las propuestas para la reforma de la evaluación en Educación Superior “Assessment 2020” (Boud & Associates, 2010).

### **MÉTODO**

Tras finalizar la asignatura se pasó un cuestionario online para conocer la percepción de los estudiantes acerca de la tarea de evaluación “Informe de observación sistemática aplicada en Educación Infantil”. La muestra se compone de 131 estudiantes, pertenecientes a los tres grupos de primer curso del Grado en Educación Infantil (Universidad de Cádiz), de los cuales 124 (94,7%) son mujeres y 7 (5,3%) son hombres. El instrumento utilizado, “Experiencia de evaluación como aprendizaje: percepción de los estudiantes” (.96 $\alpha$ ) se compone de 4 preguntas cerradas, con una escala de valoración tipo Likert de 10 puntos, y dos preguntas abiertas.

### **RESULTADOS**

Los resultados reflejan que realizar la tarea de evaluación en un contexto educativo real ha permitido a los estudiantes, aumentar la motivación y comprender la observación sistemática como una técnica necesaria para la reflexión sobre la práctica educativa. Por otro lado, la tarea de evaluación es percibida por estos como realista y retadora y ha facilitado su aprendizaje, haciéndolo más útil y significativo. En relación a los beneficios de la retroalimentación por parte del profesorado, el alumnado afirma sentirse más seguro de cara al desarrollo de la tarea, conocer aspectos potenciales y débiles de la misma y poseer alternativas para mejorarla. Además, afirman comprender las críticas a su trabajo comprendiéndolas como información útil. Como aspecto positivo destaca el desarrollo de competencias necesarias en un contexto real-profesional, sin embargo, la falta de tiempo a la hora de realizar la tarea se presenta como principal inconveniente.

### **DISCUSIÓN**

Los estudiantes han percibido que la tarea de evaluación les ha permitido profundizar de manera práctica en la materia de la asignatura y promover el desarrollo de competencias útiles para su futura práctica profesional. Esto demuestra que los docentes y estudiantes de esta asignatura estamos alineados en cuanto a la autenticidad de la tarea de evaluación, pudiendo

no ser así al entrar en juego la subjetividad del concepto y su vinculación con las percepciones entre docentes y alumnos (Vallejo & Molina, 2014). Además, se refuerza la idea de que este tipo de tarea rompe con el sistema de evaluación predominante en las universidades, más dirigido a la comprobación y valoración de los aprendizajes que a la mejora de estos. (Lukas, Santiago, Lizasoain & Etxeberia, 2017).

#### PREGUNTAS

1. ¿Quién determina la autenticidad de la tarea de evaluación? ¿El profesorado, el alumnado? En caso de tener visiones distintas, ¿cómo podría abordarse?
2. ¿Diseñamos las tareas de evaluación de nuestras asignaturas pensando en favorecer el aprendizaje de los estudiantes o en comprobar y valorar el mismo?

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boud, D., & Associates. (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.

Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *RELIEVE*, 21(2), art. M4. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7674>

Lukas, J.F., Santiago, K., Lizasoain, L., & Etxeberria, J. (2017). Percepciones del alumnado universitario sobre la evaluación. *Bordón. Revista de pedagogía*, 69(1), 103-122.

Vallejo Ruiz, M., & Molina Saorín, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana De Educación*, 64, 11-25. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie640403>

## **119 Learning through authentic assessment tasks: perception of Early Childhood Education undergraduates**

**Cubero Ibáñez, Jaione y Ponce González, Nicolás**

**Universidad de Cádiz, España**

### **INTRODUCTION**

Authentic assessment offers students opportunities to learn through the process of assessment itself (Brown, 2015). One of the key principles for the design of this type of assessment is developing authentic assessment tasks that represent both content and the core skills (Vallejo & Molina, 2014). This article follows the design of a questionnaire with the aim of summarising the perception of undergraduates on the assessment of the first-year subject 'Systematic Observation and Context Analysis' within the Degree of Early Childhood Education. The assessment task was designed around the proposals for assessment reform in higher education in "Assessment 2020" (Boud & Associates, 2010).

### **METHOD**

After completing the course, an online questionnaire was enabled to find out students' perception of the assessment task "Report of Systematic Observation applied in Early Childhood Education". The sample included 131 students belonging to the three first-year groups in the Degree of Early Childhood Education (University of Cádiz), of which 124 (94.7%) were female and 7 (5.3%) were male. The instrument used, "Assessment experience as learning: student perception" (.96 $\alpha$ ) is composed of four closed questions, with a Likert-Scale of ten points, and two open questions.

### **RESULTS**

The results show that performing the assessment task in a real-life educational context allowed students to increase motivation and understand systematic observation as a necessary technique for reflection on teaching. Meanwhile, they perceived the assessment task as realistic and challenging, which facilitated their learning and made it more useful and meaningful. In relation to the benefits of feedback from teachers, the students said that they feel more confident in performing the task, finding out about its potentially weak aspects and turning to alternatives to improve it. In addition, they said that they understand criticisms of their work, understanding them as useful information. As a positive aspect, they highlighted the development of necessary skills in a real-professional context, but the lack of time when performing the task was reported as the main drawback.

### **DISCUSSION**

Students found that the assessment task allowed them to realistically explore the subject matter and foster the development of skills which are useful for their future professional practice. This shows that the teachers and students of this subject are aligned when it comes to the authenticity of the assessment task, which may not be the case when the subjectivity of the concept and its link with perceptions between teachers and students come into play (Vallejo & Molina, 2014). Furthermore, it reinforces the idea that this type of task veers away from the predominant assessment system in universities, more aimed at the checking and assessment of learning rather than its improvement (Lukas, Santiago, Lizasoain & Etxeberia,



2017).

## RESEARCH QUESTIONS

1. Who determines the authenticity of the assessment task? The teachers or the students? If there are different viewpoints, how could they be addressed?
2. ¿Do we design the assessment tasks of our subjects thinking about encouraging student learning or checking and assessing it?

## BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

Boud, D., & Associates. (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.

Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *RELIEVE*, 21(2), art. M4. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7674>

Lukas, J.F., Santiago, K., Lizasoain, L., & Etxeberria, J. (2017). Percepciones del alumnado universitario sobre la evaluación. *Bordón. Revista de pedagogía*, 69(1), 103-122.

Vallejo Ruiz, M., & Molina Saorín, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana De Educación*, 64, 11-25. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie640403>

## **120 Formación inicial sobre la evaluación. El caso de un grupo de profesores de educación física de Medellín-Colombia**

**Chaverra Fernández, Beatriz Elena**

**Universidad de Antioquia, Colombia**

### **INTRODUCCIÓN**

La evaluación como parte del proceso didáctico debe corresponderse con una idea de enseñanza y aprendizaje que trascienda la mirada técnica del currículo y le apueste a un enfoque práctico y crítico. En consecuencia, la evaluación debe rescatar la intersubjetividad para buscar la concertación y el diálogo y trascender la medición y el control.

Esta manera de asumir la evaluación es el reto en la Formación Inicial (FI) del profesorado, dado que es en el tránsito por la universidad donde se van configurando las ideas que acompañarán al profesorado en su práctica. Una evaluación formativa en la FI permite una mayor implicación del estudiantado en su aprendizaje y tiene más posibilidades de ser replicada como maestro (Atieza, Valencia-Peris, Martos-García, López-Pastor, & Devís-Devís, 2016).

### **MÉTODO**

Método cualitativo (Taylor & Bogdan, 1987) a través del estudio de caso múltiple (Stake, 2010). Los participantes fueron definidos por representatividad cualitativa (Galeano, 2004): seis profesores de EF (Pablo, Carlos, Luis, Sebastián, Martín, José), entre 5 y 25 años de experiencia docente.

Se utilizó la entrevista semiestructurada (Massot, Dorio, & Sabariego, 2014).

Para el análisis de la información se asumieron las tres fases de Taylor y Bogdan (1987): Fase de descubrimiento, codificación y relativización de los datos.

La información fue tratada a través del programa informático Atlas ti. Consideraciones éticas: Consentimiento informado y confidencialidad (seudónimos).

### **RESULTADOS**

El profesorado afirma que no hubo aprendizajes significativos en la universidad, por el contrario, reconocen que hubo grandes vacíos teóricos y prácticos para asumir esta labor en su desempeño profesional.

“... con respecto al pregrado es de las cosas que yo percibo donde más problema tuve” (E.P.1)

“... absolutamente nada, la evaluación siempre fue como un tema creo muy difícil de tratar” (E.M.1.)

El aprendizaje sobre la evaluación se dio al enfrentarse a la cotidianidad de la escuela, en la experiencia de enseñanza

... en si eso lo va aprendiendo uno más en el campo como docente (E.L.1)”

“...entonces cuando vos llegás (al colegio) tenés que aprender a percibir y a hacer” (E.P.1)

## DISCUSIÓN

Este mismo resultado se presentó en diversos estudios (Chaverra-Fernández, 2017; Foglia, 2014; Hein, Vieira, & Mendes, 2007; Martínez, 2013; Vargas, 2012) donde los profesores señalaron que no reconocían en la FI una fuente de formación significativa sobre la evaluación.

Este vacío en la FI debe ser reflexionado en las universidades. Existen estudios que demuestran que, llevar a cabo una evaluación formativa en esta etapa conlleva a una mayor implicación del estudiantado en su aprendizaje, y a la vez, tiene más posibilidades de replicarla como maestro, es decir, al experimentar la evaluación formativa desde sus estudios de grado, es más factible que como profesionales las puedan trasladar a la cotidianidad de la escuela (Atieza et al., 2016; Black & Wiliam, 1998; Castejón, López-Pastor, Julián, & Zaragoza, 2011).

## PREGUNTAS

1. ¿Cuál es la responsabilidad de la formación inicial en la construcción del pensamiento del profesorado sobre la evaluación?
2. ¿Cuál es el compromiso del profesorado sobre su formación permanente cuando se descubren los vacíos en la formación?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chaverra-Fernández, B., & Hernández-Álvarez, J. (2019a). La Acción Evaluativa en Profesores de Educación Física: Una Investigación Multi-Casos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 211–228.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.15366/rice2019.12.1.012>

Chaverra-Fernández, B., & Hernández-Álvarez, J. L. (2019b). La planificación de la evaluación en educación física: Estudio de casos sobre un proceso desatendido en la enseñanza. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1–21.  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15359/rec.23-1.12>

Chaverra, B., Gaviria, D., & González, E. (2019). El estudio de caso como alternativa metodológica en la investigación en educación física, deporte y actividad física . Conceptualización y aplicación. *RETOS*, 35, 250–254.

Vanegas-Henao, J., Pérez-Piedrahita, J., & Chaverra-Fernández, B. (2019). Comportamientos que alteran la clase de Educación Física. Una Mirada Estudiantil. *Gymnasium*, 1–7. Recuperado de <https://revistagymnasium.info/articulo/comportamientos-que-alteran-la-clase-de-educacion-fisica-una-mirada-estudiantil-2584-sa-H5d2ca9d9a31a>

Chaverra-Fernández, B., & Bustamante-Castaño, S. (2018). ¿Cómo se relaciona la idea de educación y educación física con la acción evaluativa? *Viref Revista de Educación Física*, 7(3), 24–37. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/viref/article/view/336938>

Chaverra-Fernández, B. (2017a). Análisis del discurso evaluativo. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 723–728. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.808>

Chaverra-Fernández, B. (2017b). Pensamiento y acción evaluativa del profesorado de educación física de educación secundaria y media: Estudio de casos en Medellín-Colombia. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

## **120 Initial training on evaluation. The case of a group of physical education teachers from Medellín-Colombia**

**Chaverra Fernández, Beatriz Elena**  
**Universidad de Antioquia, Colombia**

### **INTRODUCTION**

The assessment as part of the didactic process must correspond to an idea of teaching and learning that transcends the technical perspective of the curriculum and focuses on a practical and critical approach. Consequently, the must rescue the intersubjectivity in order to find the agreement and dialogue, and transcend measurement and control.

This way of assuming the assessment is the challenge in the teacher education (TE), since the universities where teachers are educated configure ideas that accompany the teachers in their practices. A formative assessment in teacher education allows a greater involvement of students in their learning and it is more likely to be replicated as a teacher (Atieza, Valencia-Peris, Martos-García, López-Pastor, & Devís-Devís, 2016).

### **METHOD**

Qualitative research (Taylor & Bogdan, 1987) specifically with a methodological approach of multiple case study (Stake, 2010). Participants were defined by qualitative representativeness (Galeano, 2004): six physical education teachers (Pablo, Carlos, Luis, Sebastián, Martín, José), between 5 and 25 years of teaching experience.

The strategies used were the semi-structured interview (Massot, Dorio, & Sabariego, 2014).

The analysis of the information, the three phases of Taylor & Bogdan (1987) were assumed: Phase of discovery, codification, and relativization of the information.

The information was processed through the Atlas ti software.

Ethical considerations: Informed consent and confidentiality (pseudonyms).

### **RESULTS**

The teachers affirm that there were no significant learnings in the university, on the contrary, they recognize that there were great theoretical and practical gaps to develop this work in their professional performance.

“... the undergraduate education, I perceive where I had the most of the issues” (E.P.1)

“... Absolutely nothing, evaluation was always a very difficult topic to discuss” (E.M.1.)

The learning about the assessment was achieved day by day, in the teaching experience.

“... That is learned in the field as a teacher” (E.L.1)

“... Then when you arrive (at school) you have to learn to perceive and do” (E.P.1)

## DISCUSSION

This same finding was presented in several studies (Chaverra-Fernández, 2017; Foglia, 2014; Hein, Vieira, & Mendes, 2007; Martínez, 2013; Vargas, 2012). The teachers pointed out that they did not recognize in the teacher education a source of significant learning about assessment.

This intellectual vacuum in the teacher education must be the object of reflection reflected in the universities. Studies that show that, carrying out a formative assessment at this stage leads to a greater involvement of students in their learning, and at the same time, they are more likely to replicate it as a teacher. That is, by experiencing the formative assessment from undergraduate education, it is more feasible that as professionals they can transfer them to the daily life of the school (Atieza et al., 2016; Black & Wiliam, 1998; Castejón, López-Pastor, Julián, & Zaragoza, 2011).

## BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

Chaverra-Fernández, B., & Hernández-Álvarez, J. (2019a). La Acción Evaluativa en Profesores de Educación Física: Una Investigación Multi-Casos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 211–228. <https://doi.org/https://doi.org/10.15366/riece2019.12.1.012>

Chaverra-Fernández, B., & Hernández-Álvarez, J. L. (2019b). La planificación de la evaluación en educación física: Estudio de casos sobre un proceso desatendido en la enseñanza. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1–21. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.12>

Chaverra, B., Gaviria, D., & González, E. (2019). El estudio de caso como alternativa metodológica en la investigación en educación física, deporte y actividad física . Conceptualización y aplicación. *RETOS*, 35, 250–254.

Vanegas-Henao, J., Pérez-Piedrahita, J., & Chaverra-Fernández, B. (2019). Comportamientos que alteran la clase de Educación Física. Una Mirada Estudiantil. *Gymnasium*, 1–7. Recuperado de <https://revistagymnasium.info/articulo/comportamientos-que-alteran-la-clase-de-educacion-fisica-una-mirada-estudiantil-2584-sa-H5d2ca9d9a31a>

Chaverra-Fernández, B., & Bustamante-Castaño, S. (2018). ¿Cómo se relaciona la idea de educación y educación física con la acción evaluativa? *Viref Revista de Educación Física*, 7(3), 24–37. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/viref/article/view/336938>

Chaverra-Fernández, B. (2017a). Análisis del discurso evaluativo. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 723–728. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.808>

Chaverra-Fernández, B. (2017b). Pensamiento y acción evaluativa del profesorado de educación física de educación secundaria y media: Estudio de casos en Medellín-Colombia. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

## **121 Las rúbricas como instrumento de innovación educativa para favorecer una evaluación colaborativa en la educación superior**

**Tójar-Hurtado, Juan Carlos**

**Universidad de Málaga, España**

### **INTRODUCCIÓN**

Las rúbricas se han convertido en instrumentos de innovación educativa para desarrollar prácticas evaluativas más colaborativas y participativas. No obstante, considerando que las rúbricas se empezaron a utilizar para dar a conocer los criterios de evaluación y los niveles de alcance (Cano, 2015), muchos docentes aún emplean las rúbricas desde un enfoque convencional, donde no se hace explícito y transparente el proceso de evaluación. Además, tampoco son utilizadas para promover el diálogo y la participación del alumnado en la mejora de su aprendizaje (Rodríguez, Ibarra y García, 2013). Este estudio pretende analizar la utilidad e idoneidad del uso de rúbricas para garantizar una evaluación compartida, que potencien el interés y la implicación de estudiantes y docentes.

### **MÉTODO**

El trabajo se planteó con un enfoque cualitativo mediante la aplicación de entrevistas en profundidad. Se analizaron situaciones y experiencias prácticas sobre el uso de las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en las aulas universitarias. A través de testimonios de informantes se valoró en qué medida las rúbricas garantizan una evaluación compartida y participativa en las asignaturas universitarias. La muestra estaba constituida por 22 investigadores y docentes de la Educación Superior que estaban desarrollando diferentes proyectos de innovación educativa con rúbricas. Se realizó un muestreo cualitativo de bola de nieve.

### **RESULTADOS**

Diferentes testimonios de los informantes explican que la rúbrica favorece el diálogo y la comunicación entre docente y estudiante. Por ejemplo, uno de ellos indica que “...se le dice al profesorado que el estudiante debe saber cómo va a ser evaluado, es una regla de oro. Entonces, por un lado, tienen que saber exactamente cómo van a ser evaluados y, por otro lado, va el encuadre que supone presentar la programación donde están incluidos los criterios de evaluación... y dialogar con el estudiante.” (P15:58, 84:84). Otro informante señala que “la rúbrica es una herramienta, pero es mucho más porque tienes un trabajo de retroalimentación que tienes que hacer con el estudiante, el proceso de diálogo que tienes que establecer con él, [...] entonces esa parte el docente, muy probablemente, no lo ha comprendido o lo ha comprendido a medias” (P4:29, 75:75).

### **DISCUSIÓN**

A partir de este estudio se pone de manifiesto que los docentes no utilizan todo el potencial que tiene la rúbrica para mejorar el aprendizaje. En este sentido, Gómez y Quesada (2017), señalan en su estudio que los aspectos más positivos que extraen del uso de la rúbrica son la retroalimentación, la colaboración y la comunicación entre docente y estudiantes, y también la importancia de formar al alumnado sobre el proceso de evaluación. Por consiguiente,

resulta esencial seguir investigando sobre los efectos de los instrumentos de evaluación colaborativos para desarrollar una enseñanza basada en el diálogo y la comprensión. Además, hay que considerar la posibilidad de introducir estas metodologías evaluativas de forma progresiva, en consonancia con las limitaciones surgidas por el cambio de cultura evaluativa.

#### PREGUNTAS

1. ¿Cuál es el sentido y significado de una evaluación colaborativa basada en la participación e implicación del alumnado en el proceso evaluador?
2. ¿Cuáles son las limitaciones y obstáculos que encuentra el profesorado para introducir este tipo de metodologías evaluativas?

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 19 (2), 265-280.

Gómez Ruíz, M. y Quesada Serra, V. (2017). Coevaluación o Evaluación Compartida en el Contexto Universitario: La Percepción del Alumnado de Primer Curso. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 10 (2). doi: <http://dx.doi.org/10.15366/riee2017.10.2.001>

Rodríguez, G., Ibarra, M.S. y García, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. Revista de Investigación en Educación, 2 (11), 198-210.



## **121 Rubrics as an instrument of educational innovation to promote collaborative evaluation in higher education**

**Tójar-Hurtado, Juan Carlos**  
**Universidad de Málaga, España**

### **INTRODUCTION**

The rubrics have become instruments of educational innovation to develop more collaborative and participatory evaluative practices. However, considering that the rubrics began to be used to publicize evaluation criteria and scope levels (Cano, 2015), many educators still use the rubrics from a conventional approach, where the evaluation process is not made explicit and transparent. In addition, they are not used to promote dialogue and student participation in improving their learning (Rodríguez, Ibarra and García, 2013). This study aims to analyse the usefulness and suitability of the use of rubrics to guarantee a shared evaluation, which will strengthen the interest and involvement of students and educators.

### **METHOD**

The study was developed with a qualitative approach through the application of in-depth interviews. Situations and practical experiences on the use of the rubrics as an instrument for evaluating competences in university classrooms were analysed. Through the testimonies of informants, an evaluation was made of the extent to which the rubrics guarantee a shared and participative evaluation in university subjects. The sample consisted of 22 researchers and educators of higher education, who were developing different educational innovation projects with rubrics. A qualitative snowball sampling was carried out.

### **RESULTS**

Different testimonies from informants explain that the rubric favours dialogue and communication between teacher and student. For example, one of them states that "...the teacher is told that the student must know how he or she is going to be assessed, it is a golden rule. So, on the one hand, they have to know exactly how they are going to be evaluated and, on the other hand, they have to present the programming in which the evaluation criteria are included... and dialogue with the student. (P15:58, 84:84). Another informant points out that "the rubric is a tool, but it is much more because you have a feedback task that you have to do with the student, the process of dialogue that you have to establish with him, [...] then that part the educator, very probably, has not understood it or has only half understood it" (P4:29, 75:75).

### **DISCUSSION**

This study shows that educators do not use the full potential of the rubric to improve learning. In this sense, Gómez and Quesada (2017), point out in their study that the most positive aspects they extract from the use of the rubric are feedback, collaboration and communication between educators and students, and also the importance of training students on the evaluation process. Further research on the effects of collaborative

assessment tools is therefore essential to develop teaching based on dialogue and understanding. In addition, consideration should be given to the possibility of introducing these assessment methodologies progressively, in line with the constraints arising from the change in evaluation culture.

Questions about the investigation (the authors will elaborate two questions about their communication that favour the debate)

What is the meaning of a collaborative assessment based on student participation and involvement in the evaluation process?

What are the limitations and obstacles that educators encounter in introducing this type of evaluation methodology?

#### BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

Cano, E. (2015b). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 19 (2), 265-280.

Gómez Ruíz, M., & Quesada Serra, V. (2017). Coevaluación o Evaluación Compartida en el Contexto Universitario: La Percepción del Alumnado de Primer Curso. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 10 (2). doi: <http://dx.doi.org/10.15366/riee2017.10.2.001>

Rodríguez, G., Ibarra, M.S. y García, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. Revista de Investigación en Educación, 2 (11), 198-210.

## **122 Las rúbricas como instrumento de evaluación formativa para el logro de competencias**

**Tójar-Hurtado, Juan Carlos**

**Universidad de Málaga, España**

### **INTRODUCCIÓN**

La evaluación de competencias aún plantea retos, dificultades y limitaciones para alcanzar procesos de aprendizaje más formativos, participativos y transparentes para el estudiante (Ibarra y Rodríguez, 2014). Sin embargo, se aprecian progresos en el desarrollo de prácticas evaluativas orientadas al logro de competencias, que emergen como alternativa a la disfuncionalidad de los modelos clásicos de evaluación. Según Bilbao y Villa (2019), el empleo de metodologías evaluativas diversas y complementarias, como las rúbricas de evaluación, está permitiendo a los estudiantes comprender mejor el significado de los objetivos de aprendizaje y conocer su situación de partida y avance respecto a los mismos. Este estudio pretende analizar la tipología de rúbricas que emplean docentes universitarios para evidenciar el desarrollo y adquisición de las competencias genéricas.

### **MÉTODO**

El estudio plantea una metodología de investigación mixta. El enfoque cuantitativo se establece mediante un estudio descriptivo que analiza las finalidades, funciones y orientaciones evaluativas de los docentes a partir de los productos (trabajos, actividades y competencias) que son evaluados con rúbricas. El enfoque cualitativo se planteó a través de un análisis del contenido de las rúbricas (Miles, Huberman & Saldaña, 2014), que implicó la elaboración de un sistema de categorías mixta (inductivo-deductiva) para identificar el perfil de rúbricas empleado por los docentes. Se analizaron 150 rúbricas de docentes de 5 universidades españolas diferentes, siendo el muestro de tipo intencional.

### **RESULTADOS**

Las rúbricas se emplean más para evaluar trabajos escritos (36%) y presentaciones orales (14,7%), que trabajos destinados a adquirir la capacidad de construir herramientas de recogida de datos, o la capacidad de diseñar recursos audiovisuales (2,7%). Respecto al tipo de actividades, se evalúan más a menudo actividades que reproducen conocimientos (28%), que de carácter experiencial (3,7%). En relación a la evaluación de competencias, parece que las rúbricas que evalúan la competencia instrumental, interpersonal y sistemática de forma conjunta son las más frecuentes (48,7%). Después las rúbricas que evalúan exclusivamente la competencia sistemática (45%), y posteriormente las combinadas con la competencia instrumental y sistemática (4,7%). Hay que destacar que la competencia interpersonal en exclusiva no es evaluada nunca (0%). Además, los descriptores de la competencia instrumental evaluados con mayor frecuencia son las habilidades básicas de uso de ordenador (61,3%), y el menos evaluado es el conocimiento de un segundo idioma (6,7%).

### **DISCUSIÓN**

Los resultados sugieren que los docentes no han adquirido aún una cultura de evaluación centrada en el aprendizaje. Los hallazgos advierten que algunos docentes pueden estar usando las rúbricas solo para evaluar trabajos y competencias de carácter reproductivo, instrumentalista y poco vivencial. Desde este estudio se insta a los docentes a promover

cambios en sus prácticas evaluativas para fomentar una evaluación alternativa orientada a mejorar los procesos de comprensión en el estudiante sobre las finalidades, funciones y usos del sistema de evaluación basado en competencias. Estos resultados también sugieren al profesorado intentar establecer espacios de diálogo e intercambios de experiencias que le permita identificar necesidades, intereses y dificultades presentes en sus prácticas evaluativas, así como los elementos que favorecen un verdadero cambio de cultura evaluativa.

#### **PREGUNTAS**

1. ¿Cuál es el sentido y significado de una evaluación formativa basada en competencias?
2. ¿Cuáles son los enfoques y elementos que están promoviendo un verdadero cambio de cultura evaluativa en las prácticas evaluativas de los docentes?

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Bilbao, A. y Villa, A. (2019). Avances y limitaciones en la evaluación del aprendizaje a partir del proceso de convergencia. Visión docente y discente en los grados de Educación Infantil y Primaria. *Educación XX1*, 22 (1), 45-69, doi: 10.5944/educXX1.19976

Ibarra, M.S. y Rodríguez, G. (2014). Modalidades participativas de evaluación: un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 339-362. doi: 10.6018/rie.32.2.172941

## **122 Rubrics as a formative evaluation tool for the achievement of competences**

**Tójar-Hurtado, Juan Carlos**

**Universidad de Málaga, España**

### **INTRODUCTION**

The evaluation of competencies still poses challenges, difficulties and limitations to achieve more formative, participatory and transparent learning processes for the student (Ibarra and Rodríguez, 2014). However, progress can be seen in the development of evaluative practices oriented towards the achievement of competences, which emerge as an alternative to the dysfunctionality of the classical models of evaluation. According to Bilbao and Villa (2019), the use of diverse and complementary evaluative methodologies, such as evaluation rubrics, is allowing students to better understand the meaning of learning objectives and to know their starting point and progress with respect to them. This study aims to analyse the typology of rubrics that university professors use to demonstrate the development and acquisition of generic competencies.

### **METHOD**

The study proposes a mixed research methodology. The quantitative approach is established through a descriptive study that analyzes the aims, functions and evaluative orientations of educators based on the products (works, activities and competences) that are evaluated with rubrics. The qualitative approach was proposed through an analysis of the content of the rubrics (Miles, Huberman & Saldaña, 2014), which involved the development of a mixed category system (inductive-deductive) to identify the rubric profile used by educators. 150 rubrics of professors from 5 different Spanish universities were analyzed, being the sample of intentional type.

### **RESULTS**

Rubrics are used more to evaluate written works (36%) and oral presentations (14.7%), than works aimed at acquiring the ability to build data collection tools, or the ability to design audio-visual resources (2.7%). Regarding the type of activities, activities that reproduce knowledge are evaluated more often than activities of an experiential nature (3.7%). In relation to the evaluation of competences, it seems that the rubrics that jointly evaluate instrumental, interpersonal and systematic competence are the most frequent (48.7%). Then the rubrics that exclusively evaluate systematic competence (45%), and then those combined with instrumental and systematic competence (4.7%). It should be noted that exclusive interpersonal competence is never evaluated (0%). In addition, the most frequently assessed descriptors of instrumental competence are basic computer skills (61.3%), and the least evaluated is the knowledge of a second language (6.7%).

### **DISCUSSION**

The results suggest that educators have not yet acquired learning-centred assessment culture.

The findings warn that some educators may be using the rubrics only to evaluate works and competences of a reproductive, instrumentalist and non-experiential nature. From this study, educators are urged to promote changes in their evaluative practices in order to foster an alternative evaluation aimed the student's understanding of the purposes, functions and uses of the competence-based evaluation system. These results also suggest to educators to try to establish spaces for dialogue and exchange of experiences that allow them to identify needs, interests and difficulties present in their evaluative practices, as well as the elements that favour a true change of evaluative culture.

Questions about the investigation (the authors will elaborate two questions about their communication that favour the debate):

1. What is the meaning and significance of a competency-based formative evaluation?
2. What are the approaches and elements that are promoting a true change of evaluative culture in educators' evaluation practices?

#### BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

Bilbao, A. y Villa, A. (2019). Avances y limitaciones en la evaluación del aprendizaje a partir del proceso de convergencia. Visión docente y discente en los grados de Educación Infantil y Primaria. Educación XX1, 22 (1), 45-69, doi: 10.5944/educXX1.19976

Ibarra, M.S. y Rodríguez, G. (2014). Modalidades participativas de evaluación: un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes. Revista de Investigación Educativa, 32(2), 339-362. doi: 10.6018/rie.32.2.172941

### **135 El uso de los microvideos como herramienta de difusión de los resultados de investigación: una aplicación a la disciplina de la dirección estratégica de los recursos humanos**

**Guerrero-Alba, Félix, De Frutos-Belizón, Jesús y Ruíz-Martínez, Marta**  
**Universidad de Cádiz, España**

#### **ANTECEDENTES**

El origen de este proyecto tiene su base en falta de desarrollo de determinadas capacidades vinculadas a la actividad investigadora de una buena parte del alumnado matriculado en los últimos cursos de grado y posgrado en el ámbito de las ciencias económicas y empresariales. La realización y evaluación de diversas actividades realizadas en asignaturas como Dirección de Recursos Humanos II han arrojado interesantes conclusiones acerca de las dificultades que los alumnos encuentran a la hora de mostrar capacidad de reflexión, de crítica y de autocritica, de resolución de problemas de carácter empresarial, capacidad para proponer soluciones innovadoras y de comunicación de resultados e implicaciones.

#### **PROCESO**

Esta parte del artículo describe la implantación del proyecto que, dada la gran aceptación por parte del alumnado y los buenos resultados obtenidos en la primera fase del proyecto, se estructuró de la misma forma que en su puesta en marcha en el curso 2014/2015.

Las actividades realizadas se concretaron en:

1. Preparación y celebración de un Congreso Científico.
2. Celebración del Congreso científico 'Researching on current organizational topics: Strategic Human Resource Management'.

#### **PRODUCTOS**

- 1) Mejorar las competencias de crítica, autocritica y reflexión del alumnado, que ayudarán al estudiante a adaptarse mejor al mundo laboral.
- 2) Potenciar la reflexión sobre temas relevantes de la realidad económico-empresarial-social actual, desde un punto de vista crítico.
- 3) Iniciar al alumnado en el ámbito de la investigación y su funcionamiento.
- 4) Aprender a utilizar los recursos tecnológicos y TICs en contextos diferentes a los habituales para el alumnado y como soporte de la comunicación y presentación de información/resultados/conclusiones, etc.
- 5) Favorecer la comprensión de contenidos teóricos, especialmente abstractos y complejos, a través del uso de ejemplos de casos reales analizados para la elaboración de los artículos de investigación.
- 6) Crear un nuevo escenario para la impartición de las clases, caracterizado por el protagonismo del alumno, los debates, la participación activa y el aprendizaje colectivo.

## DISCUSIÓN

De las respuestas obtenidas con la distribución del cuestionario puede concluirse que, aunque la asignatura no es percibida como una materia especialmente compleja, las actividades realizadas han ayudado a comprender mejor los contenidos, entender el funcionamiento de los procesos de investigación, mejorar su capacidad crítica y adquirir las competencias propias de la asignatura.

Igualmente, la mayoría de alumnos afirmaron haber aumentado sustancialmente su interés por matricularse en un programa de posgrado. Los profesores de la asignatura percibieron, además, un alto grado de compromiso por parte de los estudiantes en la participación del proyecto y en la elaboración de las tareas que les fueron asignadas. Esto incrementó, no solo el nivel de asistencia a clase del estudiante, sino también el grado de participación activa en clase.

## PREGUNTAS

1. ¿En qué medida nuestros alumnos reciben una formación respecto a la investigación?
2. ¿En qué medida nuestros alumnos muestran interés por la investigación?
3. ¿Cuáles fueron las principales dificultades encontradas en el desarrollo del proyecto?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

[---].



### **139 Favoreciendo la metacognición en profesores en formación de especialidades de ciencias<sup>1</sup>**

**Vicente Martorell, Juan José, Jiménez Tenorio, Natalia y Oliva Martínez, José María**

**Universidad de Cádiz, España**

#### **INTRODUCCIÓN**

La metacognición y la autorregulación son esenciales en el aprendizaje en cualquier ámbito. La primera posibilita reflexionar en torno al propio aprendizaje (Flavell, 1994; Glaser, 1976), la segunda a resolver disonancias entre el conocimiento esperado y el real. En conjunto, a través de la evaluación, ambas contribuyen a configurar un “estudiante autorregulado” (Zimmerman, 2002), rasgo esencial en la enseñanza universitaria (García Martín, 2012). En este caso, se introdujeron tareas de metacognición y autoevaluación en nuestras aulas, analizando su repercusión en el aprendizaje en formación inicial del profesorado de ciencias. Todo ello desde la hipótesis de que estas actividades resultan útiles tanto en el aprendizaje de las ciencias (Pérez, Gómez-Galindo, & González-Galli, 2018), como en la formación del profesorado de ciencias (Angulo-Delgado, & García-Rovira, 2003).

#### **MÉTODO**

Este estudio ha sido realizado con alumnos de las especialidades de ciencias del Máster Universitario de Educación Secundaria de la Universidad de Cádiz (curso 2018/2019), concretamente dentro del módulo sobre Naturaleza e Historia de la Ciencia. La investigación fue de tipo mixto. Se usó un cuestionario de preguntas abiertas destinadas a evaluar las visiones iniciales de los estudiantes sobre naturaleza de la ciencia (pretest), y posteriormente, también, las visiones alcanzadas al final (postest). Como instrumento de autorregulación completaron, además, un mes después, un autoinforme de seguimiento comparando las respuestas aportadas en ambas ocasiones, teniendo la oportunidad de mejorar sus reflexiones.

#### **RESULTADOS**

En todas las preguntas los estudiantes avanzaron del pretest al postest, y también lo hicieron de nuevo desde este último al autoinforme final. Por ejemplo, en una de las cuestiones sobre las diferencias entre ley y teoría, sólo un 2,7% de estudiantes, al comenzar el módulo, mostraban visiones epistemológicas adecuadas, mientras el 29,7% lo hicieron al final del proceso formativo, y hasta el 59,5% logró hacerlo en el informe final de autoseguimiento. Un ejemplo de este avance lo encontramos en la reflexión de Esther: “debido a mi visión positivista, no supe diferenciar entre ley y teoría durante el primer día de clases...sin embargo, tras finalizar la asignatura pude definir ley como aquellas que describen fenómenos y teoría como las que los explica...no hay jerarquía entre ambos conceptos...Añadiría

---

1 Agradecimiento: Financiado por: FEDER/Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades–Agencia Estatal de Investigación/\_Proyecto EDU2017-82518-P.

también a esta pregunta, el hecho de que actualmente teoría e hipótesis suelen ser empleadas indistintamente.”

## DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos sugieren que, tras el módulo impartido, solo una parte de los participantes progresaron en sus respuestas, desde posiciones inadecuadas hacia posiciones académicas más apropiadas. No obstante, la actividad final de autorregulación ofreció una nueva oportunidad de cambio, que se mostró tanto o más efectiva que las enseñanzas recibidas a lo largo del resto del módulo. Durante la misma, en unos casos los estudiantes se reiteraron en las respuestas aportadas en el postest, suponiendo unas veces un progreso respecto a las iniciales, pero otras no. No obstante, en otras ocasiones, los estudiantes fueron capaces de reestructurar sus puntos de vista sobre los contenidos tratados, justamente favorecidos por la ocasión de reflexión metacognitiva y autorregulación brindada por la actividad de autoinforme.

## PREGUNTAS

1. ¿Qué percepción han tenido los alumnos respecto a la tarea de autoinforme?
2. Esta tarea de autoinforme ha demostrado servir como herramienta de investigación, pero, ¿qué partido tiene como herramienta de aprendizaje?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angulo-Delgado, F. y García-Rovira, P. (2003). Un modelo didáctico para la Formación Inicial del Profesorado de Ciencias. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (46), 37-49.

Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En: L. B. Resnik (ed.). *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Glaser, R. (1994). Learning theory and instruction. En: G. D'Ydewalle, P. Eelen y B. Bertelson (eds.). *International perspectives on psychological science*. (Vol. 2). NJ: Erlbaum.

Pérez G., Gómez-Galindo, A.A. y González-Galli, L. (2018). Enseñanza de la evolución: fundamentos para el diseño de una propuesta didáctica basada en la modelización y la metacognición sobre los obstáculos epistemológicos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(2), 2102. doi:10.25267/Rev\_Eureka\_ensen\_divulg\_cienc.2018.v15.i2.2102

Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

### **139 Stimulate metacognition in science graduates who are training to be teachers**

**Vicente Martorell, Juan José, Jiménez Tenorio, Natalia y Oliva Martínez, José María**

**Universidad de Cádiz, España**

#### **INTRODUCTION**

Metacognition and self-regulation are very important in any learning process. Metacognition allows thinking about one's own learning (Flavell, 1994; Glaser, 1976). Self-regulation allows the student to reduce the difference between expected and real knowledge. Together through evaluation, both of them contribute to train “self-regulated learners” (Zimmerman, 2002), which is one of the main features of university education (García Martín, 2012). The purpose of this study was to research the impact of metacognition tasks and self-assessment tasks on learning of future teachers of science. The initial hypothesis is that these activities are useful both in science learning (Pérez, Gómez-Galindo, & González-Galli, 2018) and in the training of science teachers (Angulo-Delgado, & García-Rovira, 2003).

#### **METHOD**

The study was conducted with students belonging to the specialty of science who were studying the Master's Program in Teaching at the University of Cádiz (2018/2019), specifically within the module on Nature and History of Science. The mixed research method was used. An open questionnaire was used to evaluate students' initial thinking about the nature of science (pretest) and then their final thinking (post-test). A self-report was used as a self-regulation task one month later which allowed students to compare their answers to both questionnaires and therefore improve their thinking.

#### **RESULTS**

Students advanced in their thinking for all topics in the questionnaires from pretest to post-test and also improved again in the self-report. For example, the question about the differences between a law and a theory had only 2,7% of students showing the correct epistemological perception at the beginning of the course, while 29,7% had the right epistemological sight, thanks to teaching process, in the final questionnaire. Finally, 59,5% of students achieved the correct epistemological thinking after making the self-report. As an example we show Esther's reflexion: “Due to my positivist point of view, I did not know how to differentiate between law and theory during the first day of classes... however, after finishing the subject I was able to define law as those that describe phenomena and theory as those that explain them... there is no hierarchy between both concepts ... I would also add to this question, the fact that currently theory and hypotheses are usually used interchangeably.”

#### **DISCUSSION**

The results obtained suggest that only a part of the participants progressed in their responses, from inadequate positions to more academics positions, after being exposed to the subject. However, the final self-regulation activity offered a new opportunity for change, which was

as, or more effective than the lessons received in the subject. Some students gave the same answers in the self-regulation as in the post-test, which were in some cases an improvement over their initial responses but others did not. However, on other occasions, the students were able to restructure their views on the contents of the subject, thanks to the opportunity for metacognitive reflection and self-regulation given by the self-report activity.

## RESEARCH QUESTIONS

1. What perception would students have regarding the task of self-report?
2. This self-report task has proven to serve as a research tool but, what use have this activity as a learning tool?

## BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

Angulo-Delgado, F. y García-Rovira, P. (2003). Un modelo didáctico para la Formación Inicial del Profesorado de Ciencias. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (46), 37-49.

Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En: L. B. Resnik (ed.). *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Glaser, R. (1994). Learning theory and instruction. En: G. D'Ydewalle, P. Eelen y B. Bertelson (eds.). *International perspectives on psychological science*. (Vol. 2). NJ: Erlbaum.

Pérez G., Gómez-Galindo, A.A. y González-Galli, L. (2018). Enseñanza de la evolución: fundamentos para el diseño de una propuesta didáctica basada en la modelización y la metacognición sobre los obstáculos epistemológicos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(2), 2102. doi:10.25267/Rev\_Eureka\_ensen\_divulg\_cienc.2018.v15.i2.2102

Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

## 1.2. Modalidades Medios, técnicas e instrumentos de evaluación

### 116 La utilización de rúbricas e informes de evaluación en los Trabajos de Fin de Grado en la formación inicial de docentes de Educación Física

Cañadas, Laura

Universidad Autónoma de Madrid, España

#### ANTECEDENTES

El Trabajo de Fin de Grado (TFG) es uno de los elementos más representativos del Espacio Europeo de Educación Superior, siendo común a todas las titulaciones. Sus características singulares y su carácter finalista lo convierten en un elemento complejo en el que aplicar procesos de evaluación formativa. Tras su entrega, el alumnado recibe una calificación, que no suele ir acompañada de retroalimentación cualitativa sobre qué aspectos debían haberse hecho mejor. Para que la evaluación sea completa, no solo es importante la retroalimentación durante el desarrollo del trabajo, sino también al finalizar el proceso con objeto de conocer cómo se ha hecho y cómo habría que mejorarlo, buscando completar la formación académica en un trabajo que engloba todas las competencias de la titulación.

#### PROCESO

En el Grado en Maestro/a en Educación Primaria (Mención Educación Física -EF-) en la Universidad Autónoma de Madrid, el alumnado cuenta con una guía que recoge los diferentes aspectos que debe contener el TFG y unos indicadores generales de evaluación para orientar el desarrollo del trabajo. Como parte del proyecto #PIMeFIM (Plan Integral de Mejora de la Formación Inicial de Maestras/os), se desarrolló una propuesta para los TFG, con 5 entregas parciales y rúbricas de evaluación para cada especialidad y modalidad de TFG. En EF estas iban acompañadas de un informe de evaluación al finalizar el proceso.

#### PRODUCTOS

Como producto de esta experiencia se desarrolló una rúbrica con 34 criterios de evaluación divididos en 7 apartados tomando como referencia las secciones del trabajo. Cada criterio de evaluación tenía 4 descriptores de calidad (de insuficiente a excelente). Por otra parte, al finalizar el proceso, tras la entrega final se realizaba una evaluación en base a los indicadores propuestos, desarrollándose un informe individualizado donde se justificaba en cada apartado las indicaciones realizadas en la rúbrica y cómo podían haberse hecho mejor. Esto se entregaba al alumnado una vez corregida la entrega final junto con la calificación. Así, el alumnado entendía, por una parte, de donde venía su calificación, y por otra, qué aspectos concretos podría haber mejorado en la realización. El alumnado participante rellenó un cuestionario de valoración de la experiencia al finalizar la misma, mostrando una gran satisfacción con la información proporcionada pudiendo comprender de dónde procedía su calificación.

## DISCUSIÓN

La utilización de rúbricas en diferentes materias y titulaciones universitarias ha mostrado ser de gran utilidad para proporcionar información al alumnado sobre la calidad del trabajo realizado (Andrade & Du, 2005; Kocakulah, 2010). Esto mismo se refleja en la experiencia desarrollada. El alumnado valora que el proceso de evaluación no se termine una vez terminado el trabajo, sino que se le dé una información que le ayude a comprender qué podría haber hecho mejor.

## PREGUNTAS

1. ¿Es importante que el alumnado reciba retroalimentación de carácter cualitativo tras el TFG, o como es el último trabajo académico que van a realizar carece de importancia?
2. ¿Podría emplearse otro instrumento de evaluación más adecuado a las características del TFG para valorar y dar información sobre el mismo?

## BIBLIOGRAFÍA

Andrade, H., y Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(3), 1-11.

Kocakulah, M. S. (2010). Development and application of a rubric for evaluating students' performance on Newton's laws of motion. *Journal of Science Education and Technology*, 19, 146-164. doi:10.1007/s10956-009-9188-9

## **116 The use of rubrics and assessment reports in Physical Education Teacher Education Final Degree Project**

**Cañadas, Laura**

**Universidad Autónoma de Madrid, España**

### **INTRODUCTION**

The Final Degree Project (FDP) is one of the most representatives' elements of the European Higher Education Area, being common to all the Degrees. Its unique characteristics and its finalist character make it a complex element in which to apply formative assessment processes. After its delivery, students receive a grade, which is not usually accompanied by qualitative feedback on what aspects should have been done better. For a complete assessment, it is not only important give feedback during the development of the work, but also at the end of the process in order to know how it has been done and how it should be done to improved it, seeking to complete the academic training in a work that includes all the competences of the Degree.

### **PROCESS**

In the Degree in Primary Education (Physical Education Mention -PE-) at the Autonomous University of Madrid, students have a guide that gathers the different aspects that the FDP must contain and general assessment indicators to guide the work development. As part of the #PIMeFIM project (Comprehensive Plan for the Improvement of Initial Teacher Training), with 5 partial deliveries and assessment rubrics for each specialty and modality of FDP. In PE these were accompanied by an assessment report at the end of the process.

### **PRODUCTS**

As a result of this experience, a rubric with 34 assessment criteria divided into the 7 sections of the work was developed. Each assessment criterion had 4 quality descriptors (from insufficient to excellent). On the other hand, at the end of the process, after the final delivery, an final assessment was carried out based on the proposed indicators, developing an individualized report where the different indications made in the rubric were justified in each section and how they could have been done better. This was sent to the students once the final delivery was corrected along with the grade. As a result, the students understood, on the one hand, where their grade came from, and on the other, what specific aspects could have improved in the realization. At the end, students filled a questionnaire to asses the experience, showing great satisfaction with the information provided, being able to understand where their grade came from.

## DISCUSSION

The use of rubrics in different subjects and university Degrees has proved to be very useful in providing information to students about the quality of the work done (Andrade & Du, 2005; Kocakulah, 2010). The same is reflected in the experience developed. Students appreciate that the assessment process is not finished once the work is finished, but that they are given information that helps them understand what they could have done better.

## RESEARCH QUESTIONS

1. Is it important that students receive qualitative feedback after the TFG, or as it is the last academic work that a minor can do?
2. Could another evaluation instrument more suitable for the characteristics of the GFR be used to assess and give information about it?

## BIBLIOGRAPHIC REFERENCIAS

Andrade, H., y Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(3), 1-11.

Kocakulah, M. S. (2010). Development and application of a rubric for evaluating students' performance on Newton's laws of motion. *Journal of Science Education and Technology*, 19, 146-164. doi:10.1007/s10956-009-9188-9



## **136 Aprendiendo a través de tareas de evaluación auténticas: percepción de estudiantes de Grado en Educación Infantil**

**Cubero Ibáñez, Jaione y Ponce González, Nicolás**

**Universidad de Cádiz**

### **INTRODUCCIÓN**

La evaluación auténtica ofrece a los estudiantes oportunidades para aprender a través del propio proceso de evaluación (Brown, 2015). Uno de los principios fundamentales para el diseño de este tipo de evaluación es desarrollar tareas de evaluación auténticas que representen tanto el contenido como las habilidades centrales (Vallejo & Molina, 2014). El estudio que se presenta sigue un diseño de encuesta basado en cuestionario con el objetivo de recabar la percepción de los estudiantes universitarios acerca de la tarea de evaluación de la asignatura Observación sistemática y Análisis de Contextos, de 1er año de Grado en Educación Infantil. La tarea de evaluación se diseñó a partir de las propuestas para la reforma de la evaluación en Educación Superior “Assessment 2020” (Boud & Associates, 2010).

### **MÉTODO**

Tras finalizar la asignatura se pasó un cuestionario online para conocer la percepción de los estudiantes acerca de la tarea de evaluación “Informe de observación sistemática aplicada en Educación Infantil”. La muestra se compone de 131 estudiantes, pertenecientes a los tres grupos de primer curso del Grado en Educación Infantil (Universidad de Cádiz), de los cuales 124 (94,7%) son mujeres y 7 (5,3%) son hombres. El instrumento utilizado, “Experiencia de evaluación como aprendizaje: percepción de los estudiantes” (.96 $\alpha$ ) se compone de 4 preguntas cerradas, con una escala de valoración tipo Likert de 10 puntos, y dos preguntas abiertas.

### **RESULTADOS**

Los resultados reflejan que realizar la tarea de evaluación en un contexto educativo real ha permitido a los estudiantes, aumentar la motivación y comprender la observación sistemática como una técnica necesaria para la reflexión sobre la práctica educativa. Por otro lado, la tarea de evaluación es percibida por estos como realista y retadora y ha facilitado su aprendizaje, haciéndolo más útil y significativo. En relación a los beneficios de la retroalimentación por parte del profesorado, el alumnado afirma sentirse más seguro de cara al desarrollo de la tarea, conocer aspectos potenciales y débiles de la misma y poseer alternativas para mejorarla. Además, afirman comprender las críticas a su trabajo comprendiéndolas como información útil. Como aspecto positivo destaca el desarrollo de competencias necesarias en un contexto real-profesional, sin embargo, la falta de tiempo a la hora de realizar la tarea se presenta como principal inconveniente.

### **DISCUSIÓN**

Los estudiantes han percibido que la tarea de evaluación les ha permitido profundizar de manera práctica en la materia de la asignatura y promover el desarrollo de competencias útiles

para su futura práctica profesional. Esto demuestra que los docentes y estudiantes de esta asignatura estamos alineados en cuanto a la autenticidad de la tarea de evaluación, pudiendo no ser así al entrar en juego la subjetividad del concepto y su vinculación con las percepciones entre docentes y alumnos (Vallejo & Molina, 2014). Además, se refuerza la idea de que este tipo de tarea rompe con el sistema de evaluación predominante en las universidades, más dirigido a la comprobación y valoración de los aprendizajes que a la mejora de estos. (Lukas, Santiago, Lizasoain & Etxeberia, 2017).

#### PREGUNTAS

1. ¿Quién determina la autenticidad de la tarea de evaluación? ¿El profesorado, el alumnado? En caso de tener visiones distintas, ¿cómo podría abordarse?
2. ¿Diseñamos las tareas de evaluación de nuestras asignaturas pensando en favorecer el aprendizaje de los estudiantes o en comprobar y valorar el mismo?

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boud, D., & Associates. (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.

Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *RELIEVE*, 21(2), art. M4. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7674>

Lukas, J.F., Santiago, K., Lizasoain, L., & Etxeberria, J. (2017). Percepciones del alumnado universitario sobre la evaluación. *Bordón. Revista de pedagogía*, 69(1), 103-122.

Vallejo Ruiz, M., & Molina Saorín, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana De Educación*, 64, 11-25. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie640403>

## **136 Learning through authentic assessment tasks: perception of Early Childhood Education undergraduates**

**Cubero Ibáñez, Jaione y Ponce González, Nicolás**  
**Universidad de Cádiz**

### **INTRODUCTION**

Authentic assessment offers students opportunities to learn through the process of assessment itself (Brown, 2015). One of the key principles for the design of this type of assessment is developing authentic assessment tasks that represent both content and the core skills (Vallejo & Molina, 2014). This article follows the design of a questionnaire with the aim of summarising the perception of undergraduates on the assessment of the first-year subject 'Systematic Observation and Context Analysis' within the Degree of Early Childhood Education. The assessment task was designed around the proposals for assessment reform in higher education in "Assessment 2020" (Boud & Associates, 2010).

### **METHOD**

After completing the course, an online questionnaire was enabled to find out students' perception of the assessment task "Report of Systematic Observation applied in Early Childhood Education". The sample included 131 students belonging to the three first-year groups in the Degree of Early Childhood Education (University of Cádiz), of which 124 (94.7%) were female and 7 (5.3%) were male. The instrument used, "Assessment experience as learning: student perception" (.96 $\alpha$ ) is composed of four closed questions, with a Likert-Scale of ten points, and two open questions.

### **RESULTS**

The results show that performing the assessment task in a real-life educational context allowed students to increase motivation and understand systematic observation as a necessary technique for reflection on teaching. Meanwhile, they perceived the assessment task as realistic and challenging, which facilitated their learning and made it more useful and meaningful. In relation to the benefits of feedback from teachers, the students said that they feel more confident in performing the task, finding out about its potentially weak aspects and turning to alternatives to improve it. In addition, they said that they understand criticisms of their work, understanding them as useful information. As a positive aspect, they highlighted the development of necessary skills in a real-professional context, but the lack of time when performing the task was reported as the main drawback.

### **DISCUSSION**

Students found that the assessment task allowed them to realistically explore the subject matter and foster the development of skills which are useful for their future professional practice. This shows that the teachers and students of this subject are aligned when it comes to the authenticity of the assessment task, which may not be the case when the subjectivity of the concept and its link with perceptions between teachers and students come into play

(Vallejo & Molina, 2014). Furthermore, it reinforces the idea that this type of task veers away from the predominant assessment system in universities, more aimed at the checking and assessment of learning rather than its improvement (Lukas, Santiago, Lizasoain & Etxeberria, 2017).

#### RESEARCH QUESTIONS

1. Who determines the authenticity of the assessment task? The teachers or the students? If there are different viewpoints, how could they be addressed?
2. ¿Do we design the assessment tasks of our subjects thinking about encouraging Student learning or checking and assessing it?

#### BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

Boud, D., & Associates. (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.

Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *RELIEVE*, 21(2), art. M4. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7674>

Lukas, J.F., Santiago, K., Lizasoain, L., & Etxeberria, J. (2017). Percepciones del alumnado universitario sobre la evaluación. *Bordón. Revista de pedagogía*, 69(1), 103-122.

Vallejo Ruiz, M., & Molina Saorín, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana De Educación*, 64, 11-25. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie640403>

## **146 Aplicación de la rúbrica como herramienta de autoaprendizaje e implicación del alumnado multicultural en la evaluación de una asignatura multidisciplinar, Literatura española y gestión cultural.**

**Cantos Casenave, Marieta y Muñoz Morales de Galiana, Javier**  
**Universidad de Salamanca, España**

### **ANTECEDENTES**

La rúbrica permite la evaluación fundamentada e imparcial del alumnado. Además, si está bien diseñada, contribuye a que los estudiantes aprendan sobre sus logros y errores (Chowdhury 2019). Aunque el uso de la rúbrica plantea algunos problemas, recientes investigaciones evidencian sus beneficios como sistema de autoevaluación y evaluación entre iguales (Panadero, E., Jonsson, A., & Strijbos, J. W. 2016). En esta asignatura el profesor evalúa mediante la rúbrica las competencias culturales adquiridas y expuestas en un blog, de enorme interés educativo por la diversidad cultural del alumnado (15%), y la elaboración de una ruta cultural (evaluación por el profesor 30%; evaluación inter pares de su exposición 10%). Un test de contenido (15%) y la asistencia y participación en clase (30%) completan el resto.

### **PROCESO**

Desde el curso 2013-2014, en la asignatura Literatura española y gestión cultural, optativa de Filología Hispánica, Clásica y Estudios Árabes e Islámicos, con alumnado extranjero de diversa procedencia, la rúbrica del blog sirve de guía a los estudiantes en el uso de esta herramienta como forma de autoevaluación continua y toma de conciencia del propio proceso de aprendizaje. Además, a través de dicha rúbrica, el profesor evalúa las competencias culturales adquiridas.

Mediante la rúbrica de la ruta cultural, para implicar a los estudiantes en el proceso evaluador, deben valorar la exposición de la ruta cultural de dos equipos de compañeros.

### **PRODUCTOS**

El blog de la asignatura, especie de portfolio abreviado, facilita al alumnado la reflexión sobre sus trabajos, prácticas culturales y proceso de aprendizaje en un contexto multidisciplinar y multicultural. La rúbrica permite evaluar la presentación del blog (Legibilidad y calidad del material visual) y el contenido (redacción de las entradas, aportación y reflexión personal sobre la gestión cultural y su propia experiencia como sujeto de experiencias culturales).

La rúbrica del itinerario literario, posibilita evaluar el trabajo realizado en pequeños grupos y su desarrollo web a través de los siguientes ítems: 1. Presentación del material en web (Legibilidad, Material visual). 2. Contenido (Introducción. Objetivos. Justificación). 3. Documentación. 4. Diseño de las Etapas. 5. Fiabilidad de fuentes e hipervínculos. 6. Cibergrafía. 7. Información adicional sobre patrimonio literario. 8. Ética. Derechos de autor.

Seis años de análisis de rúbricas proporcionan una valiosa retroalimentación facilitando su ajuste para mejorar el rendimiento de los estudiantes.

## DISCUSIÓN

Los resultados de esta práctica confirman que favorece la toma de conciencia de los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje (Chowdhury 2019).

A la luz de estos resultados y para evitar el peligro de la estandarización del juicio por parte del profesor y de la relativización del proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes (Wolf & Stevens, 2007), conviene contrastar los resultados de las rúbricas y rediseñar sus ítems a valorar.

Para evitar desajustes en la evaluación inter pares, el papel del profesor como mediador y modelador de la evaluación es fundamental (Panadero, E., Jonsson, A., & Strijbos, J. W. 2016). Solo así se favorece que los estudiantes tomen conciencia de la necesidad de fundamentar sus juicios y de la dificultad de evaluar objetivamente.

## PREGUNTAS

En el caso presentado la rúbrica se utiliza también para evaluar a los compañeros. Aunque esta evaluación supone un 10% del total de la nota, de todas formas, puede beneficiar o perjudicar bastante a los evaluados si no se hace con rigor. Aun teniendo en cuenta las recomendaciones de Panadero, E., Jonsson, A., & Strijbos (2016), ¿hasta qué punto puede ser eficaz el papel modelador del profesor?

1. ¿Es suficiente el rediseño de las rúbricas para evitar que el profesor caiga en una evaluación estandarizada y que los estudiantes resten importancia a otros aspectos no evaluables a través de la rúbrica, tal como señalan Wolf & Stevens?
2. ¿Por qué el alumnado no ha demandado consensuar los criterios de la evaluación?
3. ¿Por qué los estudiantes no están implicados en la evaluación del blog?
4. ¿Qué aporta la diversidad cultural del alumnado a la práctica de la evaluación y al aprendizaje a través de las rúbricas?

## **146 Application of the rubric as a tool for self-learning and for the involvement of multicultural students in assessment of a multidisciplinary course, Literatura española y gestión cultural**

**Cantos Casenave, Marieta y Muñoz Morales de Galiana, Javier**  
**Universidad de Salamanca, España**

### **BACKGROUND**

The rubric allows the reasoned and impartial evaluation of the students. In addition, if well designed, it helps students learn about their achievements and mistakes (Chowdhury 2019). Although the use of the rubric poses some problems, recent research shows its benefits as a system of self-assessment and peer assessment (Panadero, E., Jonsson, A., & Strijbos, J. W. 2016). The evaluation system of this subject contemplates the use of the rubric in 55% to evaluate the cultural competences acquired and exposed in a blog, of enormous educational interest for the cultural diversity of the students (Evaluation of the teacher 15%) and to value the elaboration of a cultural route (Evaluation of the exhibition of a cultural route between peers 10%, Evaluation by the teacher 30%).

### **PROCESS**

Since the 2013-2014 academic year, in the course Spanish Literature and Cultural Management, optional course of the degrees Hispanic Philology, Classical Philology and Arab and Islamic Studies, with foreign students from different backgrounds, the blog rubric serves as a guide to students in the use of this tool as a form of continuous self-evaluation and awareness of the learning process themselves. In addition, through this rubric, the teacher evaluates the cultural competences acquired. Through the cultural route rubric, in order to involve students in the assessment process, they must assess the cultural route exposure of two teams of classmates.

### **PRODUCTS**

The course blog, a kind of abbreviated portfolio, facilitates students' reflection on their work, cultural practices and learning process in a multidisciplinary and multicultural context. The rubric allows students to evaluate the presentation of the blog (Legibility and quality of the visual material) and the content (writing of the entries, contribution and personal reflection on cultural management and their own experience as subjects of cultural experiences).

The rubric of the literary itinerary makes it possible to evaluate the work carried out in small groups and its web development through the following items: 1. Presentation of the material on the web (Legibility, Visual material). 2. Content (Introduction. Objectives. Justification). 3. Documentation. 4. Stage Design. 5. Reliability of sources and hyperlinks. 6. Cybergraphy. 7. Additional information on literary heritage. 8. Ethics. Copyright.

Six years of rubric analysis provides valuable feedback facilitating its adjustment to improve student performance.

## DISCUSSION

Outcomes from this practice confirm that it enhances students' awareness of the learning process (Chowdhury 2019).

In light of these results and in order to avoid the danger of the standardization of judgement by the teacher and the relativization of the learning process by the students (Wolf & Stevens, 2007), it is convenient to contrast the results of the rubrics and redesign the items to be assessed.

In order to avoid mismatches in peer evaluation, the role of the teacher as mediator and modeler of evaluation is fundamental (Panadero, E., Jonsson, A., & Strijbos, J. W. 2016). This is the only way to make students aware of the need to base their judgments and of the difficulty of evaluating objectively.



## **113 Las escaleras de aprendizaje como herramienta de evaluación en la Educación Superior: un estudio del profesorado en el área de Ciencias Sociales**

**De-Alba-Fernández, Nicolás, Pérez-Rodríguez, Noelia y Navarro-Medina, Elisa**

**Universidad de Sevilla**

### **INTRODUCCIÓN**

La universidad se ha visto inmersa en cambios que apuntan a la necesidad de alcanzar un modelo de enseñanza y aprendizaje centrado en el estudiante. El programa de Formación e Innovación Docente (FIDOP) de la Universidad de Sevilla propone, entre otros, la herramienta de evaluación denominada “escaleras de aprendizaje” (Rivero & Porlán, 2017) como una forma complementaria de evaluar. El planteamiento consiste en explorar los modelos mentales de los estudiantes a través de cuestionarios y clasificar sus respuestas según el nivel de complejidad de las mismas (desde escalones más simples a más complejos) con el objetivo de mejorar la propuesta de contenidos y metodología para hacer progresar y mejorar sus modelos. Desde este marco, la evaluación se entiende como un proceso continuo, y no exclusivamente como una acción final.

### **MÉTODO**

La muestra la componen 19 participantes en el programa FIDOP del área de Ciencias Sociales. El objetivo es conocer si el profesorado considera los modelos mentales de los estudiantes antes de participar en el programa y qué ocurre tras la realización del mismo. Se diseñaron dos instrumentos: un cuestionario abierto (CU) (pre) y un Informe Final (IF) (post). Estos datos se categorizaron con Atlas.ti v.8, mediante un sistema de categorías con 4 modelos didácticos en progresión -desde una perspectiva transmisiva (modelo 1) a una constructivista e investigativa (modelo 4)-. La categoría analizada es “Clasificación de las ideas de los estudiantes”.

### **RESULTADOS**

Para entender los resultados se presentan los 4 modelos considerados.

Tabla 1. Modelos en progresión (M1-M4)

- Modelo 1. Transmisión directa de los contenidos (M1)
- Modelo 2. Transmisión abierta a los estudiantes (M2)
- Modelo 3. Resolución de problemas cerrados (M3)
- Modelo 4. Constructivista e investigativo (M4)

Para la Clasificación de las ideas de los estudiantes las progresiones del 63,15% de los participantes son positivas, siendo lo más frecuente (31,58%) pasar de un Modelo 1 a un Modelo 3. El 15,78% no muestra cambios. El 21,05% restante cuenta con itinerarios desconocidos:

Tabla 2. Progresión de modelos (pre-post)

Tipos de itinerarios con cambio: Progresión de modelos (pre-post, CU-IF) y Clasificación de ideas % (Frecuencia):

M1-M2: 5,26% (1)  
M1-M3: 31,58% (6)  
M2-M3: 21,05% (4)  
M2-M4: 5,26% (1)  
T= 63,15% (12)

Mesetas: Progresión de modelos (pre-post, CU-IF) y Clasificación de ideas % (Frecuencia):

M2-M2: 10,52% (2)  
M3-M3: 5,26% (1)  
T= 15,78% (3)

## DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación muestran como la herramienta escaleras de aprendizaje es útil y favorece el cambio del profesorado de un modelo de evaluación más transmisivo (M1) a un modelo de resolución de problemas cerrados (M3).

Tabla 3. Descripción de modelos relativos a clasificación de ideas

- M1. No se clasifican las ideas de los estudiantes.
- M2. No clasifica por complejidad, clasifica por verdadero o falso.
- M3. Es capaz de establecer diferentes tipos y niveles de formulación de las ideas de los estudiantes con respecto a un contenido.
- M4. Es capaz de establecer diferentes tipos y niveles de formulación de las ideas de los estudiantes con respecto a un contenido y detectar, analizar y utilizar los obstáculos, lo que implica diseñar actividades de contraste para superarlos.

## PREGUNTAS

1. ¿Existen otras estrategias y herramientas para incorporar las ideas de los estudiantes como parte de la evaluación?
2. ¿Son más frecuentes en la universidad las evaluaciones de carácter finalista “teaching to the test” frente a evaluaciones más procesuales basadas en la evolución y reconstrucción de las ideas de los estudiantes?

### **113 Learning progression as an evaluation tool in Higher Education: a study of Teachers in the area of Social Sciencies**

**De-Alba-Fernández, Nicolás, Pérez-Rodríguez, Noelia y Navarro-Medina, Elisa**

**Uiversidad de Sevilla**

#### **INTRODUCTION**

In recent years the university has been immersed in changes that point to the need for a student-centred model of teaching and learning. The Teaching Training and Innovation Programme (FIDOP in Spanish) of the University of Seville proposes, among others, the assessment tool known as "learning progression" (Rivero & Porlán, 2017) as a complementary form of assessment. The approach consists of exploring the mental models of students through questionnaires and classifying their answers according to their level of complexity (from simpler to more complex steps) with the aim of improving the proposal of contents and methodology to make progress and improve their models. From this framework, evaluation is understood as a continuous process, and not exclusively as a final action.

#### **METHOD**

The sample is made up of 19 teachers participating in the FIDOP programme in the area of Social Sciences. The objective is to find out if the teachers consider the mental models of the students before participating in the program and what happens after the completion of the General Course. Two instruments were designed for this purpose: an open questionnaire (CU) (pre) and a Final Report (IF) (post). These data were categorized with Atlas.ti v.8, based on a system of categories with 4 didactic models in progression from a transmissive perspective (model 1) to a constructivist and investigative perspective (model 4). The category of analysis considered has been called "Classification of students' ideas".

#### **RESULTS**

In order to understand the results, the 4 models considered are presented.

Table 1. Models in progression (M1-M4)

Model 1. Direct transmission of contents (M1)

Model 2. Open transmission to students (M2)

Model 3. Closed problem solving (M3)

Model 4. Constructivist and investigative models (M4)

For the Classification of students' ideas the progressions of 63.15% of the participants are positive, being the most frequent (31.58%) to go from a Model 1 (M1) to a Model 3. 15.78% do not show changes. The remaining 21.05% had unknown itineraries:

Table 2. Progression of models (pre-post)

Types of itineraries with change: Progression of models (pre-post, CU-IF) and Classification of ideas % (Frequency):

M1-M2: 5.26% (1)

M1-M3: 31.58% (6)

M2-M3: 21.05% (4)

M2-M4: 5.26% (1)

T= 63,15% (12)

Plateaus: Progression of models (pre-post, CU-IF) and Classification of ideas % (Frequency):

M2-M2: 10.52% (2)

M3-M3: 5.26% (1)

T= 15,78% (3)

## DISCUSSION

The research results show how the learning progression tool is useful and favours the change of the teaching staff from a more transmissive evaluation model (M1) to a more closed problem solving model (M3).

Table 3. Description of models relating to the classification of ideas

M1: Students' ideas are not classified.

M2: It does not classify by complexity, it classifies by true or false.

M3: Is able to establish different types and levels of formulation of students' ideas regarding a content.

M4: Is able to establish different types and levels of formulation of students' ideas regarding a content and detect, analyze and use obstacles, which involves designing contrasting activities to overcome them.

## RESEARCH QUESTIONS

1. Are there other strategies and tools to incorporate students' ideas as part of the assessment?
2. Are "teaching to the test" finalist assessments more frequent at the university than more processual assessments based on the evolution and reconstruction of students' ideas?

### 1.3. La práctica de la evaluación: toma de decisiones y calificaciones

#### 104 Hacer que la evaluación funcione: Transformando la experiencia del estudiante a través de la evaluación

Bostock, John y Brown, Sally

Edge Hill University, Reino Unido

##### INTRODUCCIÓN

Este taller trata acerca de cómo y en qué medida la evaluación es promovida por la educación y el currículo en particular por la formación del profesorado en un instituto inglés. En referencia principalmente a unos documentos y estudios por ejemplo vincular la evaluación con el éxito *Linking Assessment with Learner Success* (2014), este taller ofrece también una crítica a la evaluación y aprendizaje y tomar decisiones oportunas que beneficien a los estudiantes. La evaluación formativa es una modalidad de evaluación que tiene lugar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y que tienen como finalidad detectar las dificultades, pero también los progresos de los estudiantes. Se la considera la evaluación más importante en relación a los resultados del aprendizaje (ve por ejemplo Winstone y Carless (2019).

##### MÉTODO

Este taller se basa en un enfoque cualitativo, usando análisis de discursos en evaluación formativa y sumativa como metodología principal. El mayor valor es hacer que el alumno sea capaz de detectar sus dificultades, comprenderlas y autoregularlas. Por tanto, es muy importante que el profesorado deba tomar conciencia de las diferencias entre el punto de partida y el de llegada de un contenido. En utilizando un 'toolkit', el taller da oportunidades de reflexión con la posibilidad de construir soluciones prácticas, por ejemplo, aumentar la evaluación formativa y reducir la evaluación sumativa (Race 2017 y 2019).

##### RESULTADOS

Los resultados de este estudio de evaluación específico también se pueden distribuir en una conferencia o una reunión convocada específicamente para examinarlo. En un instituto del noroeste de Inglaterra, el profesorado utilizan el 'toolkit' y esto ha tenido una influencia considerable en la práctica diaria sobre todo con alineamiento constructivo (Biggs). El desarrollo del personal requerido que sugerimos debe adoptar un enfoque múltiple. De los datos se desprende que el personal desea capacitación en esta área. Inducción académica: muchos empleados identificaron frustraciones en torno a prácticas inconsistentes en torno a la evaluación y el feedback. La capacitación del personal sugerida a partir de nuestras interacciones con el personal (cara a cara y a través de la encuesta) sugirió un deseo de CPD / capacitación sobre:

- Métodos para desarrollar el conocimiento de evaluación de los estudiantes.
- Sesión de CPD sobre cómo hacer guías de evaluación digital / grabada

## DISCUSIÓN

La discusión se basa en los problemas encontrados por el profesorado con evaluación y feedback que continúan informando poderosamente al currículo, y trabajan en pos de la mantención de prácticas pedagógicas. La evaluación es una parte integral del proceso educativo. La transformación de la educación pasa por una seria reflexión en la evaluación del profesorado. A veces, las diferencias entre los tipos de evaluación pueden ser útiles.

Recomendaciones a discutir: Introducción de nuevo CPD. Desarrollo de capacitación para líderes de programas (asegurando enfoques consistentes para el feedback de la evaluación y el desarrollo del conocimiento de la evaluación que sigan las políticas institucionales, no las preferencias personales. Implementación de la inducción del personal académico (asegurando enfoques consistentes).

## PREGUNTAS

1. ¿Qué tipo de evaluación considera excelente o ineficiente practica?
2. Qué tipo de feedback / comentario considera excelente o ineficiente practica?

## **104 Hacer que la evaluación funcione: Transformando la experiencia del estudiante a través de la evaluación**

**Bostock, John y Brown, Sally**

**Edge Hill University, Reino Unido**

### **INTRODUCTION**

This workshop is about how and to what extent the evaluation is promoted by education and the curriculum in particular by teacher training in one UK University. With reference mainly to documents and studies, for example Linking Assessment with Learner Success (2014), this workshop also offers a critique of assessment and learning and making timely decisions that benefit students. Formative assessment is an assessment modality that takes place during the teaching-learning process and which aims to detect the difficulties, but also the progress of the students. It is considered the most important assessment type in relation to learning outcomes.

### **METHOD**

This workshop is based on a qualitative approach, using discourse analysis in formative and summative assessment as the main methodology. The greatest value is to make the student able to detect their difficulties, understand and self-regulate them. Therefore, it is very important that teachers should be aware of the differences between formative and summative approaches. In using a 'toolkit', the workshop provides opportunities for reflection with the possibility of constructing practical solutions, for example, increasing formative assessment and reducing summative assessment (Race 2017).

### **RESULTS**

The results of this specific study around assessment involving the toolkit could also be distributed at a conference or a meeting specifically convened to examine it. In an institute in north western England, teachers use the 'toolkit' and this has had a considerable influence on daily practice, especially with constructive alignment (Biggs). The development of staff adopts a multi-pronged approach. From the data it appears that staff want training in this area. Academic induction: many staff identified frustrations around inconsistent practices with assessment and feedback. Based on our interactions with staff (face to face and through the survey) they suggested a desire for CPD / training on:

- Methods to develop student assessment literacy.
- CPD sessions on how to make digital / recorded assessment guides
- Short sessions with clear individual results (for example, writing criteria, involving students with comments, etc.)

### **DISCUSSION**

The discussion is based on the problems encountered by teachers with evaluation and feedback that continue to powerfully inform the curriculum, and work towards the maintaining of effective pedagogical practices. Assessment is an integral part of the educational process. The transformation of education goes through a serious reflection in the evaluation of teachers. Sometimes, the differences between the types of evaluation can be useful.

Recommendations to discuss: Introduction of new CPD. Training development for programme leaders (ensuring consistent approaches to assessment feedback and the development of assessment

literacy that follow institutional policies, not personal preferences including implementation of the induction of academic staff (ensuring consistent approaches).

Questions about the investigation (the authors will elaborate two questions about their communication that favour the debate).

#### **RESEARCH QUESTIONS**

- What type of evaluation do you consider excellent or poor practice?
- What type of feedback do you consider excellent or poor practice?



## **109 Los procesos de evaluación entre iguales como estrategia para el desarrollo del juicio evaluativo de los estudiantes universitarios**

**Pons Seguí, Laura<sup>1</sup>, Cano García, Elena<sup>1</sup>, Fernández Ferrer, Maite<sup>2</sup> y Cabrera Lanzo, Natividad<sup>2</sup>**

**Universitat de Barcelona<sup>1</sup>**

**Universitat oberta de Catalunya<sup>2</sup>**

### **INTRODUCCIÓN**

En los últimos años, el concepto de feedback ha evolucionado pasando de entenderse como la información recibida a centrar el foco en el rol activo del estudiantado (Carless y Boud, 2018). La siguiente contribución se enmarca en un proyecto de investigación interuniversitario en torno al desarrollo del juicio evaluativo (Tai et al., 2018) como estrategia para fomentar el aprendizaje autorregulado. Panadero, Jonsson y Strijbos (2016) han señalado los pasos y condiciones que se deberían seguir para que los procesos de evaluación entre iguales promuevan el aprendizaje autorregulado. Hattie y Timperley (2007) y Ajjawi y Boud (2018) han enfatizado que el feedback orientado a la autorregulación se focaliza sobre el proceso seguido para realizar la tarea, así como a orientar futuros procesos

### **MÉTODO**

El objetivo de este trabajo es analizar si la implementación de procesos de evaluación entre iguales orientados a la autorregulación, siguiendo los pasos establecidos por Panadero, Jonsson y Strijbos (2016), afecta a la mejora del feedback. En el marco del proyecto REDICE 18-1940 se planteó una tarea con dos fases de entrega. Ambas debían ser evaluadas entre iguales. La apropiación de los criterios de evaluación se realizó a través de una actividad inicial. El contenido del feedback se analizó a partir de una pauta ad hoc para valorar si su calidad mejoraba. A continuación, se presentan los resultados de dos universidades catalanas.

### **RESULTADOS**

El análisis del tipo de feedback provisto a una igual muestra unas tendencias similares en los dos contextos estudiados. Al inicio de la experiencia, el estudiantado tiende a ofrecer un feedback descriptivo y correctivo centrado en la tarea. Pocas veces los iguales ofrecen un feedback didáctico y sugestivo. Asimismo, se observa una fuerte tendencia a dirigir el feedback al docente en lugar de al igual. En cambio, el análisis del feedback revela una mejora notable en el loop 2 en ambos contextos. A pesar de que sigue predominando un feedback descriptivo focalizado en la tarea, se aprecia un aumento del feedback didáctico y sugestivo, así como del feedback orientado a la mejora del proceso. Por tanto, los resultados sugieren que el desarrollo de procesos de evaluación entre iguales que son sostenidos y que están orientados a la autorregulación pueden generar una mejora en la calidad del feedback.

### **DISCUSIÓN**

Los resultados presentados sugieren que la implementación de procesos de evaluación orientados a la autorregulación, tanto en entornos presenciales como en línea, parecen tener

un impacto positivo en el feedback provisto y en el desarrollo del juicio evaluativo del estudiantado (Panadero, Jonsson y Strijbos, 2016; Tai et al., 2018). Se observa una mejora del primer al segundo loop que corrobora lo que la literatura ya había indicado (Scott, 2017). Sin embargo, se requieren posteriores investigaciones para poder atribuir la mejora al propio diseño de la tarea, a la activación de estrategias de apropiación de los criterios, a la propia actividad de proveer feedback, al recibirlo, al hecho de recibir feedback sobre el feedback u otras variables intervinientes.

## PREGUNTAS

1. ¿Es posible aislar los factores que contribuyen a la mejora del feedback?
2. ¿Qué estrategias e instrumentos de recogida de información, así como qué procedimientos de análisis podrían aportar más datos al respecto?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ajjawi, R., & Boud, D. (2018). Examining the nature and effects of feedback dialogue. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 1-14, <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1080/02602938.2018.1434128>

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2018.1463354

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112, <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Panadero, E., Jonsson, A., & Strijbos, J. W. (2016). Scaffolding self-regulated learning through self-assessment and peer assessment: Guidelines for classroom implementation. In D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for Learning: Meeting the challenge of implementation*. New york: Springer International Publishing.

Scott, G. W. (2017). Active engagement with assessment and feedback can improve group-work outcomes and boost student confidence. *Higher Education Pedagogies*, 2(1), 1-13. doi: 10.1080/23752696.2017.1307692

Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing Evaluative judgment: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76(3) 467-481.

## **109 Peer-assessment processes as a strategy to develop the evaluative judgement of higher education students**

**Pons Seguí, Laura<sup>1</sup>, Cano García, Elena<sup>1</sup>, Fernández Ferrer, Maite<sup>2</sup> y Cabrera Lanzo, Natividad<sup>2</sup>**

**Universitat de Barcelona<sup>1</sup>**

**Universitat oberta de Catalunya<sup>2</sup>**

### **INTRODUCTION**

The concept of feedback has evolved in the past years going from being understood as the received information to stress students' active role (Carles & Boud, 2018). This contribution is framed within a research project focused on evaluative judgement development (Tai et al., 2018) as a strategy to foster Self-Regulated Learning (SRL). Panadero, Jonsson & Strijbos (2016) pointed the steps and conditions to be considered so that peer-assessment processes foster SRL. Hattie & Timperley (2007) and Ajjawi & Boud (2018) have stressed that for feedback to encourage SRL, it has to be focused on the process followed to solve the task, and orientate future learning processes.

### **METHOD**

The aim of this contribution is to examine whether the implementation of peer-assessment processes oriented to SRL, following the steps established by Panadero, Jonsson & Strijbos (2016), affect feedback quality. A task with different versions was design so that students could peer-assess each draft (project REDICE 18-1940). Students' engagement with assessment criteria was done with an initial activity. The content of feedback was analise through a guide ad hoc to study whether feedback quality improved. The findings from two Catalan universities are presented.

### **RESULTS**

The analysis of the type of peer-feedback shows that there are similar tendencies in both educational contexts. At the beginning, students tend to provide descriptive and corrective feedback focused on the task. Students hardly ever offer didactic and suggestive feedback. Additionally, there is a strong tendency to address the feedback to the teacher instead of the peer. On the other hand, the analysis of the feedback from loop 2 shows an improvement of feedback quality in both contexts. Although there is still a prominence of descriptive feedback focused on the task, there is an increase of didactic and suggestive feedback, as well as feedback oriented to improve the process. Therefore, the results suggest that the development of sustained peer-feedback processes which are oriented to SRL can improve the quality of feedback.

### **DISCUSSION**

The results suggest that the implementation of peer-feedback processes oriented to SRL, in both face-to-face and online environments, have a positive impact on the feedback provided and the development of students' evaluative judgement (Panadero, Jonsson & Strijbos, 2016; Tai et al., 2018). An improvement is observed between the first and second loop what is in line with previous research findings (Scott, 2017). However, future research should study

whether this improvement is due to the design of the task, the assessment criteria engagement strategies or peer-feedback, as well as other variables.

#### BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

Ajjawi, R., & Boud, D. (2018). Examining the nature and effects of feedback dialogue. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 1-14, <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1080/02602938.2018.1434128>

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2018.1463354

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112, <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Panadero, E., Jonsson, A., & Strijbos, J. W. (2016). Scaffolding self-regulated learning through self-assessment and peer assessment: Guidelines for classroom implementation. In D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for Learning: Meeting the challenge of implementation*. New york: Springer International Publishing.

Scott, G. W. (2017). Active engagement with assessment and feedback can improve group-work outcomes and boost student confidence. *Higher Education Pedagogies*, 2(1), 1-13. doi: 10.1080/23752696.2017.1307692

Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing Evaluative judgment: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76(3) 467-481.

## **110 Percepción de los estudiantes sobre el rol de los iguales en el desarrollo de la alfabetización en evaluación**

**Cano García, Elena y Ion, Georgeta**

### **INTRODUCCIÓN**

La alfabetización acerca del feedback implica no sólo una comprensión de qué es y cómo se puede gestionar de manera efectiva; sino también la disposición de capacidades para hacer un uso productivo de dicho feedback, aplicarlo en futuros procesos de aprendizaje y apreciar la propia responsabilidad en todo ello (Carless & Boud, 2018). Ser consciente de cómo los procesos de evaluación entre iguales contribuyen al desarrollo del juicio evaluativo (Tai et al., 2018) es un componente clave de la alfabetización.

### **MÉTODO**

El objetivo de este trabajo, en el marco del proyecto REDICE 18-1940, es analizar la percepción de los estudiantes de estudios de educación que participan en procesos de evaluación entre iguales iterativos. Se dispone de datos derivados un cuestionario de satisfacción y percepción de aprendizaje y de cuatro grupos de discusión celebrados con los estudiantes participantes. Los datos cuantitativos son objeto de análisis estadístico descriptivo y los datos abiertos se analizan mediante un procedimiento inductivo-deductivo.

### **RESULTADOS**

Los dos aspectos que han merecido una mayor valoración por parte de los estudiantes han sido: (a) que tanto evaluar las tareas de los iguales como recibir feedback de los iguales ha ayudado a tener una visión más crítica de la propia tarea y (b) que la experiencia ha contribuido sobre todo al desarrollo de la capacidad de aprendizaje para analizar, sintetizar y extraer conclusiones.

Los resultados derivados de los focus group corroboran los datos de los cuestionarios, y apuntan que los alumnos perciben la evaluación entre iguales como una oportunidad de aprendizaje activo que les permite entender y aplicar los criterios de evaluación. Para maximizar los beneficios de la evaluación entre iguales destacan la necesidad de disponer de formación previa, tener acceso a instrumentos o herramientas (como rúbricas) que les permitan interactuar con los criterios de evaluación y la necesidad de disponer de tiempo para poder analizar la evaluación.

### **DISCUSIÓN**

Los resultados apoyan los hallazgos de la literatura respecto al valor de los procesos de evaluación entre iguales para fortalecer el juicio crítico y desarrollar el juicio evaluativo (Tai et al., 2018; Ajjawi & Boud, 2018). La importancia de recibir feedback para mejorar la tarea y de dar feedback para, además, fortalecer el pensamiento crítico abona los planteamientos de Nicol, Thomson y Breslin (2014).

### **PREGUNTAS**

1. ¿Hasta qué punto la percepción de los estudiantes es un indicador relevante del aprendizaje alcanzado?
2. ¿Qué relación podría establecerse entre este dato y la capacidad de autorregulación de los aprendizajes?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ajjawi, R., & Boud, D. (2018). Examining the nature and effects of feedback dialogue. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 1-14, <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1080/02602938.2018.1434128>

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2018.1463354

Nicol, D., Thomson, A., Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.

Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing Evaluative judgment: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76(3) 467-481.

## **110 Students' perception on the role of peers in the development of assessment literacy.**

**Cano García, Elena<sup>1</sup> y Ion, Georgeta<sup>2</sup>**

**Universitat de Barcelona<sup>1</sup>**

**Universitat autònoma de Barcelona<sup>2</sup>**

### **INTRODUCTION**

The feedback literacy is a process in which are different aspects are involved, as feedback understandings of what it is and also of how it can be applied in effectively. Also, the students capacities to effective use of feedback, using it in future tasks and learning processes, through an active participation are involved (Carless & Boud, 2018). In the process of achieving feedback literacy, the evaluative judgement plays a critical role (Tai et al., 2018).

### **METHOD**

The study, in the framewrk of the REDICE's project 18-1940, aims to analyse the perception students in educational sciences have on the contribution of peer- assessment on the development of their learning. Data has been collected through the administration of a survey and from four focus groups with students involved in peer- assessment processes during their academic course. Descriptive data procedure and discourse content analysis has been carried out for quantitative and qualitative data collected respectively.

### **RESULTS**

There are at least two aspects higher evaluated by students: (a) both peer- assessment and peer-feedback contribute to better and reflexive understand the task to be carried out and (b) peer-assessment contributed to develop the capacity to analyse, systematize and draw conclusions.

the data derived from focus groups corroborated the survey's and reinforced the idea that students perceive peer- assessment as an opportunity to learn in which they have the chance to understand and apply assessment criteria in an active manner. To maximize the effects of peer- assessment, students acknowledged the need to have a good training in assessment, have access to different assessment instruments as rubrics and sufficient time to analyse and interact with criteria.

### **DISCUSSION**

Results reinforce the previous studies regarding the value of peer- assessment in evaluative judgement and critical thinking (Tai et al., 2018; Ajjawi & Boud, 2018). The peer- feedback has a critical role in learning process. Receiving feedback contributes to improve the task and giving feedback helps students to develop the critical thinking (Nicol, Thomson & Breslin, 2014).

### **BIBLIOGRAPHIC REFERENCES**

Ajjawi, R., & Boud, D. (2018). Examining the nature and effects of feedback dialogue. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 1-14, <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1080/02602938.2018.1434128>

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2018.1463354

Nicol, D., Thomson, A., Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.

Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing Evaluative judgment: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76(3) 467-481.



## **112 ¿Qué ocurre cuando se consensuan calificaciones entre docente y estudiantes? Un acercamiento estadístico desde la evaluación colaborativa**

**Gómez Ruiz, Miguel Ángel<sup>1</sup> y Quesada Serra, Victoria<sup>2</sup>**

**Universidad de Cádiz<sup>1</sup>**

**Universitat de les Illes Balears<sup>2</sup>**

### **INTRODUCCIÓN**

A pesar de la creciente variedad de enfoques en las tendencias actuales sobre la evaluación en la educación superior, se pueden encontrar nexos de unión en ideas fuerza como la importancia de la retroalimentación, la búsqueda de democratización, la coherencia en sus planteamientos y la consideración multidimensional de su relevancia en la vida de los estudiantes. Y siempre, con la mirada fijada en relacionar lo más estrechamente posible la evaluación con el aprendizaje.

Esta investigación se desarrolla tras implementar la evaluación colaborativa, una de las tres modalidades participativas (junto a la autoevaluación y la evaluación entre iguales), en la que docentes y estudiantes se responsabilizan conjuntamente de la evaluación, y en nuestra experiencia, negocian y consensuan igualmente la calificación final de las tareas.

### **MÉTODO**

El principal objetivo de esta investigación ha sido analizar la relación existente entre las calificaciones consensuadas respecto a las que habría aportado solo el docente o el equipo de estudiantes de 4 tareas de evaluación. En la recogida de información participaron un total de 100 estudiantes (29 hombres y 71 mujeres) de 2º curso de un Grado de Educación que se agruparon en un total de 22 equipos de trabajo. Los docentes involucrados fueron 2 (1 hombre y 1 mujer). Las distintas calificaciones fueron registradas en una ficha durante la reunión presencial de la evaluación colaborativa y posteriormente analizadas estadísticamente.

### **RESULTADOS**

En primer lugar, respecto a los estadísticos descriptivos, se aprecia que las calificaciones más bajas a las 4 tareas, respecto a la media global, serían las aportadas por los docentes en solitario (7,41), seguidas de las calificaciones finales consensuadas (+0,23) y de las calificaciones medias del equipo de estudiantes (+0,33). Calculando el coeficiente de correlación de Pearson, se ha demostrado la existencia de una estrecha correlación significativa en sentido directo entre las distintas calificaciones, destacando la relación entre las calificaciones consensuadas y las calificaciones que habría puesto solo el docente (0,961).

No obstante, tras aplicar la T de Studen de muestras relacionadas, se han hallado diferencias estadísticamente significativas entre las calificaciones del docente tanto con las consensuadas como con las del equipo de trabajo ( $p < 0,01$ ). Por su lado, no se han encontrado diferencias entre las calificaciones finales conjuntas y las calificaciones de los estudiantes ( $p > 0,05$ ).

## DISCUSIÓN

Son diversas las limitaciones que provienen de la adaptación de la experiencia de evaluación colaborativa a la recogida de información en el diseño de esta investigación. Los docentes han tenido que calificar previamente cada tarea y los estudiantes han hecho lo propio de manera individual, por lo que la calificación final no se construye conjuntamente.

Ha quedado constatado que las calificaciones consensuadas a las tareas han sido más altas, de forma significativa, respecto a las que habría realizado solo el docente. Estos resultados, pueden hacer reflexionar, entre otras cuestiones, sobre la posibilidad real de ajustar dichas calificaciones cuando se abren a la participación de los estudiantes en contextos universitarios donde sus repercusiones sobrepasan el ámbito únicamente formativo. Es imprescindible continuar con la indagación.

## PREGUNTAS

1. ¿Hasta qué punto las calificaciones consensuadas pueden suponer mejoras en el aprendizaje y la responsabilidad de los estudiantes o se pueden considerar como simples oportunidades para aumentar su calificación final?
2. ¿Deberían existir las calificaciones consensuadas? Y, en su caso ¿Qué características deberían tener en la educación superior para que sean coherentes con las tendencias actuales de relacionar la evaluación con el aprendizaje?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

[---]

## **112 What happens when we agree the grades with the students? A statistical approach**

**Gómez Ruiz, Miguel Ángel<sup>1</sup> y Quesada Serra, Victoria<sup>2</sup>**

**Universidad de Cádiz<sup>1</sup>**

**Universitat de les Illes Balears<sup>2</sup>**

### **INTRODUCTION**

Despite the growing variety of approaches in assessment in higher education, common aspects appear, such as the importance of feedback, democratization, alignment in the approaches and the multidimensional recognition of the relevance of assessment in the lives of students. Likewise, another common aspect of those approaches is the fact that a special emphasis is given in relating as closely as possible assessment with learning.

This study is developed implementing collaborative assessment (co-assessment), one of the three participatory modalities (together with self-assessment and peer assessment). In co-assessment teachers and students are jointly responsible for the assessment, and in our study, they negotiate and also agree on the final grade of the tasks.

### **METHODS**

The main objective of this study is to analyze the correlation between the agreed grades derived from co-assessment with those that the teachers would have awarded on their own, as well as with the grades that students would have awarded through self-assessment.

A total of 100 students (71 women and 29 men) enrolled in the 2nd year of an Education Degree participated in the study. The students were grouped into a total of 22 teams. There were 2 teachers involved (1 woman and 1 man). A total of 4 tasks were assessed through co-assessment and co-grading. The grades awarded -by the teacher, through self-assessment, and through co-assessment- were recorded in a file during the face-to-face meeting of the co-assessment practices and analyzed.

### **RESULTS**

The descriptive statistics show that the lowest grades for the 4 tasks, with respect to the global mean, are those provided by the teachers alone ( $M=7.41$ ), followed by the final scores that were agreed upon ( $+0.23$ ) and, lastly, by the mean scores of the self-assessment of the student's team ( $+0.33$ ). The Pearson correlation coefficient shows that there is a significant close positive correlation between the different grades -teachers' grades, student's grades and grades agreed through co-assessment-, highlighting the relationship between the agreed grades -through co-assessment- and the grades that the teachers would have awarded on their own ( $0.961$ ).

Still, after applying related samples Student's T test, statistically significant differences have been found between the teacher's grades with both the agreed grades and with those of the student's team ( $p < 0.01$ ). On the other hand, no differences were found between the agreed final grades through co-assessment and the grades of the student's team ( $p > 0.05$ ).

## DISCUSSION

The limitations that come from the adaptation of the co-assessment experience to the data collection in the design of this study are diverse. To be able to analyze and compare the grades that teachers and students would have awarded to the task on their own, they had to previously grade each task individually, this may have affected the process, since the final grade was not built together.

It has been found that the grades agreed upon for the tasks have been significantly higher, compared to those that the teachers would have awarded on their own. The repercussions of these results can make us reflect, among other questions, on the possibility of adjusting these grades to the participation of students in university contexts, where the repercussions of the grade obtained exceeds the formative scope. It is essential to continue the inquiry.

## QUESTIONS

1. To what extent can the agreed grades -through co-assessment- may enhance student's learning and responsibility? or can they just be considered as an opportunity to increase student's final grade?
2. Should co-grading exist? And, if considered appropriate, what features should the grades in higher education have so that they are consistent with current trends linking assessment and learning?

## BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

[---]

## 114 Evaluación formativa y compartida en el grado de educación infantil

Molina Soria, Miriam, Pascual Arias, Cristina y López Pastor, V. Manuel

### ANTECEDENTES

La Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) tiene como principal finalidad generar procesos de mejora y aprendizaje. López (2009) afirma que los procesos de EFyC: (a) optimizan los procesos de aprendizaje y las producciones del alumnado; (b) mejora la práctica docente; (c) reconduce los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia la mejora continua.

El Proyecto de Aprendizaje Tutorado (PAT), es un trabajo grupal que consiste en la elaboración de un proyecto que permite realizar un trabajo teóricopráctico. La utilización de esta metodología tiene una fuerte tradición en la Formación Inicial del Profesorado (FIP), por su gran potencial en el desarrollo de competencias profesionales y de situaciones de evaluación auténtica (Barba, López, Manrique, Gea y Monjas, 2010; Barba y López-Pastor, 2017; López, Molina, Pascual y Manrique, 2020).

### PROCESO

Esta experiencia se desarrolla en una asignatura del Grado de Educación Infantil (curso 2018-19), con 38 alumnos. Se utiliza un sistema de EFyC combinado con PAT, que supone los siguientes pasos: 1-Cada grupo elige un tema y se asignan los textos; 2-Realizan el marco teórico y un plan de sesión; 3-Se realizan tutorías para corregir los borradores; 4-Desarrollan la sesión práctica y la exposición del marco teórico; 5-Entregan el informe final, con reflexiones didácticas y una autoevaluación; 6-Los documentos tienen opción a mejora si se detectan errores; 7-Realizan un cuestionario de autopercepción de competencias y un cuestionario de evaluación sobre la asignatura.

### PRODUCTOS

Los resultados muestran que el alumnado considera que la combinación de PAT y procesos de EFyC ayuda a adquirir competencias profesionales; están bastante satisfechos con la experiencia y valoran positivamente el feedback aportado por el docente. Como ventajas, los alumnos destacan que la evaluación está centrada en el proceso y genera aprendizajes significativos. Como inconveniente consideran que tiene una alta carga de trabajo.

Los resultados del cuestionario de autopercepción de competencias (Salcines, González-Fernández, Ramírez-García y Martínez-Mínguez, 2018) muestran valores altos en las tres escalas: competencias transversales, competencias docentes generales y específicas de educación física. El rendimiento académico es alto, con elevado porcentaje de alumnos que superan la asignatura (90%), de los cuales el 68,78% obtiene calificaciones iguales o superiores a notable. Por tanto, los datos parecen indicar que la combinación de PAT y EFyC ayuda a generar mejores aprendizajes y un buen rendimiento académico en el grupo.

### DISCUSIÓN

Los resultados muestran una alta valoración de los PAT por el alumnado, porque consideran que ayudan a desarrollar competencias profesionales; resultado que coincide con Manrique, López, Monjas y Real (2010) y López et al. (2020). La EFyC es la evaluación más lógica y coherente cuando se utilizan metodologías centradas en el aprendizaje y el desarrollo de competencias (López, 2009). El alumnado considera que los PAT son útiles, innovadores y

efectivos, y que tienen más ventajas que inconvenientes; resultados que coinciden con Barba y López (2017) y Martínez (2016). Al igual que encuentran Estevan, Molina, García y Martos (2018), López (2009) y Martínez (2016), la combinación de PAT y EFyC parece ser una ayuda importante en los procesos de aprendizaje y en el rendimiento académico del alumnado.

#### PREGUNTAS

1. ¿Qué factores pueden influir en los buenos resultados que se suelen encontrar utilizando la metodología del PAT combinada con sistemas de EFyC?
2. ¿Cómo puede afectar la experimentación de los PAT y la EFyC durante la FIP en la práctica real en las aulas?

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barba, R., y López-Pastor, V. M. (2017). Buenas prácticas de evaluación en formación inicial del profesorado: los proyectos de aprendizaje tutorados en expresión corporal. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 3(2), 66-70. <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/index>

Barba-Martín, J.; López-Pastor, V. M.; Manrique-Arribas, J. C.; Gea-Fernández, J. M., & Monjas-Aguado, R. (2010) «Garantir l'èxit en la formació inicial del professorat d'educació física: els projectes d'aprenentatge tutelats». *Temps d'educació*, 39, 187-206.

Estevan, I., Molina-García, J., García-Massó, X., y Martos, D. (2018). Efecto de la Intervención Docente en la Percepción de Competencia y Motivación de Futuros Maestros de Primaria en Educación Física Utilizando la Evaluación Formativa y Compartida. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 205-221.

López Pastor, V. M. (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid, España: Narcea

López-Pastor, V. M.; Molina, M.; Pascual, C.; Manrique, J. C. (2020). La importancia de utilizar la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: los Proyectos de Aprendizaje Tutorado como ejemplo de buena práctica. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 680-687. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/74193/45139>

Manrique Arribas, J.C., López Pastor, V.M., Monjas Aguado, R., & Real Rubio, F. (2010). El potencial de los proyectos de aprendizaje tutorado y los sistemas de evaluación formativa en la mejora de la autonomía del alumnado. Una experiencia interdisciplinar en formación inicial del profesorado. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 14, 39-57.

Martínez-Mínguez, L. (2016). Proyectos de Aprendizaje Tutorados y autoevaluación de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Retos*, 29, 242-250.

Salcines, I., González-Fernández, N., Ramírez-García, A. y Martínez-Mínguez, L. (2018). Validación de la escala de autopercepción de competencias transversales y profesionales de estudiantes de educación superior. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(3), 31-51.

## **114 Formative and shared assessment in the degree of child education**

**Molina Soria, Miriam, Pascual Arias, Cristina y López Pastor, V. Manuel**  
**Universidad de Valladolid**

### **BACKGROUND**

The Formative and Shared Assessment (F&SA) has as main purpose to generate processes of improvement and learning. López (2009) states that the F&SA processes: (a) optimize the learning processes and student productions; (b) improve teaching practice; (c) redirects the teaching-learning processes towards continuous improvement.

The Tutored Learning Project (TLP), is a group work that consists in the elaboration of a project that allows a theoretical and practical work. The use of this methodology has a strong tradition in Pre-service Teacher Education (PTE), due to its great potential in the development of professional skills and authentic assessment situations (Barba, López, Manrique, Gea and Monjas, 2010; Barba y López-Pastor, 2017; López, Molina, Pascual and Manrique, 2020).

### **PROCESS**

This experience is developed in the one subject of the Infant Education Degree (2018-19 academic year), with 38 students. An F&SA system combined with TLP is used, which involves the following steps: 1-Each group chooses a theme and texts are assigned; 2-Make the theoretical framework and a session plan; 3-Tutorials are carried out to correct the drafts; 4-Develop the practical session and the presentation of the theoretical framework; 5-Deliver the final report, with didactic reflections and a self-assessment; 6-Documents have the option to improve if errors are detected; 7-Make a questionnaire of self-perception of competencies and an evaluation questionnaire on the subject.

### **PRODUCTS**

The results show that students consider that the combination of TLP and F&SA processes helps to acquire professional skills; They are quite satisfied with the experience and positively value the feedback provided by the teacher. As advantages, students emphasize that the assessment is focused on the process and generates significant learning. As an inconvenience they consider that it has a high workload.

The results of the competency self-perception questionnaire (Salcines, González-Fernández, Ramírez-García y Martínez-Mínguez, 2018) show high values in all three scales: transversal competences, general and specific teaching skills of physical education. The academic performance is high, with a high percentage of students who pass the subject (90%), of which 68.78% obtain grades equal to or higher than remarkable. Therefore, the data seems to indicate that the combination of TLE and F&SA helps generate better learning and good academic performance in the group.

### **DISCUSSION**

The results show a high valuation of the TLE by the students, because they consider that they help to develop professional competences; result that coincides with Manrique, López,

Monjas and Real (2010) and López et al. (2020). F&SA is the most logical and coherent assessment when methodologies focused on learning and skills development are used (López, 2009). Students consider that TLE are useful, innovative and effective, and that they have more advantages than disadvantages; results that coincide with Barba and López (2017) and Martínez (2016). As Estevan, Molina, García and Martos (2018), López (2009) and Martínez (2016) find, the combination of TLE and F&SA seems to be an important help in the learning processes and in the academic performance of the students.

## RESEARCH QUESTIONS

1. What factors can influence the good results that are usually found using the TLE methodology combined with F&SA systems?
2. How can the experimentation of TLE and F&SA affect during PTE in actual classroom practice?

## BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

Barba, R., y López-Pastor, V. M. (2017). Buenas prácticas de evaluación en formación inicial del profesorado: los proyectos de aprendizaje tutorados en expresión corporal. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 3(2), 66-70. <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/index>

Barba-Martín, J.; López-Pastor, V. M.; Manrique-Arribas, J. C.; Gea-Fernández, J. M., & Monjas-Aguado, R. (2010) «Garantir l'èxit en la formació inicial del professorat d'educació física: els projectes d'aprenentatge tutelats». *Temps d'educació*, 39, 187-206.

Estevan, I., Molina-García, J., García-Massó, X., y Martos, D. (2018). Efecto de la Intervención Docente en la Percepción de Competencia y Motivación de Futuros Maestros de Primaria en Educación Física Utilizando la Evaluación Formativa y Compartida. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 205-221.

López Pastor, V. M. (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid, España: Narcea

López-Pastor, V. M.; Molina, M.; Pascual, C.; Manrique, J. C. (2020). La importancia de utilizar la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: los Proyectos de Aprendizaje Tutorado como ejemplo de buena práctica. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 680-687. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/74193/45139>

Manrique Arribas, J.C., López Pastor, V.M., Monjas Aguado, R., & Real Rubio, F. (2010). El potencial de los proyectos de aprendizaje tutorado y los sistemas de evaluación formativa en la mejora de la autonomía del alumnado. Una experiencia interdisciplinar en formación inicial del profesorado. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 14, 39-57.

Martínez-Mínguez, L. (2016). Proyectos de Aprendizaje Tutorados y autoevaluación de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Retos*, 29, 242-250.

Salcines, I., González-Fernández, N., Ramírez-García, A. y Martínez-Mínguez, L. (2018). Validación de la escala de autopercepción de competencias transversales y profesionales de



estudiantes de educación superior. Revista de currículum y formación del profesorado, 22(3), 31-51.

## **140 Compartiendo decisiones sobre la evaluación y la calificación con los estudiantes universitarios: ventajas y dificultades.**

Lorente Catalán, Eloísa

Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC) - Universitat de Lleida (UdL) España

### **ANTECEDENTES**

Desde 2005, en el marco de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación, llevamos realizando ciclos de investigación-acción con el objetivo de aplicar procesos de evaluación formativa y compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). La experiencia que se relata se ha llevado a cabo con 150 estudiantes de 4ª curso de un Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. La asignatura pretende desarrollar la competencia profesional vinculada con la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la actividad física y el deporte. La evaluación de la asignatura se realiza a través de un proyecto tutorado consistente en aplicar los conceptos de evaluación discutidos en clase en una situación práctica real.

### **PROCESO**

El proyecto es evaluado mediante una rúbrica pactada con el alumnado con la finalidad de que sea transparente y guíe la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la heteroevaluación, tal como aconsejan Reddy y Andrade (2010). También se utiliza con finalidad calificadora. La decisión de utilizar estas técnicas se toma conjuntamente con el grupo-clase.

El proyecto se elabora en pequeños grupos durante las sesiones prácticas de la asignatura. Al final del proceso se triangula la información procedente de las tres fuentes. Si las diferencias entre evaluaciones son altas se realiza una calificación dialogada entre los grupos afectados y la profesora.

### **PRODUCTOS**

Un buen número de grupos han conseguido autorregularse durante el proceso, apropiándose de los objetivos y planificando las acciones necesarias para conseguirlos. Estos estudiantes han hecho un uso continuo de la rúbrica y del feedback de la profesora. Sin embargo, algunos grupos no han realizado ese proceso de autorregulación lo que ha afectado a la calidad de las producciones finales. Han aparecido algunas dificultades en la calificación entre iguales y la autocalificación grupal, por falta de honestidad o por sobrevaloración de las producciones propias.

Al triangular las tres perspectivas se observa más precisión y coincidencia en aquellos proyectos que obtienen las puntuaciones más altas y las más bajas en la rúbrica. Las mayores dificultades se encuentran en los trabajos intermedios.

Como limitaciones destacar la dificultad para distinguir detalles de calidad que marcarían la diferencia entre dos trabajos que, según la rúbrica, tendrían la más alta valoración.

## DISCUSIÓN

Los estudiantes reconocen tener escasas experiencias previas en autoevaluación y evaluación entre iguales como ocurre en otros estudios (López-Pastor et al., 2016). Pese a que la calificación entre iguales es un proceso de revisión ciega, esta genera excesiva presión, por lo que es mejor utilizarla solo con carácter formativo, no calificador.

Existen estudios que defienden el uso formativo de las rúbricas para evaluar el aprendizaje de los estudiantes (Panadero y Jonsson, 2013) pero también existen voces discrepantes sobre sus bondades (Sadler, 2010). En este caso, hemos podido observar que pueden ser una buena herramienta si se implica al alumnado en su elaboración, se triangulan las perspectivas de los agentes participantes y toman consciencia de su utilidad durante el proceso, no solo al final.

## PREGUNTAS

1. ¿Evaluación entre iguales con finalidad exclusivamente formativa/formadora o con finalidad también sumativa/calificadora?
2. ¿Una rúbrica puede coartar o limitar la creatividad del estudiante? Si es así, ¿cómo solventamos esta limitación?
3. ¿Es preferible una evaluación global sobre las fortalezas y las debilidades de un trabajo a el uso de una rúbrica?
4. ¿Cómo conseguir que una producción evaluada mediante rúbricas vaya más allá de lo que se solicita en la rúbrica?
5. ¿Cómo conseguimos que la nota no condicione tanto en la calificación entre iguales?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

[---]

## **140 Compartiendo decisiones sobre la evaluación y la calificación con los estudiantes universitarios: ventajas y dificultades.**

Lorente Catalán, Eloísa

Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC) -Universitat de Lleida (UdL) España

### **BACKGROUND**

Since 2005, within the framework of the Formative and Shared Assessment Network in Education, we have been carrying out action research cycles with the objective of applying formative and shared assessment in Physical Education Teacher Education programmes (López-Pastor y Pérez -Pueyo, 2017). The experience that has been reported has been carried out with 150 students in the 4th year of a Physical Activity and Sports Science Degree. The subject aims to develop professional competences linked to assessment in the field of physical activity and sports. The evaluation of the subject is carried out through a tutored project consisting of applying the assessment concepts discussed in class in a real practical situation (authentic assessment).

### **PROCESS**

The project is evaluated by means of a rubric agreed with the students in order to be transparent and guide self-assessment, peer assessment and tutor assessment, as advised by Reddy and Andrade (2010). It is also used for grading purposes. The decision to use these techniques is negotiated with the class group. The project is elaborated in small groups along the practical sessions of the unit. At the end of the process the information from the three sources is triangulated. If the differences between evaluations are high, a dialogue is made between the group and the tutor.

### **RESULTS**

A good number of groups have managed to self-regulate during the process, appropriating the objectives and planning the necessary actions to achieve them. These students have made continuous use of the rubric and teacher feedback. Other groups have not carried out this self-regulation process, which has affected the quality of the final productions. Difficulties have appeared in peer-grading and group self-grading, due to lack of honesty or overvalue their own productions. When triangulating the three perspectives it is observed that there is more accuracy in those projects that are in the highest scoring or in lowest scoring. The greatest difficulties are found in intermediate scoring. As limitations, it is highlighted the difficulty to distinguish quality details that would difference two projects that, according to the rubric, have the highest scoring.

### **DISCUSSION**

Students acknowledge having few previous experiences in self-assessment and peer assessment as in other studies (López-Pastor et al., 2016). Although peer rating is a blind review process, it generates excessive pressure, so it would be better to use it only for formative purposes, not grading. There are studies that defend the formative use of rubrics to assess student learning (Panadero and Jonsson, 2013) but there are also dissenting voices about their benefits (Sadler, 2010). In this case, we have observed that they can be a good tool if students are involved in their creation, when perspectives of the participating agents

are triangulated and when students become aware of their usefulness during the process, not only at the end.

## RESEARCH QUESTIONS

1. Peer evaluation with exclusively formative / formative purpose or also with summative / qualifying purpose?
2. Can a rubric limit or limit the student's creativity? If so, how do we get around this limitation?
3. Is an overall assessment of a job's strengths and weaknesses preferable to using a rubric?
4. How can a production evaluated by rubrics go beyond what is requested in the rubric?
5. How do we achieve that the grade does not condition so much in the qualification among equals?

## BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

Lorente-Catalán, E. y Kirk, D. (2016) Student teachers' understanding and application of Assessment for Learning during a Physical Education Teacher Education course. *European Physical Education Review (EPER)*, 22(1) 65–81. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1356336X15590352>.

Lorente-Catalán, E. y Kirk, D. (2014) Making the case for democratic assessment practices within a critical pedagogy of Physical Education Teacher Education. *European Physical Education Review (EPER)* Vol. 20(1) 104–119. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1356336X13496004>.

López-Pastor, V., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., McPhail, A. y McDonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18.1, 57-76. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>.

Lorente, E. y Kirk, D. (2013) Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18:1, 77-96. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2012.713859>.

López-Pastor, V. M., Pérez-Pueyo, A., Barba Martín, J. J. y Lorente, E. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y coevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). *Cultura\_Ciencia\_Deporte (CCD)*, vol. 11, 31, 37-50.

Pérez-Pueyo, A., Barba, J.J., López-Pastor, VM., & Lorente, E. (2017) La utilización de escalas graduadas de auto-evaluación en la enseñanza universitaria. En V. López-Pastor & A.

Pérez-Pueyo (coord.). Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas (374-383). León. Servicio de Publicaciones Universidad de León.

Lorente-Catalán, E., López-Pastor, V.M. y Kirk, D (2018) La evaluación participativa en la formación inicial del profesorado. Un caso sobre su utilización en las primeras experiencias profesionales. En E. Lorente-Catalán, E. y D. Martos (ed.) (2018) Educación Física y Pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social (193-209). Lleida/València: Edicions de la Universitat de Lleida/Publicacions de la Universitat de València.

Lorente-Catalán, E., Gatell, E. y Joven, A. (2018) Experiencias de educación física emancipadora: la negociación del currículum y la autogestión. En E. Lorente-Catalán y D. Martos (ed.) (2018) Educación Física y Pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social (p.243-268). Lleida/València: Edicions de la Universitat de Lleida/Publicacions de la Universitat de València.

## **117 La Rúbrica como herramienta de autoevaluación en Educación Superior**

**Cuervo Calvo, Laura y Camilli, Celia**  
**Universidad de Antioquia, Colombia**

### **ANTECEDENTES**

Esta comunicación se centra en la presentación de una experiencia de “Buenas prácticas en evaluación”, en Educación Superior, a través de una Rúbrica de autoevaluación inicial y final. La herramienta ha sido realizada en el marco de un proyecto de metodología ApS, aplicado en una asignatura de Música del Grado de Maestro en Educación Infantil, de una universidad pública de Madrid, para evaluar las competencias en Expresión Musical.

La metodología de Aprendizaje-Servicio en la que se enmarca esta investigación en curso, propicia el desarrollo de competencias cívicas y de emprendimiento en los estudiantes. En este contexto, es propicio la implementación de herramientas de autoevaluación que estimulen la participación de los estudiantes y su capacidad de aprender mediante la reflexión autónoma.

### **PROCESO**

La Rúbrica que se ha diseñado establece parámetros graduales de desempeño sobre las competencias a desarrollar con criterios concretos sobre el rendimiento y los conocimientos a adquirir en esa materia y ha sido adaptada a partir de la revisión de otros estudios (Cabedo, Juncos y Valero, 2015; Chica, 2011; Chacón, 2012; Panadero y Romero, 2012) y de ejemplos propuestos por el Ministerio de Educación y CEFIRE. Antes de su aplicación ha sido validada por un grupo de expertos. Ha sido completada por 45 estudiantes en el proceso de evaluación inicial y en la evaluación final.

### **PRODUCTOS**

La Rúbrica está conformada por indicadores que miden las cualidades del sonido; elementos constitutivos de la música (textura, armonía, melodía, ritmo musical y forma); la relación de los elementos musicales con el lenguaje verbal, con el movimiento y con la pequeña percusión; la creación y el uso de canciones infantiles; las técnicas para el desarrollo de la audición (musicograma, pictograma, dramatizaciones, movimiento); la clasificación de los instrumentos musicales; las destrezas interpretativas y el cuento sonoro. Cada uno de estos indicadores se valorará en cuatro niveles de desarrollo de la competencia (aún no competente, competencia básica, competencia media y competencia alta).

A estos datos se sumarán los obtenidos mediante la aplicación de un pre-postest, en el que se recoge información sobre la metodología empleada, sobre percepción de competencias cívicas y de emprendimiento; y mediante “Grupos de discusión”.

## DISCUSIÓN

La evaluación es un proceso transversal presente en todo el proceso educativo porque orienta el aprendizaje y la enseñanza, por lo que, favorece la toma de decisiones para la mejora y el cambio en la práctica y la investigación educativa (Camilli, García y Galán, 2018).

La Rúbrica es una de las técnicas más empleadas para evaluar el Aprendizaje-Servicio en Educación Superior, porque abarca la dimensión pedagógica y social de los distintos agentes implicados (estudiantes, profesores, personas a cargo de la entidad y beneficiarios del servicio). En el caso de los estudiantes, les aporta información del propio proceso de aprendizaje y de las actividades que se han llevado a cabo en la experiencia, promoviendo así la reflexión y el pensamiento crítico.

## PREGUNTAS

1. ¿Por qué incluir puntuaciones en cada uno de los cuatro niveles de desarrollo de la competencia? Por ejemplo, en el nivel “Aún no competente” hay 4 puntuaciones; en el nivel “Competencia Básica”, las puntuaciones son 5 y 6; en el nivel “Competencia Media”, las puntuaciones son 7 y 8 y, en el nivel “Competencia Alta”, las puntuaciones son 9 y 10.
2. ¿En qué medida puede contribuir a afianzar el aprendizaje de los alumnos el sugerirles que elaboren ellos mismos la Rúbrica de autoevaluación después de que haya finalizado el proceso de aprendizaje?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabedo, C., Juncos, R. y Valero, J. C. (2015). Las enseñanzas de música y danza en la comunidad valenciana marco teórico para su evaluación desde un modelo de cohesión social. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Camilli, C., García, M. y Galán, A. (2018). ¿Es posible evaluar los resultados de proyectos de Aprendizaje-Servicio? Las evidencias como clave del éxito. En M. Ruiz-Corbella y J. García-Gutiérrez (ed.) Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación (pp. 7-12). Madrid: Narcea.
- Chacón, L. (2012). ¿Qué significa “evaluar” en música? Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 9, 1- 25.
- Chica, E. (2011). Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rúbrica. Escuela Abierta, 14, 67-81.
- Panadero, E. y Romero, M. (s.f.). Uso de las rúbricas de evaluación para fomentar el aprendizaje autorregulado/autónomo. Congreso VII CIDUI.



## **117 The Rubric as a self-assessment tool in Higher Education**

**Cuervo Calvo, Laura y Camilli, Celia**

**Universidad de Antioquia, Colombia**

### **BACKGROUND**

This paper focuses on the presentation of an experience of good practices in evaluation, in Higher Education, through an initial and final self-assessment rubric. The tool has been made within the framework of a Service Learning methodology project, applied in a subject of Music of the Degree of Teacher in Infant Education, of a public university of Madrid, to evaluate the competences in Musical Expression.

### **PROCESS**

The rubric that has been designed establishes gradual performance parameters on the competences to be developed with specific criteria on the performance and knowledge to be acquired in that area. It has been adapted from the review of other studies (Cabedo, Juncos y Valero, 2015; Chica, 2011; Chacón, 2012; Panadero y Romero, 2012) and from examples proposed by the Ministry of Education and CEFIRE. Before its application it has been validated by a group of experts. It has been completed by the students in the initial evaluation process and will be completed again in the final evaluation.

### **PRODUCTS**

The Rubric is made up of indicators that measure the qualities of sound; the musical elements that constitute music (texture, harmony, melody, musical rhythm and musical structure); the relationship of musical elements with verbal language, movement and small percussion; the creation and use of songs for children; hearing development techniques (musicogram, pictogram, dramatizations, movement); the classification of musical instrument; the interpretive skills and sonorous story. Each of these indicators will be valued at four levels of competition development (not yet competent, basic competence, medium competence and high competence). In order to complete the information obtained through the rubric, to these data will be added those obtained by applying a pre-posttest, in which information on the methodology used is collected and also on the perception of civic and initiatives skills; and "Discussion Groups".

### **DISCUSSION**

Evaluation is a transversal process present throughout the whole educational process because it guides learning and teaching, so it favors decision making for improvement and change in practice and educational research (Camilli, García y Galán, 2018). Rubric is one of the most used techniques to evaluate the Service-Learning in Higher Education, because it covers the pedagogical and social dimension of the different involved agents (students, teachers, people in charge of the entity and beneficiaries of the service). In the case of students, it provides information about the learning process itself and the activities that have been carried out in the experience, and promotes reflection and critical thinking.

## RESEARCH QUESTIONS

1. Why include scores at each of the four levels of proficiency development? For example, at the "Not yet proficient" level there are 4 scores; at the "Basic Competence" level, the scores are 5 and 6; at the "Medium Competence" level, the scores are 7 and 8 and, at the "High Competence" level, the scores are 9 and 10.
2. To what extent can suggesting that they develop the Self-Assessment Rubric themselves after the learning process has been completed help to strengthen student learning?

## BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Cabedo, C., Juncos, R. y Valero, J. C. (2015). Las enseñanzas de música y danza en la comunidad valenciana marco teórico para su evaluación desde un modelo de cohesión social. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Camilli, C., García, M. y Galán, A. (2018). ¿Es posible evaluar los resultados de proyectos de Aprendizaje-Servicio? Las evidencias como clave del éxito. En M. Ruiz-Corbelli y J. García-Gutiérrez (ed.) Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación (pp. 7-12). Madrid: Narcea.
- Chacón, L. (2012). ¿Qué significa "evaluar" en música? Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 9, 1- 25.
- Chica, E. (2011). Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rúbrica. Escuela Abierta, 14, 67-81.
- Panadero, E. y Romero, M. (s.f.). Uso de las rúbricas de evaluación para fomentar el aprendizaje autorregulado/autónomo. Congreso VII CIDUI.

## **143 Lo peor de ser profesor universitario es tener que evaluar**

**Rodríguez Gómez, Hilda Mar y Salinas Salazar, Marta Lorena**

**Universidad de Antioquia, Colombia**

### **ANTECEDENTES**

La alfabetización (en evaluación -Khadijeh y Amir, 2015- digital o informacional -Ferreiro, 2011; Casany, 2004, Bawden, 2004- o mediática informacional (Unesco, 2011) es a complex construct (Jhonston y Costello, 2005) que implica la adquisición de conocimientos y habilidades que permiten al profesorado pensar y actuar de manera crítica y analítica respecto de sí mismos y de lo que hacen. Para Freire y Macedo (1989), además de un proceso de concienciación, se entiende como “(...) un sinnúmero de formas discursivas y aptitudes culturales que permiten acceder a las variadas relaciones y experiencias (...)”. (pág. 32). La alfabetización en evaluación (AE) implica, además, el conocimiento de principios, prácticas, terminología, métodos y técnicas de evaluación que permitan transformar las prácticas a través de un ejercicio de corresponsabilidad.

### **PROCESO**

Diversas actividades de investigación constituyen la base para identificar que, pese a que buena parte de las actividades del profesorado se dedica a la evaluación de estudiantes, estas emplean poco tiempo y recursos en formarles, con lo que la evaluación se convierte en una tarea mecánica que se delega en sistemas de información (registro de la calificación). La evaluación para el aprendizaje (EpA), como un ejercicio cognitivo, dialógico, epistémico y ético, es mecanismo para mejorar la enseñanza, orientar tareas y favorecer el aprendizaje. La AE es una vía para desarrollar habilidades, técnicas, conceptos y prácticas que transforman la educación superior.

### **PRODUCTOS**

Teniendo en cuenta el horizonte de la AE, hemos desarrollado diversos cursos (bajo la modalidad presencial, virtual o mixta), asesorías personalizadas, consultorías institucionales en evaluación; con la intención de incidir en las prácticas en las aulas de clase. Los temas alrededor de los cuales giran la formación son, entre otros: concepciones, conceptos y representaciones sobre evaluación; criterios de producción y evaluación de tareas; despliegue de tareas auténticas y retadoras como superficie de la EpA; uso de diversas modalidades e instrumentos; ejercicios de retroalimentación y proalimentación; que recogen lo que diversos autores (Bayat y Rezaei, 2015) señalan sobre los componentes de la AE: “view of learning, assessment principles, and four areas of knowledge: assessment purposes, assessment strategies, assessment interpretation and action taking, and knowledge of what to assess”

En el proceso formativo hemos logrado ejercicios de palneación de la EpA que involucran a los estudiantes y mejoran los resultados del aprendizaje.

### **DISCUSIÓN**

La AE, en el marco de una educación política para la democracia, del desarrollo de habilidades para el siglo XXI (metas 2030), de las transformaciones institucionales para enfrentar el mercado laboral; es una estrategia para el capital profesional del profesorado;

pues es vista como una bisagra que articula enseñanza, evaluación y logros del estudiantado. La AE como toma de conciencia, tiene efectos en los siguientes aspectos: tareas de aprendizaje que superen las limitaciones del conocimiento escolar (Perkins 2001) y permitan el análisis, la reflexión y el uso activo del conocimiento para interpretar la realidad; modalidades de evaluación que potencien el pensamiento crítico y la participación. En el terreno del capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2014) AE permite al profesorado redimensionar la labor de enseñar.

## PREGUNTAS

1. ¿Cuáles son los efectos, en la formación del estudiantado y del profesorado, del reconocimiento de la EpA como un dispositivo que propende por la inclusión de cuestiones de orden ético, académico y de ejercicios de corresponsabilidad?
2. ¿Desplegar la EpA permite revisar el camino exclusivo de los indicadores, como datos de resultados, para abrir paso a la corresponsabilidad de los estudiantes en sus procesos de formación-profesionalización?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bawden, David. (2002) Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital, En Anales de documentación, N.º 5, 2002, PÁGS. 361-408, disponible en <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2261/2251>

Bayat, Khadijeh & Rezaei, Amir. (2015). Importance of Teachers' Assessment Literacy. International Journal of English Language Education. 3. 139. 10.5296/ijele.v3i1.6887.

Bayat, Khadijeh y Rezaei, Amir (2015) Importance of Teachers' Assessment Literacy. International Journal of English Language Education ISSN 2325-0887 2015, Vol. 3, No. 1, doi:10.5296/ijele.v3i1.6887 URL: <http://dx.doi.org/10.5296/ijele.v3i1.6887>

Cassany, D. "La alfabetización digital", en Víctor M. Sánchez Corrales ed. Actas. XIII Congreso Internacional de ALFAL. San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 2004; p. 3-20. ISBN: 9977-15-120-2

Ferreiro, Emilia (2011), Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando?, Educ. Pesqui. vol.37 no.2 São Paulo May/Aug. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000200014>.

Freire, Paulo y Macedo, Donaldo. (1989), Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad, Barcelona, Paidós.

Hargreaves, Andy y Fullan, Michael. (2014). Capital profesional. Madrid, Morata.

Johnston, Peter y Costello, Paula (2005) Principles for literacy assessment Reading Research Quarterly Vol. 40, No. 2 April/May/June 2005 © 2005 International Reading Association (pp. 256–267) doi:10.1598/RRQ.40.2.6.

Perkins, David. (2001). La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona, Gedisa.

Stiggins, Richard. (1995). Assessment Literacy for the 21st Century, Phi Delta Kappan, Vol. 77, N° 3, noviembre, pp. 238-245.

W. James Popham (2011) Assessment Literacy Overlooked: A Teacher Educator's Confession, The Teacher Educator, 46:4, 265-273, DOI: 10.1080/08878730.2011.605048

## **143 The worst thing about being a university professor is having to evaluate**

**Rodríguez Gómez, Hilda Mar y Salinas Salazar, Marta Lorena**  
**Universidad de Antioquia, Colombia**

### **ANTECEDENTS**

Assessment literacy (Khadijeh and Amir, 2015- digital or informational -Ferreiro, 2011; Casany, 2004, Bawden, 2004- or informational media (Unesco, 2011) is a complex construct (Jhonston and Costello, 2005) that involves the acquisition of knowledge and skills that enable teachers to think and act critically and analytically about themselves and what they do. According to Freire and Macedo (1989), in addition to being a process of awareness-raising, literacy is understood as "(...) an endless number of discursive forms and cultural aptitudes that allow access to varied relationships and experiences (...)". (p. 32). Assessment literacy (AL) implies, in addition to the above, the knowledge of principles, practices, terminology, evaluation methods and techniques (standard and alternative) that allow practices to be transformed through a co-responsibility exercise.

### **PROCESS**

Various research activities constitute the empirical basis for identifying that, despite the fact that a large part of the activities of the teaching staff in universities is dedicated to the assessment of students, the universities spend little time and resources in training them, thusly evaluation becomes a mechanical endeavour that is delegated to information systems (which reduce it to the recording of the score in the system). Assessment for learning (AfL), as a cognitive, dialogical, epistemic and ethical exercise, is a means and mechanism for improving teaching, orienting tasks and favouring learning. AL is a way for the teaching staff to develop skills, techniques, concepts and practices that transform the educational environment in advanced education.

### **PRODUCTS**

Taking into account the horizon of AL, we have developed various courses (classroom mode, virtual or mixed), personalized tutoring, and institutional consulting in assessment, with the intention of influencing practices in classrooms. The topics around which the training revolves are, among others: conceptions, concepts and representations on evaluation; criteria for production and evaluation of tasks; deployment of authentic and challenging tasks as reflection of AfL; use of diverse modalities and instruments; feedback and feedforward exercises; that gather what diverse authors (Bayat and Rezaei, 2015) point out about the components of AL: "view of learning, assessment principles, and four areas of knowledge: assessment purposes, assessment strategies, assessment interpretation and action taking, and knowledge of what to assess".

In the formative process we have achieved AfL planning exercises that involve students and improve learning outcomes.

## DISCUSSION

Within the framework of political education for democracy; the development of skills for the 21st century (as proposed in objective 4 of the 2030 goals); the institutional transformations needed to confront the labour market, is a powerful strategy for the professional capital of the teaching staff; it is seen as a hinge that articulates teaching, quality of evaluation and student achievement. AL as awareness raising in the teaching staff (in Freire's sense) has effects on at least the following aspects: the design of learning tasks that overcome the limitations of school knowledge (fragile and poor thinking, Perkins, 2001) to analyse, reflect, and use knowledge actively to interpret reality; the design and selection of assessment methods and modalities that foster critical thinking and participation. In the field of professional capital (Hargreaves and Fullan, 2014) allows the teaching staff to re-dimension the work of teaching.

## RESEARCH QUESTIONS

1. What are the effects, in the training of the student body and the teaching staff, of the recognition of AfL as a device that tends to include ethical, academic and co-responsibility issues?
2. Does the deployment of AfL allow reviewing the exclusive path of indicators, as outcome data, in order to make way for the co-responsibility of students in their training-professionalisation processes?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bawden, David. (2002) Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital, En *Anales de documentación*, N.º 5, 2002, PÁGS. 361-408, disponible en <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2261/2251>

Bayat, Khadijeh & Rezaei, Amir. (2015). Importance of Teachers' Assessment Literacy. *International Journal of English Language Education*. 3. 139. 10.5296/ijele.v3i1.6887.

Bayat, Khadijeh y Rezaei, Amir (2015) Importance of Teachers' Assessment Literacy. *International Journal of English Language Education* ISSN 2325-0887 2015, Vol. 3, No. 1, doi:10.5296/ijele.v3i1.6887 URL: <http://dx.doi.org/10.5296/ijele.v3i1.6887>

Cassany, D. "La alfabetización digital", en Víctor M. Sánchez Corrales ed. *Actas. XIII Congreso Internacional de ALFAL*. San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 2004; p. 3-20. ISBN: 9977-15-120-2

Ferreiro, Emilia (2011), Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando?, Educ. Pesqui. vol.37 no.2 São Paulo May/Aug. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000200014>.

Freire, Paulo y Macedo, Donaldo. (1989), Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad, Barcelona, Paidós.

Hargreaves, Andy y Fullan, Michael. (2014). Capital profesional. Madrid, Morata.

Johnston, Peter y Costello, Paula (2005) Principles for literacy assessment Reading Research Quarterly Vol. 40, No. 2 April/May/June 2005 © 2005 International Reading Association (pp. 256–267) doi:10.1598/RRQ.40.2.6.

Perkins, David. (2001). La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona, Gedisa.

Stiggins, Richard. (1995). Assessment Literacy for the 21st Century, Phi Delta Kappan, Vol. 77, N° 3, noviembre, pp. 238-245.

W. James Popham (2011) Assessment Literacy Overlooked: A Teacher Educator's Confession, The Teacher Educator, 46:4, 265-273, DOI: 10.1080/08878730.2011.605048



#### 1.4. La formación del profesorado y de los estudiantes en la evaluación

### 127 Combinando modalidades de evaluación para la mejora del aprendizaje en el nivel de Máster: diseño experimental de grupo único pre-postest

Sancho Otero, Lourdes, Rodríguez Conde, María José, Olmos Migueláñez, Susana y Herrera García, María Esperanza

#### ANTECEDENTES

Esta experiencia está basada en la teoría de “evaluación orientada al aprendizaje” (EOA) (Ibarra & Rodríguez, 2010; Ibarra, Rodríguez & Gómez 2012; Rodríguez & Ibarra, 2011), cuyo objetivo ha sido mejorar el aprendizaje del estudiante en la competencia informacional científica y en el uso de gestor de información científica (Rodríguez-Conde, Martínez-Abad & Olmos-Migueláñez, 2013)

Esta intervención educativa a nivel 3 del MECES (<https://www.upc.edu/sga/es/normativas/PE/MECES>) se ha apoyado en la teoría EAO, introduciendo las TIC y el uso compartido de recursos google (e-EAO). Además de aplicarse las actuaciones básicas que forman el eje central de la teoría de la e-EOA: “estudiantes como evaluadores, tareas de e-Evaluación como tareas de e-Aprendizaje, retroalimentación y proalimentación” (Rodríguez & Ibarra, 2011, p.39).

#### PROCESO

La práctica expuesta fue realizada con 13 alumnos del Máster de Profesorado de Secundaria, impartido en la Universidad de Salamanca durante el curso 2019-20. Estos realizaron una tarea centrada en la adquisición de la competencia “gestión de información científica” utilizando el gestor de información Zotero.

El instrumento de evaluación ha sido diseñado con google form. Se trata de cinco escalas de valoración, cada una con 20 indicadores y una valoración asociada de 1 a 5. Todas ellas evalúan el mismo contenido y mantienen una estructura similar. Los indicadores responden a los criterios: precisión, adecuación, claridad.

Autoevaluación\_pretest  
Evaluación\_pretest\_profesor  
Evaluación\_pares  
Autoevaluación\_postest  
Evaluación\_postest\_profesor

#### PRODUCTOS

Los resultados obtenidos muestran que todos los estudiantes han mejorado su práctica inicial sirviéndose del feedback de sus compañeros, del feedback profesor y de la propia autoevaluación de su trabajo (feedforward).

Todos los estudiantes, voluntariamente, participaron en la mejora de su práctica tras las diferentes modalidades de evaluación empleadas (autoevaluación, evaluación entre pares y evaluación del profesor).

Tras modificar su trabajo, todos los estudiantes volvieron a evaluar su producción (autoevaluación posttest) consiguiendo aumentar la valoración de esta.

Por último, la evaluación del profesor confirma que todos los estudiantes han mejorado su competencia en gestión de información científica tras esta práctica de evaluación innovadora, ya que su calificación se ha visto incrementada y el número de errores en su trabajo se ha reducido.

Se presentarán gráficamente los resultados con las puntuaciones y la estadística correspondiente a la naturaleza de los datos presentados.

## DISCUSIÓN

Como manifiestan Ibarra & Rodríguez (2010), es necesario entender la evaluación como un empoderamiento del alumno, en el que este posee el papel principal en la construcción del aprendizaje y, por tanto, el profesor no es exclusivamente el evaluador. Ello va a permitir que el estudiante aprenda a autoevaluar y mejorar sus actuaciones.

Siguiendo esta teoría, hemos aplicado una autoevaluación pretest y posttest y una evaluación entre iguales, donde hemos hecho conocedor al alumno de los criterios de evaluación que determinan la adquisición y, por consiguiente, calificación de su competencia.

Los resultados obtenidos nos llevan a afirmar que la evaluación empleada ha conseguido una mejora en el aprendizaje de la competencia “gestión de información científica” en alumnado de educación superior.

## PREGUNTAS

1. ¿Es sostenible la evaluación empleada en esta práctica?
2. ¿Cómo podríamos automatizar este proceso concreto de e-Evaluación?

## AGRADECIMIENTOS

Esta experiencia de innovación está cofinanciada por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y el Fondo Social Europeo, a través de la ORDEN EDU/556/2019, de 5 de junio, por la que se resuelve la convocatoria de ayudas destinadas a financiar la contratación predoctoral de personal investigador, cofinanciadas por el Fondo Social Europeo.

Además, está apoyada por el Plan Nacional de Investigación, con el proyecto referencia PGC2018-099174-B-I00 (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades/Fondos FEDER).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ibarra Sáiz, M. S. & 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*, 21(2), 443-461.

Ibarra Sáiz, M. S., Rodríguez Gómez, G. & Gómez Ruiz, M. Á. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de educación* 359, 206-231. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2010-359-092

Rodríguez-Conde, M. J., Martínez-Abad, F. & Olmos-Migueláñez, S. (2013). Assessment of information skills in secondary education: A causal model, *Cultura y Educación*, 25(3) 361-373. DOI: 10.1174/113564013807749687

Rodríguez Gómez, G. & Ibarra Sáiz, M. S. (2011). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior*. Madrid, España: Narcea Ediciones.

Gregorio Rodríguez-Gómez, Victoria Quesada-Serra & María Soledad Ibarra-Sáiz (2014): Learning-oriented e-assessment: the effects of a training and guidance programme on lecturers' perceptions, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2014.979132

## **127 Combining evaluation modalities to improve learning at the Master's level: pre-posttest single group experimental design**

**Sancho Otero, Lourdes, Rodríguez Conde, María José, Olmos Migueláñez, Susana y Herrera García, María Esperanza**  
**Universidad de Salamanca, España**

It is described a good practice of assessment which has made with 13 students, who are doing a Master of Secondary Education at Salamanca University for the school year 2019-20. Higher education is one of areas where summative evaluation is the main way to evaluate learning. Opposed to this, Ibarra Sáez & Rodríguez Gómez (2011) use learning-oriented assessment as a tool for change and innovation in higher education. The three main aspects of the e-learning-oriented assessment framework are: e-assessment tasks as learning tasks, feedback as feedforward and student participation in e-assessment (Rodríguez-Gómez, Quesada-Serra & Ibarra-Sáiz, 2014).

In this way, the student is responsible for their own learning. They have to learn self-assessment, in order to get autonomous learning tools for their every lives. Based on this line of research, we have developed an assessment instrument for learning. Specifically, we assess the competence “management of scientific information” with the Zotero information management.

The designed instrument derives from a rating scale used for teacher to assess this activity in the past. When we digitised the rating scale through google form, we have adapted it to a new method of assessment, resulting into 4 rating scales. Peer assessment and teacher assessment pre-test are the same rating scale.

1. Self-assessment pretest
2. Peers assessment (anonymous)
3. Teacher assesment pretest
4. Self-asesment posttest
5. Teacher assessment posttest

The students had to do a task using Zotero. Each student received a code which identified their work and had to upload it to a drive folder where it could be seen by the other participants. After the task, the students self-assessed their work (self-assessment pretest) and their classmates' work (peer assessment) using the rating scale in google form. Also, the teacher assessed the work of the participants using the same scale (teacher assessment pretest). At the same time, there was a part where both, the students and the teacher write feedback of the work already evaluated. Once all the participants had filled out the rating scale, including the teacher, we sent the marks and feedbacks to each student, keeping anonymity. The students can improve their work, voluntarily, after learning about assessment criteria and useful received feedback. The final task will be assessed by themselves (self-assessmen posttest) and by the teacher (teacher

assessment posttest). Finally, the students have the opportunity to give a feedback to the teacher about the process of assessment and the difficulty of the task. The obtained results proved that the participants manage to improve their work. The results of the self-assessment posttest was higher than the ones in the pretest, and the same situation happened in the teacher assessment pretest and posttest. Therefore, our results prove self-assessment and peer assessment contribute to improvement in the learning process and, in this case, to the acquisition of the competence of management of scientific information in higher education.

An important aspect is the high level of participation by students, who completed 14 rating scales on their own. Moreover, they wrote a feedback to each work of each participant and one more to assess the process.

#### BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

Ibarra Sáiz, M. S. & 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*, 21(2), 443-461.

Ibarra Sáiz, M. S., Rodríguez Gómez, G. & Gómez Ruiz, M. Á. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de educación* 359, 206-231. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-092

Rodríguez-Conde, M. J., Martínez-Abad, F. & Olmos-Migueláñez, S. (2013). Assessment of information skills in secondary education: A causal model, *Cultura y Educación*, 25(3) 361-373. DOI: 10.1174/113564013807749687

Rodríguez Gómez, G. & Ibarra Sáiz, M. S. (2011). e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior. Madrid, España: Narcea Ediciones.

Gregorio Rodríguez-Gómez, Victoria Quesada-Serra & María Soledad Ibarra-Sáiz (2014): Learning-oriented e-assessment: the effects of a training and guidance programme on lecturers' perceptions, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2014.979132

## **115 Seminario de formación permanente sobre evaluación formativa y compartida**

**Pascual-Arias, Cristina, Molina-Soria, Míriam y López-Pastor, Víctor M.**  
**Universidad de Valladolid, España**

### **ANTECEDENTES**

La Evaluación Formativa (López, 2009; López-Pastor, 2017) tiene como finalidad tres tipos de mejoras: (a) el aprendizaje del alumno; (b) la calidad docente; (c) el proceso de enseñanza-aprendizaje en sí mismo. Además, para que la Evaluación Formativa sea Compartida debe implicarse al alumnado en el proceso de evaluación. Para desarrollar la Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) en el aula se realizan ciclos de Investigación-Acción (I-A) (Kemmis & McTaggart, 1998; Latorre, 2003).

Experiencias de I-A en la Formación Permanente del Profesorado (FPP), como las de Barba-Martín, Barba & Martínez (2016), Córdoba, et al., (2016), Hamodi, López & López (2014) o López et al. (2016), afirman que se crea un ambiente colaborativo de información y recursos que ayuda a la resolución de problemas de la práctica educativa.

### **PROCESO**

Nuestro seminario de FPP en EFyC tiene una trayectoria de tres cursos. Participan 30 docentes de todas las etapas educativas desarrollando ciclos de I-A en sus aulas. Como técnica de análisis examinamos los Informes de Buenas Prácticas que realiza cada docente exponiendo: (a) contexto; (b) sistema de evaluación; (c) resultados de rendimiento académico; (d) ventajas e inconvenientes.

El seminario atraviesa cuatro etapas: (a) formación inicial grupal, partiendo de los conocimientos de los nuevos participantes y del aprendizaje colaborativo; (b) reuniones una vez al mes, donde cada participante expone sus situaciones y dudas para resolverlas en conjunto; (c) elaboración de informes individuales de buenas prácticas; (d) jornada final de intercambio de experiencias.

### **PRODUCTOS**

Los resultados se basan en los datos recogidos en actas de sesiones del seminario y en el apartado de resultados de los informes de buenas prácticas (ventajas, inconvenientes y rendimiento académico). Los principales son: (a) los participantes mejoran tanto su docencia como el proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrollan gracias al aprendizaje colaborativo que se genera; (b) el alumnado de todos los docentes participantes del seminario se beneficia de la integración de la EFyC en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Debido a la evolución positiva que está teniendo el seminario, en la actualidad se están difundiendo sus resultados a partir de trabajos de investigación y las experiencias que se están llevando a cabo (Pascual-Arias & López-Pastor, 2019; Pascual-Arias, López-Pastor & Hamodi, 2019).

Los datos recogidos muestran que la evolución del seminario durante estos tres cursos está siendo muy positiva, tanto por las valoraciones de los participantes, como por el incremento progresivo de profesorado.

## DISCUSIÓN

Los participantes valoran positivamente el seminario de formación por diversas razones. En primer lugar, los docentes aprecian pertenecer a un grupo de formación en el que aprenden gracias al trabajo colaborativo con compañeros con intereses e inquietudes similares. De esta manera, los participantes pueden solucionar situaciones y dudas de su práctica educativa dentro de un ambiente de confianza y aprendizaje colaborativo; resultados que van en la misma línea de estudios semejantes (Barba-Martín, Barba & Martínez, 2016). Por último, destacamos que a través del seminario y los procesos de I-A que realizan los docentes, favorecen su identidad profesional y personal, como también ocurre en experiencias que desarrollan procesos similares (Córdoba, et al., 2016; López et al., 2016).

## PREGUNTAS

1. ¿Cuáles son los problemas más frecuentes que encuentran los docentes en su puesta en práctica de sistemas de EFyC?
2. ¿Todos los participantes del seminario evolucionan con sus prácticas al mismo ritmo? ¿Si son ritmos distintos cómo desarrolla el seguimiento de los participantes?
3. ¿La reacción de los alumnos a un cambio en sus sistemas de EFyC es la misma en todas las etapas educativas o difiere en función de su edad?
4. ¿Es posible lograr un aprendizaje colaborativo entre todos los participantes del seminario siendo cada docente de una etapa educativa diferente e impartiendo docencia en un contexto distinto?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barba-Martín, R. A., Barba, J. J., & Martínez Scott, S. (2016). La formación continua colaborativa a través de la investigación-acción. Una forma de cambiar las prácticas en el aula. *Contextos educativos*, 19, 161-175.
- Córdoba, J. M. et al. (2016). Educación Física Cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional. De la escritura colectiva a un relato de vida compartido. *Retos*, 29, 264-269.
- Hamodi, C., López, A. T. & López-Pastor, V. M. (2014). La Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: Creación, consolidación y líneas de trabajo. *Revista de Evaluación Educativa*, 3(1).
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes

Latorre, A. (2003). La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.

López-Pastor, V. M. (coord.) (2009). Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. Madrid: Narcea.

López-Pastor, V. M. et al., (2016). Veinte años de formación permanente del profesorado, investigación-acción y programación por dominios de acción motriz. Retos, 29

López-Pastor, V. M. (2017). Introducción a la creación y uso de escalas descriptivas y rúbricas. En López-Pastor, V. M. & Pérez-Pueyo, A. (Coords.), Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas (pp.34-68). León: Universidad de León.

Pascual-Arias, C. & López-Pastor, V. M. (2019). Seminario de formación permanente internivelar sobre evaluación formativa y compartida. Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA), 5(2), 66-70.

Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. M., & Hamodi, C. (2019). Proyecto de Innovación Docente (PID) y Seminario Permanente Internivelar sobre Evaluación Formativa y Compartida. Transferencia de conocimiento de entre universidad y escuela. Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes, 8, 27-34.



## **115 In-Service teacher seminar on formative and shared assessment**

**Pascual-Arias, Cristina, Molina-Soria, Míriam y López-Pastor, Víctor M.**  
**Universidad de Valladolid, España**

### **BACKGROUND**

The Formative Assessment (López, 2009; López-Pastor, 2017) aims at three types of improvements: (a) the student learning; (b) the teaching quality; (c) the teaching-learning process itself. In addition, for the Formative Assessment to be Shared, students must be involved in the assessment process. To develop the Formative and Shared Assessment (FSA) in the classroom, Action-Research (A-R) cycles are carried out (Kemmis & McTaggart, 1998; Latorre, 2003). Experiences of A-R in In-Service Teacher Training (I-STT), such as those of Barba-Martín, Barba and Martínez (2016), Córdoba et al., (2016), Hamodi, López & López (2014), affirm that a collaborative environment of information and resources is created that helps to solve problems of educational practice.

### **PROCESS**

Our I-STT seminar in FSA has a trajectory of three courses. Thirty teachers from all educational stages participate developing A-R cycles in their classrooms. The analysis technique consists on the content analysis of the Good Practices Reports that each teacher makes based on: (a) context; (b) evaluation system; (c) results in academic performance; (d) advantages and disadvantages. The seminar goes through four stages: (a) initial group training, based on knowledge of new participants and collaborative learning; (b) meeting once a month, in which each participant exposes their situations and doubts to solve them together; (c) preparation of individual reports of good practices; (d) final day of exchange of experiences.

### **PRODUCTS**

The results are based on the data collect in the transactions of the seminar sessions and the results section of the reports of good practices (advantages, disadvantages and academic performance). The main ones are: (a) the participant improves both their teaching and the teaching-learning process that they develop thanks to the collaborative learning that is generated; (b) the students of all the teachers participating in the seminar benefit from the integration of the FSA in their teaching-learning process. Due to the positive evolution that the seminar is having, its results are currently being disseminated from research papers and the experiences that are being carried out (Pascual-Arias & López-Pastor, 2019; Pascual-Arias, López-Pastor & Hamodi, 2019). The data collected show that the evolution of the seminar during these three courses is being very positive, both for the assessments of the participants, as the progressive increase in teachers.

## DISCUSSION

Participants positively value the training seminar for various reasons. In the first place, teachers appreciate belonging to a training group in which they learn thanks to collaborative work with peers with similar interests and concerns. In this way, participants can solve situations and doubts of their educational practice within an environment of trust and collaborative learning; results that go in the same line of related studies (Barba-Martín, Barba & Martínez, 2016). Finally, we highlight that through the seminar and the A-R processes carried out by teachers, they favor their professional and personal identity, as well as in experiences that develop similar processes (Córdoba, et al., 2016; López et al., 2016).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barba-Martín, R. A., Barba, J. J., & Martínez Scott, S. (2016). La formación continua colaborativa a través de la investigación-acción. Una forma de cambiar las prácticas en el aula. *Contextos educativos*, 19, 161-175.

Córdoba, J. M. et al. (2016). Educación Física Cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional. De la escritura colectiva a un relato de vida compartido. *Retos*, 29, 264-269.

Hamodi, C., López, A. T. & López-Pastor, V. M. (2014). La Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: Creación, consolidación y líneas de trabajo. *Revista de Evaluación Educativa*, 3(1).

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes

Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

López-Pastor, V. M. (coord.) (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.

López-Pastor, V. M. et al., (2016). Veinte años de formación permanente del profesorado, investigación-acción y programación por dominios de acción motriz. *Retos*, 29

López-Pastor, V. M. (2017). Introducción a la creación y uso de escalas descriptivas y rúbricas. En López-Pastor, V. M. & Pérez-Pueyo, A. (Coords.), *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp.34-68). León: Universidad de León.

Pascual-Arias, C. & López-Pastor, V. M. (2019). Seminario de formación permanente internivelar sobre evaluación formativa y compartida. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 5(2), 66-70.

Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. M., & Hamodi, C. (2019). Proyecto de Innovación Docente (PID) y Seminario Permanente Internivelar sobre Evaluación Formativa y Compartida. Transferencia de conocimiento de entre universidad y escuela. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8, 27-34.

### **134 Acciones de e-evaluación implementadas en el marco de los proyectos EVAL-AULA, un modelo a seguir**

**Chiva Sanchís, Inma; Ramos Santana, Genoveva**

**Universitat de Valencia, España**

#### **ANTECEDENTES**

El grupo EVAL-AULA es un grupo de investigación e innovación consolidado en la Universitat de València desde 2011. Desde sus inicios se encamina hacia objetivos relacionados con la mejora de los procedimientos evaluativos del aprendizaje del alumnado. Es un grupo de 11 docentes de distintas disciplinas (8) que de forma colaborativa dirige su transformación de la docencia hacia un mayor conocimiento y uso de la plataforma virtual de formación, diseñando instrumentos de e-evaluación y dialogando sobre el diseño de tareas evaluativas.

Desde la innovación educativa, y contemplando la investigación y la colaboración interdisciplinar como herramienta, es un grupo que ha pretendido abordar el problema de la e-evaluación del aprendizaje del estudiante (Chiva et al, 2012; Fernández, Fernández y Gutiérrez, 2014; Rodríguez e Ibarra, 2011).

#### **PROCESO**

El desarrollo del procedimiento de e-evaluación que el grupo Eval-Aula ha sistematizado a lo largo de estos años se sintetiza en la siguiente tabla:

Inicio asignatura:

Tareas/Instrumentos: Planificar/Diseñar procedimiento evaluación (profesorado), Formación Estudiantes (profesorado): Cuestionario Competencias Básicas Aprendizaje PRE y Cuestionario Grado Dominio uso/manejo de Moodle (PRE) (estudiantes).

Durante asignatura:

Tareas/Instrumentos: Implementación del procedimiento de evaluación (profesorado y estudiantes)

- Autoevaluación
- Heteroevaluación
- Evaluación entre iguales...

Final Asignatura:

Tareas/Instrumentos: Aplicación instrumentos y estrategias específicas como Cuestionario Competencias Básicas Aprendizaje, Cuestionario Satisfacción con procedimiento evaluación y Cuestionario Satisfacción Moodle (POST) para Estudiantes y Autoinforme profesorado

Informe Final (SIE-UV)

## PRODUCTOS

Los resultados obtenidos a lo largo del desarrollo de los Proyectos:

- En referencia al profesorado–

Crecimiento como grupo de innovación docente e investigación:

ü ampliación del grupo y temas trabajados.

Mayor conocimiento teórico y práctico del profesorado respecto:

a las potencialidades de la plataforma virtual,

a la e-evaluación del alumnado y

al significado del trabajo interdisciplinar.

- En referencia al alumnado participante en los proyectos–

Mejoras en las competencias: aplicación de conocimientos, argumentación, análisis de la información, resolución de problemas, trabajo en equipo y evaluación.

Satisfacción respecto a los procedimientos implementados para la e-Evaluación a través de la plataforma, con la evaluación continua y diversa.

Satisfacción muy elevada con las explicaciones del profesorado, la coherencia entre contenidos y la evaluación auténtica y diversa.

Mejora respecto al nivel de dominio y satisfacción respecto a la propia plataforma de formación para la evaluación: mayor conocimiento y mejor manejo.

## DISCUSIÓN

A nivel de la Universitat de València estas acciones provocan la mejora de la plataforma de docencia y sobre todo de los procesos de e-Evaluación del aprendizaje del alumnado.

A nivel científico:

Mejorar los conocimientos en procesos de e-Evaluación, (Chiva, Ramos, Moral y Pérez, 2017).

Perfeccionamiento de metodologías evaluativas que permitan el desarrollo de las competencias de aprendizaje (Ramos, Chiva y Gómez, 2017).

Incremento de los procesos de innovación docente mediante estrategias colaborativas-interdisciplinarias (Chiva et al, 2012)

Interesa a las sociedades científicas porque se fomenta la investigación en docencia universitaria.

A nivel social, se mejora la atención integral del estudiante universitario a lo largo de todo su proceso formativo, potenciando su implicación en la evaluación educativa y, por tanto, en el aprendizaje autónomo y autorregulado.

## PREGUNTAS

1. ¿Son eficaces estas acciones de e-evaluación para fomentar que el alumnado universitario sea capaz de aprender de forma autónoma y autorregulada?
2. ¿Son necesarias las acciones de colaboración docente interdisciplinar para aumentar nuestra formación sobre las nuevas formas de aprender del alumnado universitario?

### **134 E-evaluation actions implemented within the framework of the EVAL-AULA projects, a model to be followed evaluation, students, innovation**

**Chiva Sanchís, Inma; Ramos Santana, Genoveva**  
**Universitat de Valencia, España**

#### **BACKGROUND**

The EVAL-AULA group is a consolidated research and innovation group at the University of Valencia since 2011. Since its inception, it is focused on objectives related to the improvement of the evaluative procedures for student learning. It is a group of 11 teachers from different disciplines (8) who collaboratively direct their transformation from teaching towards greater knowledge and use of the virtual training platform, designing e-evaluation instruments and dialogue on the design of evaluative tasks.

From educational innovation, and contemplating research and interdisciplinary collaboration as a tool, it is a group that has sought to address the problem of e-evaluation of student learning (Chiva et al, 2012; Fernández, Fernández y Gutiérrez, 2014; Rodríguez e Ibarra, 2011).

#### **PROCESS**

The development of the e-evaluation procedure that the Eval-Aula group has systematized over the years is summarized in the following table:

Moment Tasks/Instruments Audiences

Teachers Student Servei Educational Innovation

Start-subject Plan/Design evaluation procedure X

Student Training: X

- Basic Competencies Learning PRE) X

- Grade Questionnaire Domain Use/Handling Moodle (PRE) X

During subject Implementation of the evaluation procedure

- Self evaluation

- Heterovaluation

- Peer evaluation... X X

End subject Implementation of specific instruments and strategies X

- Basic Learning Skills Questionnaires X

- Satisfaction Questionnaire with procedure assessment X

- Moodle Satisfaction Questionnaire (POST) X

- Autoreport X

Final Report X

## PRODUCT

The results obtained throughout the development of the Projects:

- In reference to teachers–

- Growth as a teaching and research innovation group:

Extension of the group and topics worked.

- Increased theoretical and practical knowledge of teachers regarding:

To the potential of the virtual platform,

To the e-evaluation of students and

To the meaning of interdisciplinary work.

- In reference to the students participating in the projects–

- Skills improvements: knowledge application, argumentation, information analysis, problem solving, teamwork and evaluation.

- Satisfaction regarding the procedures implemented for e-Evaluation through the platform, with continuous and diverse evaluation.

- Very high satisfaction with teacher explanations, consistency between content and authentic and diverse assessment.

- Improved level of mastery and satisfaction with respect to the training platform itself for evaluation: greater knowledge and better management.

## DISCUSSION

At the level of the University of Valencia, these actions lead to the improvement of the teaching platform and above all the e-evaluation processes of student learning.

At the scientific level:

- Improve knowledge in e-Evaluation processes, (Chiva, Ramos, Moral and Pérez, 2017).
- Improvement of evaluative methodologies that allow the development of learning skills (Ramos, Chiva and Gómez, 2017).
- Increasing teaching innovation processes through collaborative-interdisciplinary strategies (Chiva et al, 2012).

Scientific societies are interested because research in university teaching is encouraged.

At the social level, the comprehensive attention of the university student is improved throughout its training process, enhancing its involvement in educational evaluation and, therefore, in autonomous and self-regulated learning.

## RESERACH QUESTIONS

Are these e-evaluation actions effective to encourage university students to be able to learn autonomously and self-regulatedly?

Are interdisciplinary teaching collaboration actions necessary to increase our training on the new ways of learning of university students?

## **153 La lectura y la escritura en el marco académico, la docencia y la investigación**

Sibón Macarro<sup>1</sup>, Teresa-Gemma, Weber Huneke<sup>2</sup>, Hans, Vega Rueda<sup>3</sup>, Gaizka, Zegarra Asturizaga<sup>3</sup>, Vanessa y Bráñez Mendoza,<sup>4</sup> Carlos Ramón

<sup>1</sup>Centro de Escritura-Universidad de Cádiz, España; <sup>2</sup>Centro de Escritura-Universidad Pedagógica de Heidelberg, Alemania; <sup>3</sup>Centro de Escritura-Universidad Salesiana de Bolivia; <sup>4</sup>EPDB - Nacional - Bolivia (España); [centro.escritura@uca.es](mailto:centro.escritura@uca.es)

### **INTRODUCCIÓN**

Paso a paso, el papel de los Centros de Escritura en el campo académico está tomando un lugar significativo; se está haciendo necesario crear espacios y recursos de alfabetización académica que refuercen la consolidación de los contenidos (Huneke, 2013; Cárdenas, 2014), y promuevan que sea discursiva (T. van Dijk, 1996) e informacional (Rodríguez Mendoza y Zambrano Montes, 2019), todo ello desde los cimientos de la relación entre lenguaje y pensamiento.

Cada sede universitaria lo plasma de diversa forma, a tenor de su trayectoria y de los recursos de los que ya dispone. Un elemento común en las tres sedes implicadas es el perfil de los docentes responsables y la formación de los estudiantes de grado y postgrado integrantes de cada Centro de Escritura.

Hoy en día, ciertamente constatamos que entre los estudiantes universitarios ha disminuido el nivel de competencia comunicativa a través de la expresión escrita y la comprensión lectora. En distinto grado, esta carencia se hace extensiva al personal de administración y servicios e incluso al personal docente. Los espacios para el desarrollo de la escritura avanzada y de la escritura académica de la Universidad Pedagógica de Heidelberg (Alemania), la Universidad Salesiana de Bolivia (Bolivia) y la Universidad de Cádiz (España) nos proponemos colaborar durante un año académico. En esta fase, estamos desarrollando estrategias de evaluación que conduzcan a una mejora en el desarrollo de habilidades comunicativas escritas. En nuestra hipótesis, tras este análisis y la introducción de propuestas de revisión, procuramos alcanzar una mejora significativa de las habilidades lingüísticas y comunicativas, con un impacto favorable en la elevación de los resultados académicos que evalúan su enseñanza, su aprendizaje y su gestión.

### **MÉTODO**

Basándose en la experiencia desde el año 2009, el actual equipo de investigadores, expertos y colaboradores ha desarrollado una prueba de diagnóstico en un espacio virtual que analiza los puntos de expresión escrita y comprensión de lectura que se

han considerado más relevantes para detectar carencias y ofrecer propuestas de autoaprendizaje. Los informantes-aprendices acceden a todas las páginas de la encuesta con un identificador personal. Los resultados obtenidos se analizan de forma anónima y con parámetros generales. De ellos, según las hipótesis, se ha de desprender un conjunto de



propuestas de mejora que conducen a un banco de tareas de aprendizaje autónomo. Según las premisas del Proyecto, tanto el personal de administración y servicios como el personal docente participan, al igual que los estudiantes de todos los semestres o cursos académicos. Se analiza un promedio de 1000 encuestas completadas.

Se accede desde la web de la Universidad Salesiana de Bolivia (<https://www.usalesiana.edu.bo/>), y dentro del apartado “enlaces”, en <http://virtual.usalesiana.edu.bo/e/> con el ID personal. Desde el departamento de sistemas de la USB, por indicación de la responsable de la propuesta en la USB, se aplicó la restricción de acceso a estudiantes de primer semestre, aunque en esta Universidad puede haber dos primeros semestres en un curso académico para facilitar el acceso a los estudios universitarios.

Cierto es que, hasta la fecha, la prueba en cuestión no contiene “llaves” de acceso, ni hay recurso que obligue a nadie a pasar el test para la autoevaluación de la expresión escrita. Los apartados que contempla la base del diagnóstico de la expresión escrita en USB son: acentuación, puntuación, sistema literal, vocabulario, analogía verbal, secuenciación lógica e inferencia verbal, cohesión textual, concordancia gramatical, morfosintaxis.

Al terminar cada apartado, por ejemplo, “acentuación”, se tiene la opción de enviar y guardar. Y se puede pasar al siguiente apartado. En este momento no le aparece al informante ningún dato sobre su grado de corrección.

Estos ejercicios están diseñados desde el español de Bolivia, y por usuarios de dicho país hispanoamericano. Cuando lo hemos llevado al aula de español en España nos hemos encontrado con ejemplos que bien pudieran admitir dos respuestas correctas, dependiendo de cuál sea la intención comunicativa. Es un hecho que la tarea del informante es responder a un test y que para ello no cuenta con explicación, ni aclaración, ni retroalimentación en línea.

## RESULTADOS

Se establecen dos parámetros de desempeño diferentes: los procesos de autoevaluación son llevados a cabo por grupos grandes, pero las propuestas de actividades para mejorar la escritura siguen cauces diferentes. Para los estudiantes, las propuestas se insertan preferentemente en las asignaturas de idioma; por el contrario, para el personal universitario, las propuestas para mejorar la escritura se ofrecen como sesiones específicas y abiertas, de participación libre y en el marco de la formación continua. Ciertamente es que los primeros beneficiarios de este sistema de diagnóstico somos los diseñadores de las pruebas en línea y del banco de recursos,

ya que los informantes-aprendices nos ayudan a reflexionar sobre las dificultades en la expresión escrita. Del mismo modo, los destinatarios finales del Proyecto piensan en los procedimientos para ofrecer la mejora que consideren. Involucrar a nuestros estudiantes en estos procesos es una estrategia de autoaprendizaje sumamente efectiva.

## DISCUSIÓN

La base de nuestra discusión es cómo superar la rémora de la autosuficiencia en un salto abierto y voluntario al autoaprendizaje: es más difícil enseñar a quienes creen saber que a quienes reconocen sus deficiencias. El descubrimiento de deficiencias comunicativas es una preocupación que comparten, incluso, los equipos de dirección y gobierno y los docentes universitarios. Otro punto de discusión es el perfil del grupo que activa la reflexión y el autoaprendizaje: muchos de nosotros, de un modo u otro, hemos trabajado directa o indirectamente con estudiantes extraordinarios, o con disfuncionalidad, o con alguna dificultad de aprendizaje. Un tercer punto, en este momento, es cómo tratamos de transferir algunas de las pautas de aprendizaje a aquellos que creen que ya son competentes en escritura y lectura. Consideramos que el aprendizaje inconsciente ayuda a la desinhibición sobre los procesos activos, activando parámetros del juego.

1. El estudio de investigación está dirigido al personal de administración y servicios y al personal docente.
2. Mejora las habilidades lingüísticas y comunicativas, y producirá un impacto favorable en los resultados académicos que evalúan su aprendizaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Sibón Macarro, T-G., capítulo 14 en Huneke, H.W. - ed., coord. (2013) *Didáctica de la Lengua. Oralidad, Literacidad y el Espacio (Inter)cultural*. Universidad de Freiburg (Alemania).

Picado Sánchez, Manuel J. y Sibón Macarro, Teresa-G. (2019) “La definición como estrategia didáctica para el desarrollo de la expresión escrita entre hablantes sordos y oyentes.. Español para fines específicos” [Cfr. Póster] [Draft Article].

Sibón Macarro, Teresa-G. – Medina Méndez, Juan Carlos- Jiménez Chaparro, Camino – Abad, José Antonio – Nieto Otero, E. (2014). “Habilidades Comunicativas en Español a través del Centro de Escritura”. Ávila. Actas XLIX Congreso Internacional AEPE.[[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_49/congreso\\_49\\_19.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_49/congreso_49_19.pdf)].

Ruiz Rube, I. y Sibón Macarro, T.-G. (2019) “Diseño colaborativo de un App para el desarrollo de las competencias” 6º Encuentro de Centros Innovadores [Disertación; cfr. Vídeo].

Salvador Salvador, Julio y Sibón Macarro, Teresa-G. (2019) “Propuesta transversal de aprendizaje: los cuentos de Ramón y Cajal en el aula ELE. La literatura como vía de acceso a la cultura. 30º Congreso ASELE.

Zegarra Asturizaga, Vanessa y Sibón Macarro, Teresa-G. (Eds.) (2020) *La lectura y la Escritura en el Marco Académico, la Docencia y la Investigación*. Coordinado por Willy Chambi Zabaleta y Gaizka Vega Rueda. (en curso).

## 153 Reading and Writing in the Academic Framework, Teaching and Research

Sibón Macarro<sup>1</sup>, Teresa-Gemma, Weber Huneke<sup>2</sup>, Hans, Vega Rueda<sup>3</sup>, Gaizka, Zegarra Asturizaga<sup>3</sup>, Vanessa y Bráñez Mendoza,<sup>4</sup> Carlos Ramón

<sup>1</sup>Centro de Escritura-Universidad de Cádiz, España; <sup>2</sup>Centro de Escritura-Universidad Pedagógica de Heidelberg, Alemania; <sup>3</sup>Centro de Escritura-Universidad Salesiana de Bolivia; <sup>4</sup>EPDB - Nacional - Bolivia (España); [centro.escritura@uca.es](mailto:centro.escritura@uca.es)

### INTRODUCTION

The role of the Writing Centres in the academic field is taking a significant place step by step. Now a days, it is possible to envisage how the level of writing expression and reading comprehension among university students has decreased. The writing centres and the language centres of the Pedagogical University of Heidelberg (Germany), of the Salesian University of Bolivia (Bolivia), of the University of Cádiz (Spain) are collaborating for an academic year we are developing evaluation strategies that lead to an improvement in development of written communication skills. In our hypothesis, the improvement of linguistic and communicative skills will have a favourable impact on the improvement of the academic results that evaluate your learning.

### METHODOLOGY

The team of researchers has developed a diagnostic test in a virtual space that analyses the points of written expression and reading comprehension that we consider most relevant. They access all the survey pages with their personal identifier. The results obtained are analysed anonymously and with general parameters. Both administration and services staff and teaching staff participate as students of all semesters or academic courses. An average of 1000 completed surveys are analyzed.

### RESULTS

Two different performance parameters are established: the self-assessment processes are of both large groups, but the proposals for activities to improve writing follow a different ways. For students, the proposals are inserted in the subjects on language; by contrast, for university staff, proposals for writing improvement are offered as open courses. It is true that those who benefit most from this diagnostic system are the designers of the online tests, as they help us to reflect on the difficulties in written expression. Likewise, thinking about the procedures to offer the improvement is considered as self-learning. Therefore, involving our students in these processes is an eloquent and effective self-learning strategy.

### DISCUSSION

The basis of our discussion is how to overcome the barriers of self-reliance: it is more

difficult to teach those who believe they know than those who recognize their deficiencies. It is a shared concern the discovery of communicative deficiencies among university professors. Many of us have worked directly or indirectly with extraordinary learners or with some learning difficulty. So, at this time, we are trying to transfer some of the learning guidelines to those who believe they are already proficient in writing and reading. It seems that unconscious learning helps disinhibition about active processes.

## RESEARCH QUESTIONS

1. When did this study start?
2. What moved the team to introduce these variables?

## BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

Sibón Macarro, T-G., capítulo 14 en Huneke, H.W. - ed., coord. (2013) Didáctica de la Lengua. Oralidad, Literacidad y el Espacio (Inter)cultural. Universidad de Freiburg (Alemania)

Picado Sánchez, Manuel J. y Sibón Macarro, Teresa-G. (2019) “La definición como estrategia didáctica para el desarrollo de la expresión escrita entre hablantes sordos y oyentes.. Español para fines específicos” [Cfr. Póster] [Draft Article]

Sibón Macarro, Teresa-G. – Medina Méndez, Juan Carlos- Jiménez Chaparro, Camino – Abad, José Antonio – Nieto Otero, E. (2014). “Habilidades Comunicativas en Español a través del Centro de Escritura”. Ávila. Actas XLIX Congreso Internacional AEPE.[[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_49/congreso\\_49\\_19.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_49/congreso_49_19.pdf)]

Ruiz Rube, I. y Sibón Macarro, T.-G. (2019) “Diseño colaborativo de un App para el desarrollo de las competencias” 6º Encuentro de Centros Innovadores [Disertación; cfr. Vídeo]

Salvador Salvador, Julio y Sibón Macarro, Teresa-G. (2019) “Propuesta transversal de aprendizaje: los cuentos de Ramón y Cajal en el aula ELE. La literatura como vía de acceso a la cultura. 30º Congreso ASELE

Zegarra Asturizaga, Vanessa y Sibón Macarro, Teresa-G. (Eds.) (2020) La lectura y la Escritura en el Marco Académico, la Docencia y la Investigación. Coordinado por Willy Chambi Zabaleta y Gaizka Vega Rueda. (en curso).

## **154 Creencias del profesorado en formación sobre la función de retroalimentación de la evaluación.**

**Asensio Muñoz, Inmaculada; Bueno Álvarez, José Antonio; Martín Martín, Margarita**

**Universidad Complutense de Madrid**

### **INTRODUCCIÓN**

En la formación del profesorado es importante partir de las creencias previas de los estudiantes, por el impacto que éstas tienen en la práctica docente (Asensio & Ruiz de Miguel, 2017). Barnes, Fives, & Dacey (2015) identifican diferentes concepciones en profesores en ejercicio acerca de los propósitos de la evaluación, que se pueden graduar en un continuum que va desde unos fines más pedagógicos de la misma a unos más sumativos o de rendición de cuentas. El objetivo de este trabajo es explorar si el joven que accede a la carrera docente cree en el valor formativo de la evaluación para retroalimentar la enseñanza y el aprendizaje, como información valiosa previa al diseño de una formación técnica del profesorado en evaluación más personalizada y efectiva.

### **MÉTODO**

Se realiza un estudio descriptivo transversal con datos de 744 estudiantes de los Grados de Educación Infantil, Primaria y del Máster de Formación de Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas de la Universidad Complutense de Madrid (curso 2018-19). Se aplica un cuestionario elaborado ad hoc que mide creencias generales sobre la profesión docente y autoeficacia y se analiza específicamente la función de retroalimentación de la evaluación percibida por los estudiantes con técnicas arborescentes (Asensio, Carpintero, Expósito & López, 2018; Blanco, Asensio, Carpintero, Ruiz de Miguel & Expósito, 2017; López, Expósito, Carpintero & Asensio, 2018).

### **RESULTADOS**

Se obtiene una tendencia general clara en cuanto a la percepción que los estudiantes encuestados tienen en lo relativo a la función de retroalimentación de la evaluación que permite evaluar los preconceptos que tienen en esta materia. Ante la pregunta “¿En qué grado estás de acuerdo con la afirmación “la evaluación de los aprendizajes tiene una función clara de retroalimentación”?, a la que los estudiantes responden en una escala tipo Likert de cinco puntos, los porcentajes encontrados son: 1,9% total desacuerdo, 6,2% desacuerdo, 40,4 % indiferente; 41,8 % de acuerdo y 9,6 % total acuerdo. No se observan diferencias significativas atendiendo al nivel (Grado o Máster), sexo, experiencia docente previa o especialidad, pero se obtienen perfiles diferenciales en los estudiantes de Grado y de Máster cuando se emplea el algoritmo CHAID (Chi Automatic Interaction Detection) de árboles de regresión.

## DISCUSIÓN

No es evidente que quien accede a la carrera docente tenga claro que una función relevante de la evaluación es la retroalimentación. Detrás del papel de retroalimentación que el profesor en formación otorga a la evaluación hay variables de creencia acerca de la función docente. En los estudiantes de Grado pesa la importancia que dan a la educación emocional y a la participación de los padres, así como su concepción acerca de cómo se aprende mejor. En los estudiantes de Máster las variables que entrar a formar parte del perfil tienen más que ver con la capacitación disciplinar del profesor. Para potenciar el uso formativo de la evaluación por parte de los futuros docentes, puede ser útil la consideración de estos perfiles.

## PREGUNTAS

1. ¿Los preconceptos sobre la función formativa de la evaluación son iguales en estudiantes de magisterio y del máster de secundaria?
2. ¿Hay diferencias que puedan ser relevantes en el diseño formativo?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLANCO BLANCO, A., ASENSIO MUÑOZ, I., CARPINTERO MOLINA, E., RUIZ DE MIGUEL, C. & EXPOSITO CASAS, E. (2017). Aplicaciones de la segmentación jerárquica en medición y evaluación de programas educativos. Ejemplos con un programa de educación financiera. *Educación XX1*. 20 (2), 235 – 257.

ASENSIO MUÑOZ, I., CARPINTERO MOLINA, E., Expósito-Casas, E. & LOPEZ MARTIN, E. (2018). ¿Cuánto oro hay entre la arena? Minería de datos con los resultados de España en PISA 2015. *Revista Española de Pedagogía*. 76 (270), 225 – 246  
doi: 10.22550/REP76-2-2018-02

LOPEZ MARTIN, E., EXPÓSITO CASAS, E., CARPINTERO MOLINA, E. & ASENSIO MUÑOZ, I. (2018). ¿Qué nos dice PISA sobre la enseñanza y aprendizaje de las ciencias: una aproximación a través de árboles de decisión? *Revista de Educación*, 382, 133-161. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2018-382-395

## **154 Some teachers in training beliefs about the feedback function of the evaluation**

**Asensio Muñoz, Inmaculada; Bueno Álvarez, José Antonio; Martín Martín, Margarita**

**Universidad Complutense de Madrid**

### **INTRODUCTION**

In teacher training, it is important to start from the students' previous beliefs, due to the impact they have on teaching practice (Asensio Muñoz & Ruiz de Miguel, 2017). Barnes, Fives, & Dacey (2015) identify different teachers conceptions about the purposes of the evaluation, which can be graded on a continuum ranging from its more pedagogical purposes thereof to other more summative or accountability. This work aims to explore whether the young person who enters the teaching career believes in the evaluation value to provide feedback for improves teaching and learning, as valuable information prior to design a teachers technical training in evaluation more personalized and effective.

### **METHOD**

A descriptive cross-sectional study is carried out with data from 744 students of the Grades of Early Childhood and Primary Education and the Master's Degree in Teacher Training of ESO and Baccalaureate, FP and Language Teaching of the Complutense University of Madrid (2018-19). An ad hoc questionnaire, that measures general beliefs about the teaching profession and self-efficacy, is applied and the feedback function of the evaluation perceived by students is specifically analyzed with arborescent techniques (Asensio, Carpenter, Expósito & López, 2018; Blanco, Asensio, Carpintero, Ruiz de Miguel & Expósito, 2017; López, Expósito, Carpintero & Asensio, 2018).

### **RESULTS**

A clear general tendency is obtained regarding the perception that the surveyed students have about the evaluation feedback function which it allows evaluate the preconceptions they have in this area. Students respond on a five-point Likert scale to the question “Do you agree with the statement “the evaluation of learning has a clear feedback function”?, with following percentages: 1.9% totally disagreement, 6.2% disagree, 40.4% indifferent; 41.8% agreement and 9.6% total agreement. No significant differences in response by level (Degree or Masters), sex, teaching experience prior or specialty are observed, but, using the algorithm CHAID (Chi Automatic Interaction Detection) of regression trees, undergraduate and master differential profiles are obtained.

### **DISCUSSION**

It is not clear that whoever enters the teaching career is clear that a relevant function of the evaluation is feedback. Behind the feedback rol that the teacher in training gives to the evaluation there are variables of beliefs about teaching and learnign. In undergraduate students weighs the importance that they give to the emotional education and to the participation of the parents, as well as its conception about how it is learned better. In the master students, the variables that define the profile refer mainly to the disciplinary training

of the teacher. In order to enhance the formative use of evaluation by future teachers, consideration of these profiles may be useful.

1. Questions about the investigation (the authors will elaborate two questions about their communication that favor the debate).
2. Are there differences in beliefs about evaluation according to the level and the origin of the students? Are these differences relevant in the formative design?

#### BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

BLANCO BLANCO, A., ASENSIO MUÑOZ, I., CARPINTERO MOLINA, E., RUIZ DE MIGUEL, C. & EXPOSITO CASAS, E. (2017). Aplicaciones de la segmentación jerárquica en medición y evaluación de programas educativos. Ejemplos con un programa de educación financiera. *Educación XX1*. 20 (2), 235 – 257.

ASENSIO MUÑOZ, I., CARPINTERO MOLINA, E., Expósito-Casas, E. & LOPEZ MARTIN, E. (2018). ¿Cuánto oro hay entre la arena? Minería de datos con los resultados de España en PISA 2015. *Revista Española de Pedagogía*. 76 (270), 225 – 246  
doi: 10.22550/REP76-2-2018-02

LOPEZ MARTIN, E., EXPÓSITO CASAS, E., CARPINTERO MOLINA, E. & ASENSIO MUÑOZ, I. (2018). ¿Qué nos dice PISA sobre la enseñanza y aprendizaje de las ciencias: una aproximación a través de árboles de decisión? *Revista de Educación*, 382, 133-161. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2018-382-395



**160 La formación de profesores un proceso para resignificar la evaluación. El caso de la Catedra Permanente en Evaluación educativa**  
**García Carrillo, Luz Stella; Rivera Machado, Anais Yaned; Mesa Quintero, Gladys; Pérez Rodríguez, Adriana Marcela**  
**Universidad del Tolima, Colombia**

ANTECEDENTES

Esta propuesta nace de la necesidad de articular la labor de proyección social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima como órgano rector de la Educación departamental a las comunidades educativas de la región a través de procesos de formación continuada de profesores concretada en la Catedra Permanente en Evaluación educativa para resignificar la práctica evaluativa desde una perspectiva pedagógica y formativa en un intento para subsanar los vacíos, deficiencias y actualización teórica. En los diversos niveles y modalidades educativas especialmente en la Educación Superior la formación del profesorado en evaluación no es considerada una necesidad, un déficit o un problema.

PROCESO

Sí queremos resignificar la evaluación educativa y la del estudiante es pertinente proponer algunos procesos de formación del profesor. El Grupo de Investigación Devenir Evaluativo UT tiene como uno de sus compromisos y eje de trabajo la cualificación del profesorado de Educación Básica y media y la universidad, en este sentido desarrolla desde hace 8 años un espacio institucional de libre acceso y gratuito denominado “Catedra Permanente en Evaluación educativa” que consiste en programar una sesión mensual de 2 horas para debatir sobre una temática específica. Participan estudiantes, docentes de la universidad y de las instituciones educativas de la región.

PRODUCTOS

La evaluación ha adquirido cada día mayor relevancia y reconocimiento como un proceso determinante y los educadores hoy está en vía de considerarla un proceso significativo y una experiencia para el aprendizaje del estudiante y del profesor.

La permanencia de la Catedra en el tiempo y la asistencia masiva especialmente de los estudiantes de los programas de educación y de los colegas de otras facultades y de la Educación Básica y Media. Ha sido un espacio para presentar resultados de investigaciones, debates sobre temas de actualidad evaluativa y para construir y reforzar el conocimiento especializado en evaluación.

Además, ha permitido académicos de otras regiones y países compartan con la comunidad universitaria sus posturas y propuestas.

Muchos profesores pensaban que la formación en evaluación, era solo conocer algunos términos, técnicas e instrumentos de evaluación o que aprender a redactar preguntas “tipo “para las pruebas masivas y estandarizadas.

## DISCUSIÓN

La Catedra permanente en Evaluación educativa, ha posibilitado el estudio y debate de algunos temas al interior de la universidad y en el sector educativo regional, ha permitido desarrollar actividades de proyección social y la presencia de la universidad.

La formación del profesor en evaluación educativa es un problema interdisciplinario que en gran parte configura el ejercicio docente, es ante todo es una necesidad y una oportunidad comprender y profundizar sobre los referentes teóricos, los procesos y procedimientos significativos y estructurales de la evaluación del estudiante. La Catedra a mediano y largo plazo busca que la formación en evaluación no sea pobre, acrítica y poco relevante, el interés por el tema ha cambiado.

## PREGUNTAS

1. ¿Cuáles son temas prioritarios de la evaluación a trabajar en la formación continuada del profesor en la Educación Superior?
2. ¿Desde cuales perspectivas y referentes teóricos se debe asumir la evaluación del estudiante en la Educación Superior?
3. ¿Cuáles son los vacíos y deficiencias teóricas y prácticas en la formación de profesores en la Educación Superior?
4. ¿Porque la formación de profesores en evaluación no es considerada una necesidad, un deficit o una oportunidad?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Garcia Carrillo L. S. y Rivera A (2019) Fundamentos conceptuales, proceso y desarrollos de las competencias en Educación. Universidad del Tolima

Garcia Carrillo L. S. (2018) La formación en evaluación de los profesores de postgrado: una necesidad y una oportunidad. En Luque T (coordinador) Universidad en el espacio Iberoamericano: propuestas de futuro para la vinculación universidad - entorno y la promoción del postgrado. Editorial Universidad de Granada.

Garcia Carrillo L. S. (2016) La importancia de la formación docente en evaluación educativa. Revista Educación y Cultura Fecode.

## **160 The training of teachers is a process to resignificate the assessment. The case of a continue teaching in the educative evaluation.**

**García Carrillo, Luz Stella; Rivera Machado, Anais Yaned; Mesa Quintero, Gladys; Pérez Rodríguez, Adriana Marcela**

**Universidad del Tolima, Colombia**

### **BACKGROUND**

This proposal arose from the need to link up the social projection labor of the sciences of Education faculty at the 'Tolimas' University as principal rol in the education in the region and department by means of a continued process in the training of teachers, it is a process to resignificate the assessment. The case of a continue teaching in the educative evaluation. The practice of assessment from different pedagogical and formative perspectives to fill the gaps, the weakness and regular updates theoretic. In different levels and educative spaces specially in superior education the training of the teaches is not considered a necessity or a problem.

### **PROCESS**

If we want to resignificate the educative assessment of the student is appropriate to suggest the process in the teacher training. The research group "Devenir evaluative UT" has as a commitment or main purpose to work for the qualification of the teacher in basic, high, college education, in this way it is developed eight years ago, it is an institutional space, free access, called "Catedra Permanente en Evaluación educativa" "Permanent Training in educative assessment" it is about a program of one session for a month, during two hours to discuss about a specific topic. Teachers and students can participate in the same way, teachers of university of the region can participate.

### **PRODUCTS**

The assessment has had a great importance today, it is a meaningful process for teachers an experience of learning for teachers and students too. The remain in the learning, the time, the massive assistance of other faculties and high schools has been important in order to present the results of the research. The discussions about evaluation topics contribute to reinforce the specialized knowledge about testing

Moreover, it has let academic people of the other region and countries share proposals and opinions with the university community Many teachers though that the evaluation performance was only know some words, techniques and range of questionnaires to learn how to write questions like standard tests.

### **DISCUSSION**

The Permanent Training in educative assessment" has enabled the study and debate of some

topics into the university and regional educative roll, it has let to develop social activities where the University has been very important in this process. The training of teachers in educative evaluation is a multidisciplinary problem that set the teacher roll face to a necessity an opportunity to understand and deep in the different theories referents meaningful process and structures in the students assessment. The Permanent Training in educative assessment” look for evaluation is not poor and few relevant in short and long time. The interest in the topic has changed.

1. What are priority themes of the evaluation to work in the continuous training of teachers in Higher Education?
2. ¿From which perspectives and theoretical references should the evaluation of the student in Higher Education be assumed?
3. ¿What are the theoretical and practical gaps and deficiencies in teacher training in Higher Education?
4. ¿Why is teacher training under evaluation not considered a necessity, a deficit or an opportunity?

## CONCLUSIONES TALLER 1

**Coordinación:** Eduardo García-Jiménez

**Relator:** Celia Moreno-Morilla

El “Taller 1: Aprendiendo a través de la evaluación” del Congreso Internacional EVALtrends2020 estuvo compuesto por cuatro sesiones desarrolladas entre el 25 y el 27 de febrero de 2020. En las cuatro sesiones fueron presentadas un total de 26 comunicaciones presentadas, cuyas aportaciones giraron en torno a los siguientes ejes temáticos:

1. Formación sobre evaluación.
2. Modalidades de evaluación.
3. Evaluación entre iguales.
4. Sostenibilidad de la evaluación.

### 1. Formación sobre evaluación

La primera sesión del taller 1 abordó tres elementos fundamentales de la evaluación actual: la formación sobre evaluación, la evaluación por pares y la autorregulación de los estudiantes. Los debates en esta sesión estuvieron orientados, en primer lugar, hacia los opuestos sobre evaluación vs calificación, por un lado, y revisión por pares vs evaluación por pares, por otro. Dichos planteamientos abrieron otras dos líneas de reflexión centradas tanto en los temores y el rechazo de los estudiantes al abordar la evaluación por pares, como la necesidad de incorporar la evaluación formativa (y su necesaria retroalimentación) al proceso de enseñanza y aprendizaje en Educación Superior. Como conclusión, esta sesión reivindicó la formación sobre la evaluación en los estudiantes de Educación Superior, donde la evaluación entre iguales se convierte en el eje de la mejora y, la autorregulación del aprendizaje, en la consecuencia más relevante de este planteamiento.

### 2. Modalidades de evaluación

Los ejes del debate de la segunda sesión giraron en torno a las modalidades de la e-evaluación y la heteroevaluación. Del mismo modo, estas modalidades de evaluación estuvieron acompañadas de otros elementos, como las tareas de evaluación auténticas, las rúbricas y las escaleras de aprendizaje. El debate en esta sesión fue planteado desde la afirmación “la evaluación es una cuestión de empatía”. Desde esta perspectiva, la discusión de la sesión defendió la necesidad de desarrollar en Educación Superior una evaluación explícita y transparente, cuyos criterios, procedimientos e instrumentos fueran explícitos desde el inicio del proceso de aprendizaje. La conclusión de la segunda sesión enunció el principio de evaluación concebida como un proceso de generosidad y rigurosidad negociado, donde la evaluación incorpore no sólo los resultados de aprendizaje, sino su proceso y transformación.

### **3. Evaluación entre iguales**

Los ejes de la tercera sesión del “Taller 1: Aprendiendo a través de la evaluación” fueron tres: (a) la evaluación entre iguales vs revisión entre iguales; (b) el proceso de democratización de la evaluación y (c) el papel de las rúbricas en la evaluación del aprendizaje. La necesidad de incorporar a los estudiantes al proceso de evaluación fue centrada en esta ocasión en el requisito de conocer los criterios y las rúbricas de evaluación desde el inicio del proceso de aprendizaje. Del mismo modo, esta sesión reiteró cómo las rúbricas suelen ser utilizadas como instrumentos que verifican la calidad del trabajo. Sin embargo, su uso en la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje potencia su carácter formativo. En definitiva, esta sesión defendió una evaluación justa, tanto en el proceso de aprendizaje como en la calificación. En este sentido, una de las conclusiones de esta sesión fue que la revisión entre pares resulta más ventajosa que la evaluación por pares.

### **4. Sostenibilidad de la evaluación**

La última sesión se detuvo en dos aspectos fundamentales de la evaluación: la formación en diseño, desarrollo e impacto; y la sostenibilidad del sistema de evaluación. El debate giró en torno a la evaluación formativa y su sostenibilidad. Para que esto sea posible, la evaluación ha de centrarse en lo esencial y suprimir aquello que es accesorio. En esta línea, la cuarta sesión abordó la evaluación como la metáfora siguiente: la evaluación no es menú, sino una carta. En conclusión, este taller 1 defendió la necesidad de conocer las preconcepciones de los estudiantes antes de diseñar una formación sobre la evaluación, subrayó los elementos estructurales que deben abordarse para que el cambio sobre la evaluación trascienda al profesor o grupo de profesores y, por último, recomendó la creación de seminarios sobre la evaluación que pueden ser una alternativa a la formación sobre evaluación.

## 2. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

### 2.1. La evaluación de competencias

#### **103 Evaluación inicial e intermedias para un mejor control del proceso de aprendizaje de maestros en formación.**

Piñero Charlo, José Carlos

Departamento de Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación,  
Universidad de Cádiz, España

#### INTRODUCCIÓN

Evaluar el éxito del proceso de aprendizaje del alumnado universitario es una tarea complicada. En la mayoría de las ocasiones se reduce a un examen final, que puede ir acompañado de una calificación de los diferentes trabajos grupales entregados a lo largo del cuatrimestre. Por otro lado, es difícil encontrar cooperación entre profesorado universitario como método docente para controlar la evolución del alumnado en una materia en concreto. En nuestro caso, se decidió crear un proyecto de innovación docente de colaboración entre profesorado universitario de una misma materia, concretamente matemáticas, para tener un control eficaz sobre el alumnado en cuanto a conocimiento, comprensión y adquisición de destrezas didácticas como futuros maestros de primaria. La evaluación continua del alumnado es un pilar fundamental en dicho proyecto.

#### MÉTODO

Un aprendizaje significativo desde estar conectado con el conocimiento previo del alumnado. Como punto de partida, tanto el alumnado como el profesorado, debe conocer cuál es el conocimiento inicial y sus posibles deficiencias. Igualmente, la evolución de ese conocimiento, así como su total comprensión es un punto clave para una formación de los futuros maestros que deberán enseñar dicha materia. Por estos motivos, se realizaron pruebas iniciales al comienzo de cada asignatura y pruebas intermedias individuales de conocimiento y destrezas para ser conscientes, alumnado y profesorado, del ritmo de aprendizaje y del nivel de formación adquirido.

#### RESULTADOS

Los resultados de las pruebas iniciales e intermedias llevadas a cabo en las dos asignaturas de conocimiento matemático han sido exitosas en el sentido de que el alumnado sabía en todo momento cuál era su nivel en cuanto a conocimiento matemático y su comprensión se refiere, y, por lo tanto, su evolución formativa. En ese sentido el alumnado mostraba un mayor compromiso en mejorar su propia formación y reconocer que sus puntos débiles debían ser trabajados en mayor medida. Toda esta información junto con la calificación final de cada alumno, fue transmitida al profesor de un curso superior para un mayor control de la

evolución del alumnado. Con dicho profesor se mantiene una estrecha relación profesional para compartir criterios de enseñanza, así como crear asignaturas complementarias y usar la misma metodología en clase y de evaluación. Ocurrieron casos excepcionales de alumnos que merecieron la alabanza por parte del profesorado.

## DISCUSIÓN

El proyecto de innovación docente de colaboración entre docentes de la misma materia, para compartir información relevante en el proceso de aprendizaje del alumnado, está dando sus primeros frutos. El control periódico, inicial, intermedio y final, de la adquisición y comprensión del conocimiento matemático del alumnado, así como de sus actitudes didácticas, ha permitido una evaluación continua y más detallada de los puntos fuertes y débiles de cada estudiante y un mayor compromiso con su propia formación profesional como los maestros que educarán a la sociedad futura. La intención del profesorado es continuar con dicho proyecto, mejorando los métodos de enseñanza y evaluación del conocimiento y sus competencias relacionadas para fomentar una educación de calidad.

## PREGUNTAS

1. Tasas de éxito y rendimiento finales de cada asignatura, para mostrar la evolución del alumnado y comparación con otros grupos/cursos.
2. Cuales han sido los casos excepcionales de una gran evolución en el aprendizaje.



## **103 Initial and intermediate evaluation for a better control of the learning process of teachers in training**

Piñero Charlo, José Carlos

Departamento de Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación,  
Universidad de Cádiz, España

### **INTRODUCTION**

To evaluate the success of the university student learning process is a complicated task. In most cases, the evaluation process is reduced to a final exam, which may have associated a continue evaluation qualification delivered during the four-month period. On the other hand, it is difficult to find cooperation among university teachers as a normal method to control the evolution of students in a particular subject. In our case, it was decided to create a collaborative teaching innovation project between university teachers of the same subject, specifically mathematics, to have effective control over students in terms of knowledge, understanding and acquisition of teaching skills as future elementary teachers. The continuous evaluation of students is a fundamental item in our project.

### **METHODOLOGY**

Meaningful learning must be connected with the previous knowledge of the students. As a first point, both students and teachers must know the initial knowledge of the students and the possible deficiencies. Likewise, the evolution of that knowledge, as well as its total understanding, is a key point for the formation of future teachers. For these reasons, individual initial tests were performed at the beginning of each course and individual intermediate tests about the knowledge and skills, to students and teachers both be aware of the learning process and the level of training acquired.

### **RESULTS**

The results of the initial and intermediate tests carried out in the two subjects of mathematical knowledge have been successful in the sense that the students knew at all times their level in terms of mathematical knowledge and their understanding is concerned, and so, their formative evolution. In this way, the students showed a greater compromise to improve their own training and recognize that their weaknesses should be worked. All this information, together with the total qualification of each student, was transmitted to the teacher of a next course for a greater control of the student evolution. With this teacher, a close professional relationship is maintained to share teaching criteria, as well as, create complementary courses in the same area and use the same methodology in class and evaluation. Exceptional cases occurred, which deserved praise from teachers.

### **DISCUSSION**

The collaborative innovation project among teachers of the same area, to share relevant information about the student learning process, is giving its first results. The periodic, initial, intermediate and final control of the acquisition and understanding of the students' mathematical knowledge, as well as their didactic attitudes, have allowed a continuous and more detailed evaluation of each student's strengths and weaknesses and a greater

commitment to the own professional training as the teachers will educate the future society. The intention of the cooperative teachers is to continue with this project, improving the methods of teaching and assessing knowledge and its related skills to promote quality education.

## **118 Autoevaluación de competencias profesionales psicomotrices durante la formación inicial de maestros de educación infantil**

**Martínez Mínguez, Lurdes; Moya Prados, Laura; Nieva Boza, Carolina**  
**Universitat Autònoma de Barcelona, España**

### **INTRODUCCIÓN**

Este estudio surge a partir de cinco supuestos: hacer más efectivo un currículum basado en competencias durante la formación inicial de docentes; la evaluación formativa mejora la motivación y aprendizajes de los estudiantes, la adquisición de competencias profesionales, el aumento de la calidad docente y el rendimiento académico del alumnado (López-Pastor & Sicilia, 2015); la autoevaluación facilita aprender a valorar, criticar y reflexionar sobre el proceso formativo individual realizado; acercar el mundo académico al profesional a través de “buenas prácticas” desarrolladas en contextos reales de intervención; favorecer el desarrollo profesional de maestros que imparten psicomotricidad en escuelas con niños de 0 a 8 años.

Objetivo: diseñar y validar un instrumento que permita evaluar las competencias profesionales psicomotrices durante la formación inicial de maestros.

### **MÉTODO**

El método de validación se ha basado en diferentes fases generando un instrumento cada vez más depurado hasta llegar a su versión definitiva. A través de una revisión bibliográfica se encontró un antecedente que se adaptó al contexto específico de actuación generando las dimensiones a analizar y un prototipo que se sometió a revisión de expertos. Después se realizaron dos validaciones cualitativas más a través de grupos de discusión, cuestionarios y entrevistas a expertos y a estudiantes. Finalmente, se realizó una validación cuantitativa de estructura factorial y fiabilidad a una muestra de 318 estudiantes del Grado en Educación Infantil.

### **RESULTADOS**

Los resultados del análisis de validez interna han proporcionado una distribución en cinco factores interpretables capaces de explicar conjuntamente el 67,4% de la varianza total. Respecto al análisis de fiabilidad el instrumento presenta un índice elevado de consistencia interna global ( $\alpha = 0,955$ ). La validación cualitativa consideró el formato, accesibilidad y utilidad del instrumento y las modificaciones apuntadas se referían a: precisiones lingüísticas, refinamiento conceptual, incorporar un valor general de cada competencia, responder en el momento inicial y final de la formación, cambios profundos en el redactado de competencias y subcompetencias.

El instrumento final está compuesto por cinco competencias (1-Diseñar las sesiones de psicomotricidad; 2-Aplicar el sistema de actitudes del adulto; 3-Observer y evaluar el niño/a y la sesión; 4-Analizar y reflexionar sobre la propia práctica; 5-Relacionarse con la comunidad educativa y científica) y 34 ítems o subcompetencias.

## DISCUSIÓN

Se concluye que el instrumento diseñado y validado permite autoevaluar con garantías psicométricas suficientes, el nivel y proceso de adquisición de competencias profesionales psicomotrices durante la formación inicial de maestros que impartirán docencia en educación infantil o ciclo inicial de educación primaria. Un instrumento a través de la autoevaluación coincidiendo con Medina et al. (2013) y Rodríguez et al. (2011), en que este tipo de procedimientos provocan un aprendizaje profundo a lo largo de los procesos de formación. Sus cinco factores se corresponden con las dimensiones de las competencias profesionales psicomotrices postuladas teóricamente (Camps y Mila, 2011; Mila 2018). Competencias sobre las que incidir si se quiere mejorar la intervención psicomotriz en el contexto de la formación inicial de maestros y especialmente de educación infantil.

## PREGUNTAS

1. ¿Cuántas versiones del instrumento de han acabado realizando y cuáles fueron los cambios específicos más importantes en cada una de ellas?
2. ¿Qué tipología y número de expertos, participantes de los grupos de discusión y estudiantes entrevistados se utilizaron?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Martínez-Mínguez, L. (2016). Proyectos de Aprendizaje Tutorados y autoevaluación de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación, 29, 242-250. Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/viewFile/42719/25484>

Martínez-Mínguez, L., Vallés, C. & Romero-Martín, R. (2015). Estudiantes universitarios: ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa. En @tic Revista d'Innovació Educativa, 14, 59-70. Monogràfic Evaluación por competencias en Educación Superior: situación, experiencias y propuestas didácticas. DOI: 10.7203/attic.14.4217. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/4217>

Martínez-Mínguez, L. & Flores, G. (2014). Profesorado y egresados ante los sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del maestro de educación infantil. En RIDU. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 8 (1), 29-50. Recuperado de <http://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/371/344>

## 118 Assessment of competences through learning results

Martínez Mínguez, Lurdes; Moya Prados, Laura; Nieva Boza, Carolina  
Universitat Autònoma de Barcelona, España

### INTRODUCTION

This study arises from five cases: make more effective a curriculum based in competences during teacher education; formative assessment improves motivation and learning of students, acquisition of professional competences, increase of teaching quality and student academic performance (López-Pastor & Sicilia, 2015); self-assessment contributes to learn to assess, criticize and reflect on individual training process carried out; bring the academic world closer to professional through “good practices” developed in real intervention contexts; promote professional development of teachers who teach psychomotricity in schools with children from 0 to 8 years.

### METHOD

The validation method has been based on different phases generating an increasingly refined instrument until reaching its final version. Through a bibliographic review a history was found that was adapted to specific context of action generating the dimensions to be analysed and a prototype that was subjected to expert review. Two more qualitative validations were then carried out by focus groups, questionnaires and interviews with experts and students. Finally, a quantitative validation of factorial structure and reliability was performed on a sample of 318 students of Childhood Education Degree.

### RESULTS

The results of internal validity analysis have provided a distribution in five interpretable factors jointly capable of explaining 67.4% of total variance. With regard to reliability analysis, the instrument has a high index of overall internal consistency ( $\alpha = 0.955$ ). Qualitative validation considered format, accessibility and usefulness of the instrument and the proposed modifications concerned: linguistic clarifications, conceptual refinement, incorporation of an overall value of each competence, answering at the beginning and at the end of education, deep changes in drafting of competences and sub-competences.

The final instrument is composed of five competences (1-Designing the psychomotricity sessions; 2-Applying the system of adult attitudes; 3-Observing and assessing the child and the session; 4-Analyzing and reflecting on one's own practice; 5-Relating to educational and scientific community) and 34 items or sub-competences.

### DISCUSSION

It is concluded that the instrument designed and validated allows self-assessment with sufficient psychometric guarantees, the level and process of acquisition of psychomotor professional competences during teacher education who will teach in childhood education or early primary education. An instrument through self-assessment coinciding with Medina et al. (2013) and Rodríguez et al. (2011), in which these types of procedures cause a deep

learning throughout the training processes. Its five factors correspond to the dimensions of the theoretically postulated psychomotor professional competences (Camps and Mila, 2011; Mila 2018, Sánchez and Llorca, 2008), competences to be emphasised to improve psychomotor intervention in the context of teacher education and especially childhood education.

#### BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

Martínez-Mínguez, L. (2016). Proyectos de Aprendizaje Tutorados y autoevaluación de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 29, 242-250. Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/viewFile/42719/25484>

Martínez-Mínguez, L., Vallés, C. & Romero-Martín, R. (2015). Estudiantes universitarios: ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa. En *@tic Revista d'Innovació Educativa*, 14, 59-70. Monogràfic Evaluación por competencias en Educación Superior: situación, experiencias y propuestas didácticas. DOI: 10.7203/attic.14.4217. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/4217>

Martínez-Mínguez, L. & Flores, G. (2014). Profesorado y egresados ante los sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del maestro de educación infantil. En *RIDU. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 8 (1), 29-50. Recuperado de <http://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/371/344>

### **133 Presentaciones en aula a partir del modelo pechakucha 20x20. un instrumento válido para mejorar las exposiciones en público de los alumnos y alumnas del grado en gestión y administración pública**

**Pablos Teijeiro, José María; Biedma Ferrer, José María**  
**Universidad de cadiz, España**

#### **ANTECEDENTES**

Las organizaciones actuales exigen a los profesionales, además de los conocimientos propios del puesto, un alto desempeño en cuanto a sus capacidades de comunicación, defensa de argumentos y toma de decisiones (Peiró y Bresó, 2012). El Espacio Europeo de Educación Superior ha permitido incorporar nuevas herramientas metodológicas en las aulas universitarias que faciliten el aprendizaje del alumnado de estas capacidades. Existe un gran déficit en cuanto a la formación y capacidad de nuestros alumnos para hacer exposiciones en público, que se manifiesta en las defensas de los trabajos fin de grado en forma de ansiedad y miedo a hablar en público (Bados, 2005; Maciá y García-López, 1995), por lo que utilizar estrategias de afrontamiento de estos problemas puede ser beneficioso.

#### **PROCESO**

Se ha usado una metodología basada en el método “pechakucha” de presentaciones, siendo los propios alumnos quienes evaluaban a los compañeros que en ese momento realizaban su exposición. Al final de la misma se registraba de forma anónima en una escala de Likert 1 (mejor) a 3 (peor) la utilización de los ítems siguientes (Montes, 2018):

- I1 El vocabulario utilizado es apropiado
- I2 La información es coherente y ordenada
- I3 No se usan palabras “comodines”
- I4 El discurso apenas se entrecorta
- I5 Se controla la velocidad, voz, posturas, gesto y mirada
- I6 Habla con seguridad y resulta convincente

#### **PRODUCTOS**

Con este proyecto se ha facilitado al alumnado la adquisición de aquellas competencias básicas presentes en la Memoria del título de Grado que están relacionadas con el objetivo del estudio. Se ha pretendido que el estudiante sepa aplicar sus conocimientos de una forma profesional, elaborando argumentos y sabiendo transmitirlos en público, entrenando dichas competencias en un entorno amigable como es el aula de clase, trabajando de esta forma aquellas conductas adecuadas para hablar en público y que permitan una retroalimentación y un reforzamiento respecto de la ejecución realizada para el alumno. En este sentido, además se perseguía lograr que los propios alumnos se sintieran implicados en el proceso de evaluación y que percibieran sus propias carencias en las de los compañeros y de esta forma mejorar para las siguientes exposiciones.

## DISCUSIÓN

En total se han realizado 220 observaciones entre los dos grupos de alumnos con los que se ha realizado esta experiencia. Respecto del grupo A el promedio de puntuación obtenido ha sido de 8,15 en una escala de 6 (mejor valor) a 18 (peor valor). Es en los Items 1,2,3,4 y 6 donde los alumnos obtienen la mejor calificación en un 74, 73, 67 y 64 por ciento de los casos respectivamente.

Respecto del grupo B el promedio de puntuación obtenido ha sido de 7,86. Es en los Items 1 y 2 donde estos alumnos obtienen la mejor calificación en un 54 y 51 por ciento de los casos respectivamente.

## PREGUNTAS

1. Pregunta 1. ¿Es posible aplicar esta metodología a otras asignaturas de grado?
2. Pregunta 2. ¿Qué impacto tiene este tipo de proyectos en la defensa en público de trabajos, memorias, presentación de productos, etc.?
3. Pregunta 3. ¿Qué aceptación ha tenido la experiencia por parte de los alumnos-as del grado?
4. Pregunta 4. ¿Podría comentar el perfil de los alumnos que han participado en la experiencia?
5. Pregunta 5. Vistos los resultados que presentan en su comunicación ¿cuál sería, en su opinión, el item sobre el que habría que incidir más en un futuro?



### **133 Classroom presentations from the pechakucha 20x20 model. a valid instrument to improve the public expositions of the students of the degree in management and public administration**

**Pablos Teijeiro, José María; Biedma Ferrer, José María**  
**Universidad de Cádiz, España**

Current organizations require professionals, in addition to their own knowledge of the position, a high performance in terms of their communication skills, defense of arguments and decision making (Peiró and Bresó, 2012). The European Higher Education Area has allowed the incorporation of new methodological tools in university classrooms that facilitate student learning of these abilities. There is a great deficit in terms of the training and capacity of our students to make exhibitions in public, which is manifested in the defenses of the final degree projects in the form of anxiety and fear of public speaking (Bados, 2005; Maciá and García-López, 1995), so using coping strategies for these problems can be beneficial. A methodology based on the “pechakucha” method of presentations has been used, with the students themselves evaluating the classmates who were currently presenting their presentation. At the end of it, the use of the following items was recorded anonymously on a Likert scale 1 (better) to 3 (worse) (Montes, 2018):

- I1 The vocabulary used is appropriate to be understood by peers
- I2 The information is consistent and appears in an orderly manner
- I3 Filler words are not used
- I4 The speech is hardly broken
- I5 Speed, tone of voice, postures, gesture and look are controlled
- I6 Speak confidently and is convincing

With this project, students have been facilitated to acquire those basic competences present in the Degree Report that are related to the objective of the study. It has been intended that the student knows how to apply their knowledge in a professional way, preparing arguments and knowing how to transmit them in public, training said skills in a friendly environment such as the classroom, working in this way those appropriate behaviors to speak in public and that allow feedback and reinforcement regarding the execution performed for the student. In this sense, we also sought to ensure that the students themselves felt involved in the evaluation process and that they perceived their own lacks in those of the classmates and thus improve for the following presentations.

In total, 220 observations have been made between the two groups of students with whom this experience has been made. Regarding group A, the average score obtained was 8.15 on a scale of 6 (best value) to 18 (worst value). It is in Items 1,2,3,4 and 6 where students get the best score in 74, 73, 67 and 64 percent of cases respectively. Regarding group B, the average score obtained was 7.86. It is in Items 1 and 2 where these students get the best score in 54 and 51 percent of the cases respectively.

### **137 El role-playing como herramienta para aproximar al alumnado a la realidad empresarial**

**Fernández Pérez de la Lastra, Susana; Guerrero Alba, Félix; Perea Vicente, José Luis; Ruiz Martínez, Marta**  
**Universidad de Cádiz, España**

Undergraduate and postgraduate students in Business Administration and Management are increasingly asking for a correlation between theoretical knowledge and actual business experience. To meet this requirement, we present this proposal which focuses on the University of Cadiz students. Therefore, the main objective would be to provide students with a realistic picture of the company through simulations of real situations (role-playing). This will enable them to relate the knowledge acquired in the classroom with the reality and to be able to apply it. For this purpose, it is essential to provide the students with a series of concrete and transversal competences which enable them to perform optimally in companies.

The project was developed as follows: 1) explanation of the theoretical contents of the subject in question; 2) formation of working groups, as they function in a human resource consulting company; 3) explanation of the work in group consisting of the elaboration and presentation of a business report to give an answer to a service presumably contracted to the consulting firm and indication of the requirements; 4) elaboration of the report with the specifications required in the instructions; 5) presentation of the report, which is performed through role-playing; 6) debate and discussion of the presentations. A series of activities have been implemented to develop the project, the results have been diverse. Firstly, we had the theoretical classes that have allowed us to give content to the work in group, which have been very participative and motivated for the students. Secondly, the elaborated reports have been another result. They have been carried out following some indications which have allowed the students to develop and promote teamwork and written communication skills, among others. Finally, as a key result of this project, the students have explicitly stated the usefulness that the role-playing has had to know the business reality. They also stated that the project as a whole has provided them with different skills to develop in the business world.

Overall, the teaching innovation project has been very beneficial for students. This conclusion is reached by considering different measures used in the project: questionnaires, analysis of student opinions in the virtual campus forums, teacher observation, report correction, analysis of debates both those that arose in the theoretical classes and those developed after the presentations of the reports (made with the role-playing). We can conclude that role-playing has allowed students to get closer to business reality. Through the analysis conducted after the simulations, the students have been able to link the theoretical contents with reality by developing and/or strengthening different specific and transversal competences.

What are the disadvantages of the role-playing tool in this project?  
Might other tools have been used to achieve the stated objective?

## **137 El role-playing como herramienta para aproximar al alumnado a la realidad empresarial**

**Fernández Pérez de la Lastra, Susana; Guerrero Alba, Félix; Perea Vicente, José Luis; Ruiz Martínez, Marta**  
**Universidad de Cádiz, España**

### **ANTECEDENTES**

El alumnado de los grados y postgrados relacionados con la Administración y Dirección de Empresas solicita cada vez más que haya una correspondencia entre los contenidos teóricos y la práctica empresarial real. Para atender a este requerimiento presentamos esta propuesta que se focaliza en alumnado de la Universidad de Cádiz. El objetivo general, por tanto, sería ofrecer al alumnado una visión real de la empresa a través de simulaciones de situaciones reales (role-playing). Esto permitirá que relacionen el aprendizaje adquirido en el aula con la realidad y puedan aplicarlo. Para alcanzar dicho objetivo, este proyecto se basa en dotar al alumnado de una serie de competencias específicas y transversales que les permitan desenvolverse óptimamente en las empresas.

### **PROCESO**

El proyecto se desarrolló secuencialmente de la siguiente manera: 1) explicación de los contenidos teóricos de la temática en cuestión; 2) formación de grupos de trabajo, tendrán el funcionamiento similar de una empresa consultora de recursos humanos; 3) explicación del trabajo en grupo (con indicación de los requerimientos), consistente en la elaboración y presentación de un informe empresarial para dar respuesta a un servicio supuestamente contratado a la consultora; 4) elaboración del informe cada grupo de trabajo, con las especificaciones requeridas en las instrucciones; 5) presentación del informe, que se realiza con role-playing; 6) debate y discusión de las presentaciones.

### **PRODUCTOS**

Se han realizado una serie de actividades para poder desarrollar el proyecto, los resultados de dichas actividades han sido variados. En primer lugar, tenemos como resultado las clases teóricas que han permitido dar contenido al trabajo en grupo, han sido muy participativas y motivantes para el alumnado. En segundo lugar, otro resultado ha sido los informes elaborados por el alumnado (se han realizado siguiendo unas indicaciones) que han permitido al alumnado desarrollar y fomentar habilidades de trabajo en equipo y comunicación escrita, entre otras. En tercer lugar, el resultado que es el eje de este proyecto, consiste en que el alumnado ha manifestado explícitamente la utilidad que el role-playing ha tenido para conocer la realidad empresarial. Igualmente manifiestan que el conjunto del proyecto les ha dotado de diversas competencias para desenvolverse en el mundo empresarial.

### **DISCUSIÓN**

En general, el proyecto de innovación docente ha sido muy beneficioso para el alumnado. Se llega a esta conclusión considerando diferentes medidas utilizadas en el proyecto: cuestionarios, análisis de las opiniones del alumnado en los foros del campus virtual,

observación del profesorado, corrección de los informes, análisis de los debates tanto los que surgieron en las clases teóricas como los desarrollados después de las presentaciones de los informes (realizadas con el role-playing). Concretamente, se puede concluir que el role-playing ha permitido al alumnado aproximarse a la realidad empresarial. Con el análisis realizado posteriormente a las simulaciones, el alumnado ha podido vincular los contenidos teóricos con la realidad desarrollando y/o fortaleciendo así diferentes competencias específicas y transversales.

#### **PREGUNTAS**

1. ¿Qué inconvenientes puede tener la herramienta del role-playing en este proyecto?
2. ¿Se podrían haber utilizado otras herramientas para lograr el objetivo formulado?

## 141 Evaluación de las prácticas de la Evaluación

Serrano Angulo, José

Universidad de Málaga, España

### INTRODUCCIÓN

La evaluación de las prácticas externas, (practicum) es un tema que viene de lejos y que aún se sigue trabajando en él, toda vez que se utilizan nuevos instrumentos de evaluación, como las rubricas, o evaluación compartida o auto evaluación, evaluación por pares, etc. (Pérez y Burguera 2011).

La evaluación de las prácticas externas en un grupo de estudiantes encierra complejidad en tanto que participan en la misma numerosos actores, de un lado los tutores profesionales, generalmente uno distinto para cada estudiante, de otro lado los tutores académicos, uno distinto para cada grupo reducido de estudiantes, en el caso que nos ocupa cada tutor puede atender hasta un máximo de 8 estudiantes por curso.

### MÉTODO

En este trabajo se pretende mostrar las buenas prácticas de evaluación de las prácticas externas. Se analizan las calificaciones finales de los dos últimos cursos de las prácticas externas I y II de los estudiantes del Grado de Pedagogía de una Facultad de Educación. El profesorado encargado de la tutorización de los estudiantes es variado en cuanto a su especialidad docente, su situación laboral y demás variables que se puedan considerar.

### RESULTADOS

Para la calificación de las prácticas se dispone de una plantilla de evaluación para los tutores profesionales y otra en forma de rúbrica como base para la evaluación de las asignaturas para los tutores académicos. Esta rúbrica está formada por 4 indicadores con varias evidencias cada uno. Las evidencias se valoran de 0 a 10 y la puntuación total se obtiene de la media de todas las puntuaciones de las evidencias. La calificación de las prácticas es el resultado de 40% de la calificación del tutor profesional y del 60% del tutor académico. Aplicando estrictamente la rúbrica es difícil obtener la máxima calificación. A pesar de ello hay un 14.1% de calificaciones máximas, y un 46,35% con calificaciones entre 9 y 10 lo que supone que más del 60% de los estudiantes reciben una calificación de sobresaliente.

### DISCUSIÓN

Analizando los resultados de las evaluaciones finales otorgada por cada tutor se muestra que hay tutores cuyas evaluaciones son siempre el máximo frente a otros que no. Este hecho, que puede darse en otras asignaturas, es especialmente llamativo cuando se produce en una misma asignatura y grupo de estudiantes, pero evaluados cada uno por evaluadores distintos. Es por lo que se señala la necesidad de aplicación de la rúbrica para una buena práctica en evaluación.

## PREGUNTAS

1. ¿Utilizas rúbricas para la evaluación?
2. ¿Aplicas la rúbrica rigurosamente?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Pérez, M.H. y Burguera, J. (2011). La Evaluación del Practicum de Pedagogía en el proceso de transición de la Licenciatura al Grado. REDU - Revista de Docencia Universitaria, Vol. 9 (2) pp. 71 - 96.

## **144 El uso y evaluación de resultados de aprendizaje en la aplicación del MCESCA para la formación de grados universitarios oficiales para la fuerza laboral en diversas disciplinas en la educación superior en Honduras: Caso de los Técnicos Universitarios de la UNAH**

**López Peralta, Raúl Ernesto**

**Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras**

### **ANTECEDENTES**

La Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) organiza y rectora el sistema de educación superior y promueve el nivel de educación técnica universitaria para fortalecer la fuerza laboral especializada y desarrollar nuevas disciplinas no iniciadas en el país. Con base en el Modelo mexicano de las Universidades tecnológicas (UT) y de las chilenas, se han hecho esfuerzos para desarrollar este nivel de educación superior. Por tanto, las innovaciones curriculares y en términos de evaluación forman parte fundamental de su desarrollo. El marco de cualificaciones de la educación superior centroamericana (MCESCA), CSUCA 2017, introdujo en Centroamérica la construcción curricular utilizando resultados de aprendizaje como parte de la implementación piloto hacia la armonización de grados y titulaciones.

### **PROCESO**

El diseño curricular en formación técnica superior inicia con una investigación para identificar los requerimientos de la demanda socio laboral hacia la construcción de perfiles profesionales pertinentes y competentes. La oferta académica deberá armonizar elementos de referencia nacional y criterios de la industria internacional, certificados de procesos y calidad. La sinergia de criterios produce una compleja traducción hacia procesos educativos. El análisis funcional se lee a través de los resultados de aprendizaje: contenidos, aplicaciones, ecosistema laboral, formas de comunicación. La construcción de resultados de aprendizaje es un instrumento de coordinación en procesos de formación y con ello de evaluación de aprendizajes.

### **PRODUCTOS**

Se diseñaron 80 nuevas carreras utilizando como patrón la dinámica curricular hacia los resultados de aprendizajes que puedan ser evaluados y coherentes con la demanda sociolaboral y basado en los criterios que los puestos de trabajo exigen. Entre ellas, las certificaciones de procesos, de calidad y normativas de cada profesión. Los descriptores del MCESCA han sido fundamentales para organizar pragmáticamente los nuevos proyectos curriculares, buscando resultados de aprendizaje válidos para la demanda sociolaboral.

En términos de evaluación de los aprendizajes, es una nueva ruta de trabajo donde se aprende de la experiencia del diseño curricular utilizando resultados de aprendizaje, los cuales facilitan el seguimiento del logro educativo y los avances según las etapas del proceso formativo.

### **DISCUSIÓN**

Los resultados de aprendizaje plasmados en los descriptores del MCESCA son una herramienta de orientación que los nuevos diseños curriculares de las titulaciones oficiales de educación superior en toda Centroamérica y tienen como garantía la lectura desglosada de la comprensión de las demandas de la fuerza laboral y el aprendizaje continuo. La investigación para el conocimiento del ecosistema laboral, funciones y responsabilidades en cada puesto de trabajo es imprescindible como insumo para el proceso de un nuevo proyecto curricular.

Los técnicos universitarios ganan prestigio, ya que valoran la cultura de la evaluación continua y por evidencias. Construyendo ofertas educativas con pertinencia social hacia el fortalecimiento de más y mejores empleos para la población joven en Honduras.

#### PREGUNTAS

1. ¿De qué manera aportan validez y confianza a las titulaciones oficiales la evaluación de aprendizajes en programas contruidos por resultados de aprendizaje?
2. ¿Qué características diferencian la forma de hacer evaluación de aprendizajes en el nivel de educación técnica superior del resto de programas universitarios?

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CSUCA, 2017. Marco de cualificaciones para la educación superior centroamericana (MCESCA): resultados de aprendizaje esperados para los niveles técnico superior universitario, bachillerato universitario, licenciatura, maestría y doctorado. Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) Ciudad de Guatemala: Editorial Serviprensa, 2018.



## **144 El uso y evaluación de resultados de aprendizaje en la aplicación del MCESCA para la formación de grados universitarios oficiales para la fuerza laboral en diversas disciplinas en la educación superior en Honduras: Caso de los Técnicos Universitarios de la UNAH**

**López Peralta, Raúl Ernesto**

**Universidad Nacional Autonoma de Honduras, Honduras**

The National Autonomous University of Honduras (UNAH) organizes and directs the higher education system and promotes the level of university technical education to strengthen the specialized labor force and develop new disciplines not initiated in the country. Based on the Mexican Model of Technological Universities (UT) and Chilean Universities, efforts have been made to develop this level of higher education. Therefore, curricular innovations and in terms of evaluation are a fundamental part of its development. The Central American Higher Education Qualifications Framework (MCESCA) introduced in Central America the construction of curricula using learning outcomes as part of the pilot implementation towards the harmonization of degrees and degrees.

### **PROCESS**

Curricular design in higher technical education begins with research to identify the requirements of social and labour demand as a curricular reference towards the construction of pertinent and competent professional profiles. The new academic offer should harmonize national reference elements and international industry criteria such as quality certificates, processes and products. The synergy of these criteria produces a complex translation towards the construction of educational processes. The construction of learning outcomes becomes an instrument of coordination of these elements and facilitates training processes and with them the evaluation of learning.

### **PRODUCTS**

Eighty new careers were designed using as a pattern the curricular dynamics towards learning results that can be evaluated and coherent with the socio-labour demand and based on the criteria that the jobs demand. Among them, the certifications of processes, quality and regulations of each profession.

In terms of learning assessment, it is a new work route where one learns from the experience of curriculum design using learning outcomes, which facilitate the monitoring of educational achievement and progress according to the stages of the training process.

### **DISCUSSION**

Learning outcomes are an orientation tool that new curricular designs of official higher education degrees and have as a guarantee of understanding the demands of the workforce and continuous learning.

University technicians gain prestige by valuing the culture of continuous and evidentiary evaluation.

## QUESTIONS

1. How does the evaluation of learning in programmes built on learning outcomes bring validity and confidence to official qualifications?
2. What are the characteristics that differentiate the way of evaluating learning at the higher technical education level from other university programs?

## BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

Marco de cualificaciones para la educación superior centroamericana (MCESCA): resultados de aprendizaje esperados para los niveles técnico superior universitario, bachillerato universitario, licenciatura, maestría y doctorado. Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) Ciudad de Guatemala: Editorial Serviprensa, 2018.

## **145 Uso de vídeos argumentativos como herramienta de evaluación de competencias en el Máster de Formación del Profesorado**

**Gamazo Adriana, Torrecilla-Sánchez, Eva María, Olmos-Migueláñez Susana y Sánchez-Prieto, José Carlos**  
**Universidad de Salamanca, España**

### **ANTECEDENTES**

El proceso de modernización de las Instituciones de Educación Superior promovido por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone dos cuestiones fundamentales a la hora de establecer tareas de evaluación de los aprendizajes: (1) la introducción de estrategias educativas innovadoras y (2) la importancia de la adquisición de competencias transversales por parte de los estudiantes (Cazcarro & Martínez, 2011). Por este motivo, es necesario que las programaciones docentes de las distintas titulaciones establezcan actividades prácticas novedosas y motivantes que permitan a los estudiantes adquirir y poner en práctica aquellas competencias que van a ser necesarias en el desempeño de su función profesional.

### **PROCESO**

Para dar respuesta a la necesidad de promover la adquisición de competencias por parte del alumnado universitario, se propone el uso de vídeos argumentativos con el fin de que presenten y defiendan los resultados de una actividad grupal relacionada con la asignatura de Orientación Educativa (tutorial y familiar) enmarcada en el Máster de Formación del Profesorado de la Universidad de Salamanca. La actividad se vincula con el diseño y desarrollo de una sesión de acción tutorial. Previo al desarrollo de la tarea los estudiantes reciben las explicaciones y directrices pertinentes en el aula.

### **PRODUCTOS**

La actividad dio como resultado dos productos a evaluar. Por un lado, los alumnos elaboraron la programación de una actividad a poner en práctica en una hora de tutoría de un curso de Educación Secundaria Obligatoria. El documento debía contener todos aquellos elementos relacionados con la programación curricular de actividades (objetivos, contenidos, metodología, destinatarios, recursos, etc.). Por otro lado, los alumnos tuvieron que entregar también un vídeo de entre 7 y 10 minutos de duración en el que debían presentar la actividad programada entre todos los componentes del grupo. La manera de presentar la actividad se dejó a elección de los estudiantes. El vídeo se evaluó en función de criterios como organización y coherencia de ideas, adecuación de las estrategias de comunicación verbal y no verbal utilizadas, originalidad de la presentación o adecuación a las directrices del trabajo.

### **DISCUSIÓN**

El desarrollo de competencias transversales en la educación superior es uno de los pilares principales del EEES, por lo que es necesario tener estas competencias en cuenta a la hora de establecer las programaciones de las asignaturas y las actividades a evaluar. En este caso, el uso de vídeos argumentativos como herramientas de evaluación ha resultado ser útil no

sólo para comprobar el desarrollo de competencias transversales como la comunicación oral, el trabajo en equipo, el uso de las TIC o la creatividad, sino también para evaluar competencias específicas de la titulación como la planificación, diseño y desarrollo de actividades didácticas. Además, el uso de este método novedoso de evaluación ha demostrado ser un elemento de motivación para los alumnos hacia la tarea.

#### **PREGUNTAS**

1. ¿La evaluación de competencias se lleva a cabo de forma correcta en las instituciones de Educación Superior?
2. ¿El desarrollo de procesos innovadores contribuye de forma efectiva a la adquisición de competencias?

## **145 Use of argumentative videos as a tool for competence assessment in the Master's Degree for Secondary Education Teachers**

**Gamazo Adriana, Torrecilla-Sánchez, Eva María, Olmos-Migueláñez Susana y Sánchez-Prieto, José Carlos**  
**Universidad de Salamanca, España**

### **ANTECEDENTS**

The modernisation of Higher Education Institutions set in motion by the European Higher Education Area (EHEA) establishes two key questions to bear in mind when designing learning assessment tasks: (1) the introduction of innovative educational strategies, and (2) the importance of acquiring transversal competences on the part of students (Cazcarro & Martínez, 2011). Thus, it is necessary that subject planning in the different degrees includes practical activities that are new and motivating, and which allow students to acquire and practice those competences that will be necessary for them in their future professional practice.

### **PROCESS**

In order to respond to the need to promote the acquisition of competences among Higher Education students, we propose the use of argumentative videos aiming for the students to present and defend the results of a group activity related to the subject Educational Guidance (tutoring and families), which is taught in the Master's Degree for Secondary Education Teachers in the University of Salamanca. The activity is linked to the design and development of a session to be implemented by the tutor teacher in one of the hours designated to group tutoring activities. Before performing the task, the students were given theoretical explanations and guidelines regarding the activity, and the teachers made sure that the students understood the main instructions (all group members had to participate presenting and defending their activity).

### **PRODUCTS**

The activity resulted in two main products to assess. On the one hand, the student groups wrote the planning of an activity to be implemented in a group tutoring session in the grade of Compulsory Secondary Education of their choosing. The document had to present all elements related to curricular design, such as objectives, contents, methodology, recipients, resources, etc. On the other hand, the students had to deliver a 7-10 minutes long video presenting the activity among all group members. The manner of presenting the activity was left to the students' choosing. The video was assessed based on criteria such as organisation and coherence of ideas, adequacy of verbal and nonverbal communication strategies, originality of the presentation or compliance with the guidelines given for the activity.

### **DISCUSSION**

The development of transversal competences in Higher Education is one of the cornerstones of the EHEA, so it is necessary to consider these competences when programming subjects

and planning assessment activities. In this case, the use of argumentative videos as assessment tools turned out to be a useful tool, not only for the assessment of transversal competences such as oral communication, teamwork, ICT use or creativity, but also to assess competences specific to the degree, such as planning, design and development of didactic activities. Moreover, the use of this new method has proved to be a motivational element for the students.

## QUESTIONS

1. Is competence assessment done right in Higher Education Institutions?
2. Does the implementation of innovative educational processes effectively contribute to the acquisition of competences?

## 2.2. Aportaciones desde el Proyecto FLOASS a la evaluación de resultados de aprendizaje en títulos de máster

### 124 Competencias demandadas por el mercado laboral

Arias-Oliva, Mario; Pérez-Portabella, Antonio; Rodríguez-Merayo, Araceli; Vidal-Blasco, Arantxa  
Universitat Rovira i Virgili, España

#### INTRODUCCIÓN

En 2016 se publicó la agenda de capacidades para Europa sobre competencias clave para el aprendizaje (Comisión Europea, 2018). Disponer de una visión común de las capacidades constituía una estrategia para apoyar el empleo, el crecimiento y la competitividad es una prioridad. Esta agenda ayudará a los Estados a resolver el problema de los déficits de competencias en el mercado laboral. La encuesta europea de competencias y empleo 2016 de CEDEFOP señala que para sacar el máximo provecho de su fuerza laboral necesitamos mejorar la forma en que desarrollan y utilizan las competencias (CEDEFOP, 2015). Nuestra investigación analizará las competencias que demanda el mercado laboral para ver si el sistema educativo está ofertándolas adecuadamente para en posteriores estudios profundizar en si están siendo evaluadas correctamente.

#### MÉTODO

Para conocer las competencias comúnmente demandadas, necesitamos hacer una primera distinción entre competencias específicas, relacionadas con un determinado perfil profesional, y competencias transversales que son comunes a cualquier perfil. A las primeras se las suele denominar competencias "hard" y a las transversales "soft". Las denominadas "hard" presentan una casuística muy elevada, lo que no hace posible establecer patrones comunes genéricos para todo el mercado laboral de forma agregada. Por ello nos centramos en las transversales o "soft". A partir del análisis de fuentes secundarias (organismos públicos, consultoras, colegios profesionales, etc.) identificaremos las competencias claves "soft" demandadas por el mercado laboral.

#### RESULTADOS

Buscamos obtener un mapa de competencias esenciales y transversales que pueda ser usado como herramienta para contrastar y cuestionar las propuestas curriculares de los másteres profesionales actuales. Este mapa permitirá mejorar la oferta formativa alineando las competencias ofrecidas por los programas de formación académicos con las competencias demandadas por el mercado laboral en una sociedad del aprendizaje continuo.

## DISCUSIÓN

Con el mapa obtenido en este trabajo, en investigaciones posteriores podremos establecer el “estado de la cuestión” de las competencias descritas actualmente en las ofertas formativas de master, comprobando a partir del análisis obtenido si los resultados de aprendizaje son a su vez coherentes.

## PREGUNTAS

1. ¿Cuáles son las competencias “soft” prioritarias demandadas por el mercado laboral de los titulados universitarios?
2. ¿Es adecuada la oferta formativa actual de competencias transversales para con las competencias demandadas por las ofertas laborales?



## **161 Diseño y validación de la escala ANVALDOC para analizar y valorar los resultados de aprendizaje en los títulos de máster de Ciencias Sociales**

**Rodríguez-Gómez, Gregorio; Ibarra-Sáiz, María Soledad**

**Universidad de Cádiz, España**

### **INTRODUCCIÓN**

Hoy en día la investigación en el marco del EEES está centrada en la evaluación que realiza el profesorado de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. La metodología EEES supuso enfatizar el aprendizaje del estudiante priorizando el desarrollo de competencias y dando importancia a los resultados de aprendizaje. Esta concepción ha exigido el uso de metodologías más activas en el que los procesos de enseñanza-aprendizaje están basados en la construcción del conocimiento. Obviamente, es necesario que los ámbitos, modalidades, dimensiones y procedimientos de evaluación de los resultados de aprendizaje hayan cambiado (Margalef, 2014). Sin embargo, diversas investigaciones (Gil et al., 2011; Ibarra y Rodríguez, 2014; Lukas, Santiago y Murua, 2011; Lukas, Lizasoain, Santiago y Etxeberria, 2017) no corroboran este cambio.

### **MÉTODO**

Para responder a la pregunta de “¿Cómo percibe y experimenta el profesorado la evaluación de resultados de aprendizaje?” se va a diseñar y validar el cuestionario RAPEVA\_P. Este es parte una investigación más amplia (FLOASS, Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2019) y se ha partido de uno de sus objetivos: Analizar y valorar la práctica evaluativa del profesorado universitario. El proceso de validación va ser llevado a cabo con procedimientos complementarios que recogerán tanto la validez teórica (revisión teórica y juicio por parte de expertos) y la empírica mediante el análisis de los ítems y el cálculo de la fiabilidad y validez.

### **RESULTADOS**

Atendiendo a los objetivos y preguntas de la investigación, el cuestionario se ha estructurado en torno a 4 dimensiones. 1) Formación del profesorado con respecto a la evaluación, 2) La percepción que tiene el profesorado sobre cómo debe ser la evaluación de los estudiantes, 3) Las características más representativas de la evaluación de sus estudiantes que lleva a cabo y 4) Hasta qué punto el alumnado participa en las prácticas evaluativas de la asignatura. Para la construcción de los ítems se han tomado como referencia los cuestionarios utilizados en los estudios de Gil et al (2011), Gutiérrez, Pérez y Pérez (2013), Ibarra y Rodríguez (2014), Lukas et al. (2017). Martínez Muñoz, Santos Pastor y Castejón Oliva (2017) y el artículo de Boud y Associates (2010) sobre las Siete propuestas para la reforma de la evaluación en la Educación Superior. Como resultado ha quedado configurado un cuestionario de 40 ítems tipo Likert de 5 opciones.

## DISCUSIÓN

Para garantizar la validez del cuestionario se han llevado a cabo una serie de acciones. En primer lugar, se ha partido de las ideas y de estudios previos sobre el tema para conformar el cuestionario. Posteriormente ha sido enviado a 12 expertos en el tema que han ejercido como jueces analizando la congruencia, claridad y relevancia de cada uno de los ítems. Proponiendo además, la modificación, eliminación o la inclusión de ítems. Como resultado del mismo se llegó a construir el cuestionario piloto que va a ser aplicado a una muestra reducida de docentes. A partir de ahí, el cuestionario definitivo se aplicará a todo el profesorado participante en la investigación y se validará. Se prevé tener los resultados para la presentación de la comunicación.

## PREGUNTAS

1. ¿Estos últimos años ha cambiado la forma de evaluar de los docentes universitarios?  
¿Se ha dado algún tipo de evolución hacia postulados más actuales?
2. ¿Hemos conseguido que el alumnado se involucre en su aprendizaje y por ende en la evaluación de sus desempeños?

## **161 Design and validation of the ANVALDOC scale to analyse and appraise learning outcomes in Social Sciences Master's degrees**

**Rodríguez-Gómez, Gregorio; Ibarra-Sáiz, María Soledad**  
**Universidad de Cádiz, España**

### **INTRODUCTION**

The relevance of learning outcome assessment was demonstrated in both reviews (Coates, 2014; Zlatkin-Troitschanskaia, Toepper, Pant, Lautenbach, & Kuhn, 2018) and in focus studies (Assessment & Evaluation in Higher Education, Zlatkin-Troitschanskaia, Pant, & Coates, 2016; AERA Open, Melguizo & Coates, 2017 or Studies in Higher Education, Lincoln & Kearney, 2015).

The study presented here, contextualised within the FLOASS Project (Ref.RTI2018-093630-B-I00), is focussed on which categorisation might be used to analyse learning outcomes according to their scope and cognitive level in Master's degree studies, that helps us establish which type of learning is being prioritised in the expected learning outcomes and whether there is coherence between learning outcomes and competencies in the qualifications.

### **METHOD**

The study uses an exploratory sequential design as this design is considered to be particularly useful when it is necessary to construct instruments, identify variables, check different aspects of emerging theories or classifications or explore a phenomenon in greater depth and analyse and appraise the prevalence of its dimensions (Creswell y Clark, 2010, p. 86). This first phase materializes as the design and validation (face, content, construct) of the documentary analysis and appraisal instrument for the learning outcomes specified in the official reports on the Social Sciences master's degrees.

### **RESULTS**

The specific results achieved in this study materialize as the design and validation of the ANVALDOC Scale\_documentary analysis and appraisal for the master's degrees and a technological application/tool based on automatic learning that constitutes the instrument support. The dimensions and criteria composing the scale materialize as a) competencies: proper writing skills, type of cognitive process, type of knowledge, structure of knowledge and transversality; b) learning outcomes: correction, verifiability, authenticity, type of cognitive process, type of knowledge, structure of knowledge and transversality and c) means of assessment: correction, pertinence, authenticity, type of cognitive process, type of knowledge, structure of knowledge and transversality. In addition to its use for documentary analysis, along with others, this instrument will help design the FLOASS Action Framework. Based on the validated documentary analysis instrument, an application/tool is designed using techniques based on automatic learning.

### **DISCUSSION**

From a traditional approach, assessment of the learning outcomes has mainly been directed towards cognitive level outcomes, in degree studies. It is done from an external perspective

and at macro level, as in the case of the German programme Modelling and Measuring Competencies in Higher Education (KoKoHs). However, this study focuses on master's degree qualifications that are more difficult to design and require assessment instruments with higher levels of specification and differentiation (Nusche, 2008). In addition, this study works from the need to tackle the assessment processes from approaches based on student learning, such as sustainable assessment (Boud & Soler, 2015) and assessment as learning and empowerment (Rodríguez-Gómez & Ibarra-Sáiz, 2015).

## RESEARCH QUESTIONS

1. What approaches do the university teachers take when specifying the expected learning outcomes?
2. The indications received, before, during and at the end of writing the programmes and the verification and accreditation reports, in addition to correct writing, do they guide and allow specification of learning outcomes for high levels of cognitive processes, knowledge types and structure?

## BIBLIOGRAPHY

- Boud, D., & Soler, R. (2015). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–14.
- Coates, H. (Ed.). (2014). *Higher education learning outcomes assessment: international perspectives*. Frankfurt: Peter Lang.
- Creswell, J. W., & Clark, V. P. (2010). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Lincoln, D., & Kearney, M.-L. (2015). Competence assessment in higher education. *Studies in Higher Education*, 40(3), 391–392. doi:10.1080/03075079.2015.1005334
- Melguizo, T., & Coates, H. (2017). The Value of Assessing Higher Education Student Learning Outcomes. *AERA Open*, 3(3), 1–2. doi: 10.1177/2332858417715417
- Nusche, D. (2008). Assessment of learning outcomes in higher education: a comparative review of selected practices. *Innovación Educativa*, 8(45), 36–77. doi: 10.1787/244257272573
- Rodríguez-Gómez, G., & Ibarra-Sáiz, M. S. (2015). Assessment as Learning and Empowerment: Towards Sustainable Learning in Higher Education. In M. Peris-Ortiz & J. M. Merigó Lindahl (Eds.), *Sustainable Learning in Higher Education. Developing Competencies for the Global Marketplace* (pp. 1–20). Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-10804-9\_1

Zlatkin-Troitschanskaia, O., Pant, H. A., & Coates, H. (2016). Assessing student learning outcomes in higher education: challenges and international perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(5), 655–661.

Zlatkin-Troitschanskaia, O., Toepper, M., Pant, H. A., Lautenbach, C., & Kuhn, C. (Eds.). (2018). *Assessment of Learning Outcomes in Higher Education. Cross-National Comparisons and Perspectives*. Cham: Springer.

Work produced within the FLOASS project - Learning Outcomes and Learning Analytics in Higher Education: An Action Framework from Sustainable Assessment (Resultados y analíticas de aprendizaje en la educación superior: un marco de acción desde la evaluación sostenible), funded by the Ministry of Science, Innovation and Universities in the Spanish R+D+i Programme Focussed on Challenges to Society and the European Regional Development Fund (Ref. RTI2018-093630 -B -100).

## **106 Diseño y validación del cuestionario RAPEVA\_P (Cuestionario de percepción del profesorado sobre la evaluación de los resultados de aprendizaje).**

**Aramendi Jáuregi, Pello; Arrieta Aranguren, Elisabet; Lukas Mújika, J.F.**  
**Universidad del País Vasco, España**

### **INTRODUCCIÓN**

Hoy en día la investigación en el marco del EEES está centrada en la evaluación que realiza el profesorado de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. La metodología EEES supuso enfatizar el aprendizaje del estudiante priorizando el desarrollo de competencias y dando importancia a los resultados de aprendizaje. Esta concepción ha exigido el uso de metodologías más activas en el que los procesos de enseñanza-aprendizaje están basados en la construcción del conocimiento. Obviamente, es necesario que los ámbitos, modalidades, dimensiones y procedimientos de evaluación de los resultados de aprendizaje hayan cambiado (Margalef, 2014). Sin embargo, diversas investigaciones (Gil et al., 2011; Ibarra y Rodríguez, 2014; Lukas, Santiago y Murua, 2011; Lukas, Lizasoain, Santiago y Etxeberria, 2017) no corroboran este cambio.

### **MÉTODO**

Para responder a la pregunta de “¿Cómo percibe y experimenta el profesorado la evaluación de resultados de aprendizaje?” se va a diseñar y validar el cuestionario RAPEVA\_P. Este es parte una investigación más amplia (FLOASS, Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2019) y se ha partido de uno de sus objetivos: Analizar y valorar la práctica evaluativa del profesorado universitario. El proceso de validación va ser llevado a cabo con procedimientos complementarios que recogerán tanto la validez teórica (revisión teórica y juicio por parte de expertos) y la empírica mediante el análisis de los ítems y el cálculo de la fiabilidad y validez.

### **RESULTADOS**

Atendiendo a los objetivos y preguntas de la investigación, el cuestionario se ha estructurado en torno a 4 dimensiones. 1) Formación del profesorado con respecto a la evaluación, 2) La percepción que tiene el profesorado sobre cómo debe ser la evaluación de los estudiantes, 3) Las características más representativas de la evaluación de sus estudiantes que lleva a cabo y 4) Hasta qué punto el alumnado participa en las prácticas evaluativas de la asignatura. Para la construcción de los ítems se han tomado como referencia los cuestionarios utilizados en los estudios de Gil et al (2011), Gutiérrez, Pérez y Pérez (2013), Ibarra y Rodríguez (2014), Lukas et al. (2017). Martínez Muñoz, Santos Pastor y Castejón Oliva (2017) y el artículo de Boud y Associates (2010) sobre las Siete propuestas para la reforma de la evaluación en la Educación Superior. Como resultado ha quedado configurado un cuestionario de 40 ítems tipo Likert de 5 opciones.

## DISCUSIÓN

Para garantizar la validez del cuestionario se han llevado a cabo una serie de acciones. En primer lugar se ha partido de las ideas y de estudios previos sobre el tema para conformar el cuestionario. Posteriormente ha sido enviado a 12 expertos en el tema que han ejercido como jueces analizando la congruencia, claridad y relevancia de cada uno de los ítems. Proponiendo además, la modificación, eliminación o la inclusión de ítems. Como resultado del mismo se llegó a construir el cuestionario piloto que va a ser aplicado a una muestra reducida de docentes. A partir de ahí, el cuestionario definitivo se aplicará a todo el profesorado participante en la investigación y se validará. Se prevé tener los resultados para la presentación de la comunicación.

## PREGUNTAS

1. ¿Estos últimos años ha cambiado la forma de evaluar de los docentes universitarios?  
¿Se ha dado algún tipo de evolución hacia postulados más actuales?
2. ¿Hemos conseguido que el alumnado se involucre en su aprendizaje y por ende en la evaluación de sus desempeños?

## **106 Design and validation of the RAPEVA\_P questionnaire (Teachers' Perceptions of Learning Outcome Assessment Questionnaire)**

**Aramendi Jáuregi, Pello; Arrieta Aranguren, Elisabet; Lukas Mújika, J.F.**  
**Universidad del País Vasco, España**

### **INTRODUCTION**

Today, research within the EHEA is focused on teachers' assessment of their students' learning outcomes. The EHEA methodology emphasized student learning by prioritizing development of competencies and focusing on learning outcomes. This conception has required use of more active methodologies where teaching-learning processes are based on knowledge construction. Obviously, the areas, modalities, dimensions and procedures for assessing learning outcomes need to have changed (Margalef, 2014). However, a series of studies (Gil et al., 2011; Ibarra and Rodríguez, 2014; Lukas, Santiago and Murua, 2011; Lukas, Lizasoain, Santiago and Etxeberria, 2017) do not support this change.

### **METHODOLOGY**

The RAPEVA\_P questionnaire will be developed and validated in order to answer the question “How do teachers perceive and experience the assessment of learning outcomes?” This questionnaire is part of wider-reaching research (FLOASS, Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2019), based on one of its objectives: to analyse and assess evaluative practice from university teaching staff. The validation process will be carried out with complementary procedures that will include both theoretical validity (theoretical review and assessment by experts) and classical empirical validity through item analysis and calculation of reliability and validity.

### **RESULTS**

Based on the research objectives and questions, the questionnaire has been structured into four dimensions. 1) Teacher training in assessment, 2) Teacher perceptions of how students should be assessed, 3) The most representative characteristics of their student assessment practices and 4) How much students participate in the subject's assessment practices. The item construction was inspired by the questionnaires originally used by Gil et al (2011), Gutiérrez, Pérez and Pérez (2013), Ibarra and Rodríguez (2014), Lukas et al. (2017). Martínez Muñoz, Santos Pastor and Castejón Oliva (2017) and the article by Boud and Associates (2010) “Seven propositions for assessment reform in higher education”. As a result, a questionnaire was drawn up comprising 40 Likert- type (5-point) items.

### **DISCUSSION**

To ensure validity of the questionnaire, a number of actions have been carried out. Firstly, the questionnaire was developed using previous studies and ideas on the matter. It was subsequently sent to 12 experts in the field who acted as judges and analysed the congruence, clarity and relevance of each item. In addition, they proposed modification, elimination or inclusion of items. As a result, a pilot questionnaire was constructed that will be applied to a



small sample of teachers. Thereafter, the final questionnaire will be applied to all faculty participating in the research study and will be validated. The results are expected in time for the presentation of this statement.

## QUESTIONS

1. Have any changes taken place in university teachers' assessment practices over the last few years? Has practice evolved towards more recent postulates?
2. Have students become more involved in their learning process and therefore in evaluating their own performance?

## BIBLIOGRAPHY

Boud, D. & Associates (2010). *Assessment 2020. Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.

Gil Flores, J., et al. (2011). *Evaluación formativa del aprendizaje en la educación superior*. Actas del XV Congreso Nacional y I Internacional de Modelos de Investigación Educativa. Investigación y Educación en un mundo en red. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Gutiérrez, C., Pérez, A., & Pérez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de Educación Física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 15(2), 130-151. Disponible en: [http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2013/11/agora\\_15\\_2d\\_gutierrez\\_et\\_al.pdf](http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2013/11/agora_15_2d_gutierrez_et_al.pdf)

Ibarra-Saiz, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2014). Modalidades participativas de evaluación: Un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 339-361. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.172941>

Ibarra-Sáiz, M.S. y Rodríguez-Gómez, G. (2019, junio). FLOASS - Resultados y analíticas de aprendizaje en la educación superior: un marco de acción desde la evaluación sostenible. Póster presentado en el XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa. Madrid.

Lukas, J.F., Santiago, K., Lizasoain, L. y Etxeberria, J. (2017). "Percepciones del alumnado universitario sobre la evaluación". *Bordón*. 69(1). 103-122. DOI: 10.13042/Bordon.2016.43843.

Lukas, J. F., Santiago, K., y Murua, H. (2011). Unibertsitateko ikasleen ikaskuntzara bideratutako ebaluazioa, *Tantak*, 23(1), 77-97. Disponible en: <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/Tantak/article/view/4759/4547>

Margalef García, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XX1*, 17(2), 35-55.

10.5944/educxx1.17.2.11478

Martínez Muñoz, L.F. Santos Pastor, M.L. y Castejón Oliva, F.J. (2017). Percepciones de alumnado y profesorado en Educación Superior sobre la evaluación en formación inicial en educación física. Retos, 32, 76-81. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345751100016.pdf>

Study carried out within development of the FLOASS Project - Learning Outcomes and Learning Analytics in Higher Education: An Action Framework from Sustainable Assessment, financed by the Ministry of Science, Innovation and Universities as part of the National Programme for Research Focused on Societal Challenges, from the National Plan on Scientific and Technical Research and Innovation and the European Regional Development Fund (Ref. RTI2018-093630 -B -100).

## **149 Semejanzas y discrepancias en la valoración de resultados de aprendizaje de Másteres de Ciencias Sociales en la Universidad de Oviedo**

**Arias Blanco, José Miguel; Pérez Herrero, María Henar; Burguera Condón, Joaquín Lorenzo**

**Universidad de Oviedo, España**

### **INTRODUCCIÓN**

En el marco del Proyecto FLOASS (RTI2018-093630-B-100) cuyos objetivos principales son analizar la situación de la evaluación de resultados de aprendizaje en la educación superior y diseñar un marco de acción para su mejora, se presenta un avance de los resultados obtenidos por uno de los grupos que forman el equipo de investigación.

Se analizan los másteres universitarios de Ciencias Sociales (específicamente Educación, Economía, Comunicación). La primera de las cuestiones de investigación se refiere a la tipología de los resultados de aprendizaje incluidos en las Memorias de Verificación de los títulos. Desde el punto de vista conceptual se utilizan como referencia la definición de resultados de aprendizaje de Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez (2015) y la revisión de la taxonomía de Bloom realizada por Anderson y Krathwohl (2001).

### **MÉTODO**

Los resultados de aprendizaje se han clasificado en función de dos dimensiones: proceso cognitivo (recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar o crear) y tipo de conocimiento (factual, conceptual, procedimental o metacognitivo).

Se han analizado los másteres de Educación (4) y de Economía (5) de una universidad. El procedimiento ha sido: se han clasificado de forma individual cada uno de los resultados de aprendizaje que figuran en las memorias de verificación, se ha revisado posteriormente las discrepancias entre las clasificaciones para disponer del resultado final consensuado. Posteriormente se han examinado las diferencias existentes entre los másteres según su campo de conocimiento.

### **RESULTADOS**

Los resultados preliminares apuntan a la existencia de similitudes y diferencias entre los distintos másteres en varios aspectos. En primer lugar, se espera encontrar formulaciones de resultados de aprendizaje que no pueden considerarse como tales de acuerdo con la definición adoptada. En estos casos se ha optado por excluirlos del análisis puesto que no será posible su clasificación. La distribución de estos resultados de aprendizaje incorrectamente formulados se espera desigual entre másteres, así como también en cuanto a la tipología de errores que contienen. En segundo lugar, en general, los resultados de aprendizaje incluidos en los másteres se espera que correspondan en mayor medida a

procesos cognitivos básicos (recordar, comprender y aplicar) y en menor medida a procesos cognitivos más complejos (analizar, evaluar, crear). Asimismo, se espera una mayor frecuencia de resultados de aprendizaje relativos a conocimientos conceptuales y procedimentales y una menor frecuencia de metacognitivos.

## DISCUSIÓN

En consecuencia, se vislumbra la necesidad de abordar procesos de revisión de la formulación de los resultados de aprendizaje de modo que se ajusten en mayor medida a lo que se establece en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) para los estudios de Máster (Nivel 3).

## PREGUNTAS

1. ¿Es posible establecer una formulación homogénea (armónica) de los resultados de aprendizaje?
2. ¿Cómo ajustar la redacción de los resultados de aprendizaje a lo establecido en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES)?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ibarra-Sáiz, M.S. y Rodríguez-Gómez, G. (2015). Conceptos básicos en Evaluación como aprendizaje y empoderamiento en la Educación Superior. Cádiz: EVALfor - Grupo de Investigación. <https://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.5070.5686>

Anderson, L. W., y Krathwohl, D. R. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition. New York: Longman.

## **149 Similarities and discrepancies in the assessment of learning outcomes of Masters of Social Sciences at the University of Oviedo**

**Arias Blanco, José Miguel; Pérez Herrero, María Henar; Burguera Condón, Joaquín Lorenzo**

**Universidad de Oviedo, España**

### **INTRODUCTION**

This paper arises from an interuniversity research. The main objectives are: to analyze the situation of the assessment of learning outcomes in higher education and design an action framework for its improvement. An advance of the results obtained by one of the groups that form the research team are presented in this communication. The analysis of the learning results and their evaluation is being carried out taking as reference the university master's degrees in Social Sciences and specifically in Education, Economy and Communication. First of the research questions that we have raised concerns the type of learning outcomes that are included in the Degrees Verification Memories. From a conceptual point of view, the definition of learning outcomes of Ibarra-Sáiz and Rodríguez-Gómez (2015) and the review of Bloom's taxonomy by Anderson and Krathwohl (2001) are used as a reference.

### **METHOD**

Learning outcomes have been classified according two dimensions: cognitive processes (remember, understand, apply, analyze, evaluate or create) and the type of knowledge (factual, conceptual, procedural or metacognitive). All the masters of the Education (4) and Economics (5) fields of the University of Oviedo have been analyzed. The procedure has been as follows: the three team members have individually classified each of the learning outcomes contained in the 9 masters verification memories. Later, the discrepancies between the three classifications have been reviewed to have the final result agreed upon. Subsequently, the differences between the masters according to their field of knowledge have been examined.

### **RESULTS**

The preliminary results (the full analysis has not yet been carried out) suggest that there are similarities and differences between the different masters in several aspects. First, it is expected to find formulations of learning outcomes that cannot be considered as such according to the definition adopted. In these cases it has been decided to exclude them from the analysis since their classification will not be possible. The distribution of these incorrectly formulated learning outcomes is expected unevenly among masters, as well as in the type of errors they contain. Second, in general, the learning outcomes included in the masters are expected to correspond more to basic cognitive processes (remember, understand and apply) and to a lesser extent to more complex cognitive processes (analyze, evaluate, create). Likewise, a higher frequency of learning outcomes related to conceptual and procedural knowledge and a lower frequency of metacognitive processes is expected.

### **DISCUSSION**

Consequently, there is a need to address processes for reviewing the formulation of learning outcomes so that they conform more to what is established in the Spanish Framework for Qualifications for Higher Education (MECES) for studies of Master (Level 3).

Two issues for debate:

1. Is it possible to establish a homogeneous (harmonic) formulation of learning outcomes?
2. How to adjust the writing of learning outcomes to what is established in the Spanish Qualifications Framework for Higher Education (MECES)?

#### BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

Ibarra-Sáiz, M.S. y Rodríguez-Gómez, G. (2015). Conceptos básicos en Evaluación como aprendizaje y empoderamiento en la Educación Superior. Cádiz: EVALfor - Grupo de Investigación. <https://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.5070.5686>

Anderson, L. W., y Krathwohl, D. R. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition. New York: Longman.

## **152 Situación de los resultados de aprendizaje en másteres de la Universidad de A Coruña.**

**Espiñeira Bellón, Eva María; Muñoz Cantero, Jesús Miguel**  
**Universidade da Coruña, España;**

### **INTRODUCCIÓN**

Los resultados de aprendizaje son “elementos del diseño curricular que ayudan a describir lo que se quiere conseguir con un programa formativo” (ANECA, s.d., p. 11); no obstante, en España, se han expresado comúnmente en términos de competencias (lo que el estudiantado debe saber y ser capaz de hacer al finalizar sus estudios) lo que conlleva que la mayoría de los títulos incluyan un amplio número de competencias difíciles de cuantificar. La revisión de dichas competencias, el cambio de un enfoque basado en contenidos a un enfoque basado en resultados de aprendizaje y el empleo de los mecanismos adecuados para evaluar si los resultados de aprendizaje son alcanzados fomentará el modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiantado que reclama el Espacio Europeo de Educación Superior.

### **MÉTODO**

A través de un análisis documental de las guías docentes de dos títulos de máster de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade da Coruña, uno anterior y otro posterior a la publicación de las directrices de la ANECA en cuanto a resultados de aprendizaje, se analizan sistemáticamente, a través de dos escalas nominales, el tipo de proceso cognitivo (recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear) y el tipo de conocimiento (factual, conceptual, procedimental, metacognitivo) que se infieren de los resultados de aprendizaje tomando como referencia la Taxonomía de Bloom (1956) y sus posteriores actualizaciones de acuerdo al proyecto FLOASS\_RTI2018\_093630\_B\_I00.

### **RESULTADOS**

Los resultados muestran que en ambos títulos se trabajan todos los tipos de procesos cognitivos, obteniendo el proceso cognitivo de creación el mayor porcentaje alcanzado en ambos títulos de máster (50% y 32.97%). En cuanto al conocimiento, también existen resultados de aprendizaje que abordan los diferentes tipos de conocimiento analizados, obteniendo el mayor porcentaje el metacognitivo en ambos títulos (57.57% y 47.25%) seguido por el procedimental, en contraposición con los conocimientos de tipo conceptual y factual.

### **DISCUSIÓN**

Los resultados generales muestran que no existen diferencias entre ambos títulos, pero los resultados deberían contextualizarse en torno a diferentes cuestiones: ¿se evalúan los

resultados de aprendizaje programados? ¿las aplicaciones informáticas donde se vuelcan los resultados de aprendizaje permiten al profesorado elaborarlos de una manera clara, útil, comprensible, medible? ¿sería positivo analizar cualitativamente con los agentes implicados los resultados de aprendizaje de las diferentes asignaturas?

#### PREGUNTAS

1. ¿Resultaría interesante establecer comparaciones entre los títulos en función del año en el que se han diseñado e implantado?
2. ¿Realmente hay cambios en la elaboración de planes de estudios desde que se exige la definición de resultados de aprendizaje?



## **152 Situation of the learning results in masters of the University of A Coruña.**

**Espiñeira Bellón, Eva María; Muñoz Cantero, Jesús Miguel**  
**Universidade da Coruña, España;**

### **INTRODUCTION**

Learning outcomes are “elements of curriculum design that help describe what you want to achieve with a training program” (ANECA, s.d., p. 11); However, in Spain, they have commonly expressed themselves in terms of competencies (what the student must know and be able to do at the end of their studies), which means that most of the degrees include a large number of competencies that are difficult to quantify. The review of these competences, the change from a content-based approach to an approach based on learning outcomes and the use of appropriate mechanisms to assess whether the learning outcomes are achieved will foster the student-centered teaching-learning model that claims the European Higher Education Area.

### **METHOD**

Through a documentary analysis of the teaching guides of two master's degrees of the Faculty of Education Sciences of the University of Coruña, one before and one after the publication of the guidelines of the ANECA regarding learning outcomes, the type of cognitive process (remember, understand, apply, analyze, evaluate and create) and the type of knowledge (factual, conceptual, procedural, metacognitive) are systematically analyzed through two nominal scales ) that are inferred from the learning outcomes taking as reference the Bloom Taxonomy (1956) and its subsequent updates.

### **RESULTS**

The results show that in both titles all types of cognitive processes are worked, obtaining the cognitive process of creation the highest percentage achieved in both master degrees (50% and 32.97%). Regarding knowledge, there are also learning results that address the different types of knowledge analyzed, obtaining the highest percentage of the metacognitive in both titles (57.57% and 47.25%) followed by the procedural, in contrast to the conceptual and factual knowledge.

### **DISCUSSION**

The general results show that there are no differences between the two titles, but the results should be contextualized around different questions: ¿are programmed learning outcomes evaluated? Do the computer applications where learning outcomes are turned over allow teachers to develop them in a clear, useful, understandable, measurable way? Would it be positive to analyze qualitatively with the agents involved the learning outcomes of the different subjects?

## **151 Aprendizaje automático para la descripción de las competencias, los resultados del aprendizaje y los instrumentos de evaluación en la enseñanza superior**

**Balderas, Antonio; Rodríguez-Gómez, Gregorio**  
Universidad de Cádiz, España

### INTRODUCCIÓN

En el marco de la educación superior, una descripción efectiva de competencias, resultados de aprendizaje e instrumentos de evaluación es fundamental en el diseño de asignaturas. La concreción de estos tres componentes es una tarea que el profesorado realiza de forma autónoma o, a lo sumo, en colaboración con otros colegas, pero sobre la base de su pericia y experiencia como docentes. En este contexto cabría plantearse si el profesorado describe con la calidad suficiente cada uno de estos tres elementos, lo cual requiere disponer de expertos en educación que determinen la validez de cada uno de estos tres componentes.

Este trabajo se contextualiza dentro del proyecto FLOASS - Resultados y analíticas de aprendizaje en educación superior: un marco de acción para la educación sostenible.

### MÉTODO

Mediante el uso de técnicas basadas en aprendizaje automático (machine learning), un sistema puede aprender por sí solo y realizar una serie de operaciones reduciendo la intervención del operador humano. Para automatizar la realización de la descripción de componentes planteada en la introducción, este trabajo propone el desarrollo de un software que, implementando técnicas de aprendizaje automático, aprenda a partir de las descripciones de dichos componentes realizadas por los expertos para un conjunto de asignaturas. Después del aprendizaje, el software deberá ser capaz de proponer las descripciones para estos tres componentes sobre otro conjunto de asignaturas.

### RESULTADOS

En primer lugar, se presenta un estudio de las diferentes técnicas de aprendizaje automático que se podrían utilizar para llevar a cabo la automatización de la descripción de estos componentes. A partir de los resultados de este primer estudio, se selecciona cuál de ellos se adapta mejor para resolver el problema.

En segundo lugar, se sientan las bases de un sistema de aprendizaje automático que de soporte a esta tarea de descripción y se presenta un prototipo que ya se está empleando para el registro y categorización de competencias, de resultados de aprendizaje y de los instrumentos de evaluación.

### DISCUSIÓN

Para llevar a cabo la tarea de descripción de competencias, de resultados de aprendizaje y de instrumentos de evaluación de un conjunto de asignaturas de manera efectiva, es preciso contar con dos requisitos fundamentales: en primer lugar, disponer de expertos en la materia

y, en segundo lugar, que estos expertos dispongan de una cantidad de tiempo considerable para llevar a cabo la tarea. El desarrollo de un software basado en técnicas de aprendizaje automático que fuese capaz de describir de manera efectiva dichos componentes, reduciría de manera significativa la incidencia de estos dos requisitos y dejaría al profesorado la tarea de revisar las descripciones realizadas por el sistema.

#### **PREGUNTAS**

1. Mediante el uso de técnicas de aprendizaje automático, ¿Podría automatizarse total o parcialmente la descripción de competencias, resultados de aprendizaje e instrumentos de evaluación de las asignaturas?
2. ¿Qué técnica de aprendizaje automático se adapta mejor a la automatización de la descripción de competencias, resultados de aprendizaje e instrumentos de evaluación de las asignaturas?

## **151 Aprendizaje automático para la descripción de las competencias, los resultados del aprendizaje y los instrumentos de evaluación en la enseñanza superior**

**Balderas, Antonio; Rodríguez-Gómez, Gregorio**  
**Universidad de Cádiz, España**

### **INTRODUCTION**

In Higher Education, an effective description of competences and learning outcomes, as well as the selection of assessment instruments to be used, is fundamental in the design of the subjects of the official degrees. The specification of these three components is a task that lecturers carry out autonomously and independently or, at most, in collaboration with other colleagues who share subjects, but on the basis of their professional expertise and experience as lecturers. In this context, it should be considered whether lecturers describe and define each of these three elements with sufficient quality, which requires experts in education to analyse and determine the validity of each of these three components. This research is contextualized within the FLOASS project - Learning outcomes and learning analytics in higher education: an action framework from sustainable assessment.

### **METHOD**

Using techniques based on machine learning, a system can learn on its own and perform a set of operations reducing the intervention of the human operator. In order to automate the development of the description of the components proposed in the introduction, this work proposes the development of a software that, implementing machine learning techniques, learns from the descriptions of these components made by experts for a set of subjects. After a learning phase, the software should be able to propose descriptions for these three components over another set of subjects.

### **RESULTS**

Firstly, the different machine learning techniques that could be used to carry out the automation of the description of these components are presented. From the results of this first study, it is selected which of them is best suited to solve the problem. Secondly, the foundations for a machine learning system to support this description task are laid. Then, a prototype, which is already being used for the recording and categorisation of competences, learning outcomes and assessment instruments, is presented.

### **DISCUSSION**

In order to carry out the task of describing competences, learning outcomes and assessment tools for a set of subjects effectively, two fundamental requirements are necessary: firstly, to have experts in the field and, secondly, that these experts have a considerable amount of time to carry out the task. The development of software based on machine learning techniques that could effectively describe these components would significantly reduce the incidence of these two requirements and leave it to teachers to review the descriptions made by the system.

## RESEARCH QUESTIONS

1. Through the use of machine learning techniques: Could the description of competences, learning outcomes and assessment instruments of the subjects be fully or partially automated?
2. Which machine learning technique is best suited to automating the description of competences, learning outcomes and assessment tools of subjects?

Communication made in the context of the development of the FLOASS Project - Learning Outcomes and Learning Analytics in Higher Education: An Action Framework from Sustainable Assessment funded by the Ministry of Science, Innovation and Universities (Ref. RTI2018-093630-B-I00)

## **162 Diseño alternativo de asignaturas presenciales y virtuales centrado en las tareas de evaluación en alineamiento con los resultados de aprendizaje esperados**

**Ibarra-Sáiz, María Soledad**  
**Universidad de Cádiz**

### **INTRODUCCIÓN**

El Proyecto FLOASS (Ref.RTI2018-093630-B-I00) se sustenta en la evaluación sostenible (Boud & Soler, 2015), en la evaluación como aprendizaje y empoderamiento (Rodríguez-Gómez & Ibarra-Sáiz, 2015) y en las tecnologías que mejoran el aprendizaje (TEA) para delimitar el Marco de Acción FLOASS. En este marco es prioritario el alineamiento entre los resultados de aprendizaje, las competencias y los productos o actuaciones de los estudiantes en el contexto de las tareas de evaluación. Con el objetivo de demostrar la eficacia y eficiencia de un diseño formativo basado en este alineamiento, en esta aportación se presentan los resultados iniciales que han conducido a una propuesta innovadora en el diseño de las tareas de evaluación para títulos universitarios, tanto en entornos presenciales como virtuales.

### **MÉTODO**

El origen de este estudio hay que situarlo en investigaciones previas realizadas en diferentes asignaturas de grado y máster de Ciencias Sociales durante sucesivos cursos académicos. Para las distintas asignaturas se diseñaron tareas de evaluación y aprendizaje específicas, utilizando para ello el servicio web EvalCOMIX©, sobre las que se recabó la opinión de los estudiantes a través del cuestionario ATAE-Análisis de las tareas de evaluación y aprendizaje (Ibarra-Sáiz, & Rodríguez-Gómez, 2017) y el cuestionario Percepción de los estudiantes sobre la práctica de la evaluación entre iguales (Ibarra-Sáiz, Rodríguez-Gómez, & Boud, en prensa).

### **RESULTADOS**

A partir de las evidencias encontradas en estos estudios previos sobre la idoneidad de diseñar y estructurar las asignaturas centrando el foco de atención en las tareas de evaluación y aprendizaje en contextos presenciales de aprendizaje, durante este curso 2019/2020 se ha transferido esta forma de diseñar una asignatura al conjunto de asignaturas del Máster MEVINAP (modalidad virtual). Se parte de una guía de orientación para cada una de las tareas de evaluación que los estudiantes deben abordar. Así, se presenta el mapa relacional entre resultados de aprendizaje, competencias y productos/actuaciones de los estudiantes sobre la base de los cuales se valorará el grado de consecución de los resultados de aprendizaje. En cada producto/ actuación se concreta su proceso de elaboración y se detalla el proceso de evaluación (criterios, participación, instrumentos, retroalimentación, etc.). Finalizan con un cronograma detallado, el proceso de calificación y ponderación en la asignatura.

## DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos avalan la coherencia del diseño de las tareas de evaluación tanto con las tendencias actuales en las que predomina, desde una perspectiva de sostenibilidad, la participación de los estudiantes, la retroalimentación y las tareas de evaluación de calidad, como con la evolución que debe constituir la próxima generación de la evaluación de los resultados de aprendizaje (Coates, 2018). El reto radica en incorporar la potencialidad de las tecnologías que mejoran la evaluación (TEAs) y las analíticas de aprendizaje (LA) para proporcionar a los estudiantes nuevas oportunidades para tomar decisiones, la incorporación de modalidades evaluativas participativas, con el objetivo de desarrollar su juicio evaluativo y potenciar la autorregulación y el aprendizaje a lo largo de la vida. (Boud, Ajjawi, Dawson, & Tai, 2018).

## PREGUNTAS

1. ¿Qué propuestas se pueden plantear para adecuar el diseño de los títulos a los enfoques de evaluación sostenible y evaluación como aprendizaje y empoderamiento?
2. ¿De qué recursos, medios y tecnologías nos podemos ayudar para diseñar títulos virtuales fundamentados en la evaluación como aprendizaje y empoderamiento?

## **162 Diseño alternativo de asignaturas presenciales y virtuales centrado en las tareas de evaluación en alineamiento con los resultados de aprendizaje esperados**

**Ibarra-Sáiz, María Soledad**  
**Universidad de Cádiz**

### **INTRODUCTION**

The FLOASS Project (Ref.RTI2018-093630-B-I00) is based on sustainable assessment (Boud & Soler, 2015), on assessment as learning and empowerment (Rodríguez-Gómez & Ibarra-Sáiz, 2015) and on Technology Enhanced Assessment (TEA) to define the FLOASS Action Framework. This framework prioritises alignment between learning outcomes, competencies and the students' products or actions within the context of assessment tasks. To demonstrate the efficacy and efficiency of a training design based on this alignment, this contribution presents the initial outcomes that brought about an innovative proposal to design assessment tasks for university qualifications, in both classroom and virtual environments.

### **METHOD**

This study originates from prior research in a range of degree and master's degree subjects for Social Sciences over successive academic years. Specific assessment and learning tasks were designed for the different subjects, using the web service EvalCOMIX©, collecting students' opinions via the ATAEE-Analysis of assessment and learning tasks questionnaire (Ibarra-Sáiz, & Rodríguez-Gómez, 2017) and the Students' perception of peer assessment practice questionnaire (Ibarra-Sáiz, Rodríguez-Gómez, & Boud, in production).

### **RESULTS**

Working from evidence found in these prior studies on the suitability of designing and structuring subjects by centring the focus of attention on assessment and learning tasks in classroom learning contexts during the 2019/2020 academic year, this way of designing a subject has been transferred to all subjects in the MEVINAP Master's degree (virtual method). It works from a guide for each of the assessment tasks that the students must tackle. It thereby presents the relational mapping between the learning outcomes, competencies and product/actions by the students, used to appraise the extent to which the learning outcomes have been achieved. The drafting process is specified for each product/action and the assessment process is explained (criteria, participation, instruments, feedback, etc.). The process is completed with a detailed timeline, the qualification process and weighting in the subject.

### **DISCUSSION**

The results endorse the coherence of the assessment task design both with the current trends where student participation, feedback and quality assessment tasks prevail from a sustainability perspective, and with the evolution that must lead to the next generation of learning outcome assessment (Coates, 2018). The challenge revolves around incorporating



the potentiality of the technology enhanced assessments (TEAs) and the learning analytics (LA) to provide students with new opportunities to make decisions, incorporate participative assessment methods, to develop their assessment judgement and strengthen self-regulation and lifelong learning. (Boud, Ajjawi, Dawson, & Tai, 2018).

## RESEARCH QUESTIONS

1. What proposals can be raised to adapt the design of the qualifications to the sustainable assessment and assessment as learning and empowerment focus points?
2. Which resources, media and technologies might help us design virtual qualifications based on assessment as learning and empowerment?

## BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

Boud, D., & Soler, R. (2015). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–14

Boud, D., Ajjawi, R., Dawson, P., & Tai, J. (Eds.). (2018). *Developing Evaluative Judgement in Higher Education. Assessment for Knowing and Producing Quality Work*. London: Routledge.

Coates, H. (2018). *Next Generation Assessment*. Melbourne, VIC: OES Online Education Services

Ibarra-Sáiz, M.S., & Rodríguez-Gómez, G. (2017, June). Students' perspectives on assessment tasks in Higher Education. In *The 2nd EuroSoTL conference*, June 8-9 2017, Lund, Sweden.

Ibarra-Sáiz, MS., Rodríguez-Gómez, G., & Boud, D. (en prensa). Developing student competence through peer assessment: the role of feedback, self-regulation and evaluative judgement. *Higher Education*.

Rodríguez-Gómez, G., & Ibarra-Sáiz, M. S. (2015). Assessment as Learning and Empowerment: Towards Sustainable Learning in Higher Education. In M. Peris-Ortiz & J. M. Merigó Lindahl (Eds.), *Sustainable Learning in Higher Education. Developing Competencies for the Global Marketplace* (pp. 1–20). Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-10804-9\_1

Work produced within the FLOASS project - Learning Outcomes and Learning Analytics in Higher Education: An Action Framework from Sustainable Assessment (Resultados y analíticas de aprendizaje en la educación superior: un marco de acción desde la evaluación sostenible), funded by the Ministry of Science, Innovation and Universities in the Spanish R+D+i Programme Focussed on Challenges to Society and the European Regional Development Fund (Ref. RTI2018-093630 -B -100).

### 2.3. La innovación en la evaluación y el empleo de la rúbrica

#### 123 Propuesta de evaluación de actividades prácticas a través de una rúbrica de competencias

Sánchez Jiménez, Miguel Ángel  
Universidad de Cádiz, España

##### ANTECEDENTES

La optimización de los títulos de Grado y Máster al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) viene referida por la adquisición de competencias que permitan al alumnado un mejor desarrollo de su vida laboral. Esto hace que resulte esencial realizar una evaluación que permita detectar si el objetivo se ha alcanzado, en términos de rendimiento académico, así como la identificación de los factores que lo han generado (Valcárcel y Simonet, 2016; Rodríguez, 2016). Así, se considera indispensable en el modelo de enseñanza-aprendizaje que los métodos de evaluación estén alineados con las competencias ya que sirve tanto para acreditar un aprendizaje como para ayudar al alumnado a aprender y al profesorado mejorar su docencia (García Carro y Sánchez Sello, 2018).

##### PROCESO

Se ha considerado una rúbrica elaborada y aprobada por la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad de Cádiz a través de un proyecto de innovación docente.

Para la aplicación de evaluación de esta rúbrica se ha tenido en cuenta la actividad práctica de trabajo en grupo elaborada por el alumnado en la asignatura de Dirección de Marketing en el Grado de Marketing e Investigación de Mercados durante el curso 2018/2019. Una vez llevada a cabo la actividad por los 19 grupos de trabajo se realizó la evaluación a través de dicha rúbrica de competencias.

##### PRODUCTOS

A continuación, se presentan las seis competencias principales que, a través del aprendizaje colaborativo, obtuvieron una mayor puntuación y fueron elegidas como las esenciales para el buen desarrollo del profesional del marketing:

1. Comunicación (Capacidad de Escuchar, hacer preguntas y expresar ideas de forma efectiva).
2. Trabajo en equipo (Estrategias, metodologías y procedimientos por parte de un grupo para lograr
3. Solución de problemas (Estrategias y procedimientos para resolver problemas en el ámbito de la actividad organizativa).as metas propuestas).
4. Creatividad (Estrategias y procedimientos cognitivos para generar nuevas ideas y llevarlas a cabo).
5. Calidad (Búsqueda de la excelencia organizacional).

6. Procesamiento/gestión de la información (Estrategias y procedimientos para mejorar el proceso de información en el ámbito organizativo).

## DISCUSIÓN

Sobre la experiencia en la utilización de una evaluación por competencias cabe destacar aspectos positivos. Primero se pudo comprobar en el alumnado un mejor entendimiento de los requisitos que le pide el profesor para la realización adecuada de la actividad práctica, habiéndose notado una menor preocupación y un menor número de preguntas en ese aspecto, pudiéndose centrar el alumnado en potenciar dichas competencias. Por otra parte, al profesor le ha permitido justificar de manera más adecuada la calificación final, reduciendo buena parte de la subjetividad que conlleva corregir una actividad práctica y ayudándole en una posible revisión.

## PREGUNTAS

1. ¿Recomienda usted la aplicación de este método de evaluación en las actividades del alumnado?
2. ¿En qué tipo de actividades las recomendaría mejor?
3. ¿Cuáles son las perspectivas de futuro de este método de evaluación?

## **123 Propuesta de evaluación de actividades prácticas a través de una rúbrica de competencias**

**Sánchez Jiménez, Miguel Ángel**

**Universidad de Cádiz, España**

### **ANTECEDENT**

The optimization of the Bachelor's and Master's degrees to the European Higher Education Area (EHEA) is referred to by the acquisition of skills that allow students to improve their working life. This, together with the fact that the evaluation systems constitute one of the basic elements in the planning and execution of the teaching-learning process, makes it essential to carry out an evaluation that allows to detect if the objective has been achieved, in terms of academic performance, as well as the identification of the factors that have generated it (Valcárcel and Simonet, 2016; Rodríguez, 2016). Thus, it is considered essential in the teaching-learning model that the evaluation methods are aligned with the competences since it serves both to accredit learning and to help students learn and teachers improve their teaching (García Carro and Sánchez Sellero, 2018).

### **PROCESS**

In the first place, a rubric elaborated and approved by the Faculty of Social Sciences and Communication of the University of Cádiz has been considered through a teaching innovation project for the evaluation of activities related to marketing. For the application of evaluation of this rubric, the practical activity of group work prepared by the students in the subject of Marketing Management in the Marketing and Market Research Degree during the 2018/2019 academic year has been considered. Once the activity was carried out by the 19 working groups, the evaluation was carried out through said rubric of competencies.

### **PRODUCT**

Below are the six main competencies that, through collaborative learning, obtained a higher score and were chosen as the essential ones for the good development of the marketing professional:

1. Communication (Ability to listen, ask questions and express ideas effectively).
2. Teamwork (Strategies, methodologies and procedures by a group to achieve
3. Problem solving (Strategies and procedures to solve problems in the field of organizational activity). The proposed goals).
4. Creativity (Cognitive strategies and procedures to generate new ideas and carry them out).
5. Quality (Search for organizational excellence).
6. Information processing / management (Strategies and procedures to improve the information process in the organizational field).

## DISCUSSION

On the experience in the use of a competency assessment, positive aspects should be highlighted. First, it was possible to verify in the students a better understanding of the requirements that the teacher asks for the adequate realization of the practical activity, having noticed a lower concern and a lower number of questions in that aspect, being able to focus the students on enhancing said competences. On the other hand, the teacher has allowed him to justify the final grade more adequately, reducing a good part of the subjectivity involved in correcting a practical activity and helping him in a possible revision.

## RESEARCH QUESTIONS

1. Do you recommend the application of this method of evaluation in student activities?
2. What kind of activities would you recommend best? What are the future perspectives of this method of evaluation?

## **131 El arte de evaluar al servicio de una práctica innovadora interdisciplinar y entre grados universitarios**

**Pérez Araújo, Álvaro; De Jesús Gómez, Ruth**  
**Universidad Francisco de Vitoria, España**

### **ANTECEDENTES**

Las herramientas diseñadas para una práctica educativa innovadora persiguen valorar el grado de consecución de los resultados y ser una evaluación formativa, así cada alumno profundiza en los contenidos y desarrolla las competencias deseadas. Surge del encuentro entre profesores con resultados de aprendizaje comunes, partiendo de materias distintas (Habilidades y Competencias Profesionales y Psicología de la Motivación) en grados diferentes (ADE y Psicología). Nace el diseño de una actividad docente conjunta que favorezca el logro de una meta común: comprender los estilos de liderazgo y su relación con los estilos motivacionales. Esta actividad exige evaluar diferentemente para permitir siempre valorar el grado de consecución de los objetivos y además ser un recurso educativo. Las herramientas: co-evaluación, autorretrato, banco de preguntas, selección de pinturas y encuesta.

### **PROCESO**

1.- Museo del Prado. ADE y Psicología acuden separadamente. Trabajan 10 pinturas. ADE identificará estilos liderazgo, Psicología estilos motivación. En qué medida la actividad ayuda a ambos a comprender estilos motivacionales y liderazgo: identificarlos en su vida. Mediante encuestas en plataforma virtual y autorretrato.

2.- Aula

2.1 ADE en equipos explica a Psicología estilos liderazgo con diez pinturas.

2.2 Psicología en equipos con mismas obras explica a ADE estilos motivacionales.

Valoración trabajo en equipo y grado aprendizaje con las explicaciones: rúbrica de coevaluación y banco de preguntas sobre nuevas obras seleccionadas.

Docente constata grado consecución resultados de aprendizaje mediante rúbrica.

### **PRODUCTOS**

Herramientas evaluación

Cuestionario en plataforma virtual: preguntas a responder ante cada cuadro. Doble objetivo: evaluar el grado de interiorización y capacidad de aplicación de la teoría explicada previamente en el aula (sobre liderazgo o estilos motivacionales) y las conclusiones que realiza el alumno ante cada cuadro.

Autorretrato: al finalizar la visita el alumno realizará su autorretrato para identificar su estilo de liderazgo o motivacional.

Coevaluación: rúbrica de evaluación del trabajo en equipo. Cada miembro de equipo evaluará a sus compañeros: cómo lideran (ADE) o cómo el estilo motivacional influye en la calidad del trabajo (Psicología).

Banco de preguntas sobre cuadros: los alumnos eligen nuevas obras desde las que valorarán el grado de comprensión de lo explicado a sus compañeros.

Rúbrica de evaluación continua. Los docentes llevarán un registro durante todo el proceso del grado de consecución de los objetivos de aprendizaje en cada alumno con las herramientas anteriormente propuestas.

## DISCUSIÓN

El primer paso de un profesor es tener claro los resultados de aprendizaje que desea que sus alumnos logren gracias a la práctica docente que diseña y desempeña. Es necesario elaborar herramientas de evaluación no sólo que nos permitan valorar el grado de consecución de dichos objetivos también que sean en sí mismas formativas. Si este hecho es necesario en cualquier actividad docente más aún en aquella que tiene un carácter más innovador y experiencial. Cuando un proceso educativo exige un aprendizaje activo por parte del alumno exige también que en su evaluación tenga un protagonismo. Esto es lo que hemos pretendido lograr con las herramientas de evaluación diseñadas para una actividad innovadora, interdisciplinar y entre grados.

## PREGUNTAS

1. ¿Qué ventajas tiene la coevaluación frente a la evaluación del docente?
2. ¿Qué potencial tiene la imagen como herramienta de evaluación?

### **131 The art of evaluating at the service of an innovative interdisciplinary practice and between university degrees**

**Pérez Araújo, Álvaro; De Jesús Gómez, Ruth**  
**Universidad Francisco de Vitoria, España**

#### **BACKGROUND**

We present the evaluation tools designed for an innovative educational practice that seek to assess not only the level of achievement of results but also a formative evaluation, which allows each student to delve deeper into contents and to develop the desired skills. The activity has arisen from an encounter between teachers. We had obtained common learning outcomes from different subjects (Professional Skills and Competences and Motivation Psychology) in different degrees (ADE -Business Administration and Management- and Psychology). This is how the design of a joint teaching activity was born, favouring the achievement of a common goal: understanding leadership styles and their relationship with motivational styles. This activity required a different mode of evaluation that would allow the degree of achievement of the objectives to be assessed throughout the process and that would also be an educational resource. For that purpose, we have designed different tools: co-evaluation, self-portrait, question pools, selection of works of art and survey.

#### **PROCESS**

The joint activity has two phases.

1st - 1st year ADE and Psychology students visit separately the Prado Museum to work on ten paintings. For ADE students, it will be a way to identify leadership styles, for Psychology students it will be a way to identify motivational types. This first phase requires an assessment of the extent to which the activity helps learners understand and identify motivational and leadership styles in their lives. Virtual classroom surveys and a self-portrait are employed.

2nd-Two meetings in the classroom. First: ADE students divided into teams explain to Psychology students the leadership styles observed in the ten paintings. Second: Psychology students, also in teams and using the same artworks, explain to ADE students the different motivational styles. This activity requires assessing teamwork and the degree of learning derived from the explanations. A co-evaluation rubric and a question pool on new selected works are employed. At all times the teacher confirms the degree to which the learning outcomes have been achieved by means of a rubric.

#### **PRODUCT**

Evaluation tools

1. Questionnaire in the university's virtual classroom: questions to be answered contemplating each painting. Twofold objective: to evaluate the degree of internalisation and the ability to apply the theory previously explained in the classroom (on leadership or motivational styles) and the conclusions drawn by the student contemplating each painting.



2. Self-portrait: at the end of the visit the student will make his self-portrait with the objective of identifying his leadership or motivational style.
3. Co-evaluation: teamwork evaluation rubric. Each team member will evaluate their peers on how they lead (ADE) or on how motivational style influences the quality of work (Psychology).
4. Question pool on paintings: students choose new works from which they will value the degree of understanding of what has been explained to their classmates.
5. Continuous evaluation rubric. Throughout the whole process Teachers will keep a record of the degree of achievement of the learning objectives for each student using the tools previously proposed.

## DISCUSSION

A teacher's first step is to be clear about the learning outcomes he/she wants his/her students to achieve through the teaching practice he/she designs and carries out. It is necessary to develop evaluation tools that not only allow us to assess the degree of achievement of these objectives, but that are also intrinsically formative. This fact is necessary in any teaching activity but much more in those which a deeper innovative and experiential character. When an educational process requires active learning on the part of the student, it also requires that he/she has a leading role in its evaluation. This is what we have sought to achieve with evaluation tools designed for innovative, interdisciplinary and inter-degree activity.

1. What are the advantages of co-evaluation over teacher evaluation?
2. What is the potential of the image as an evaluation tool?

## **159 La Evaluación formativa desde la percepción del alumnado: ventajas, inconvenientes y alternativas**

**Souto Suárez, Roberto; Jiménez Jiménez, Francisco; Santana Bonilla, Pablo; Sosa Alonso, Juan José**

### **INTRODUCCIÓN**

Los sistemas de evaluación formativa se justifican por su función orientadora y potenciadora del aprendizaje, pero ¿lo percibe así el alumnado? Este trabajo recoge la visión del alumnado de cuatro asignaturas impartidas por profesorado participante en un proyecto de innovación educativa sobre la mejora de los sistemas de evaluación formativa en la enseñanza universitaria. Por medio de un grupo de discusión, se quiso conocer la opinión del alumnado acerca de las ventajas e inconvenientes de los sistemas de evaluación aplicados, y las alternativas que proponía para su mejora. Esta técnica permite recoger matices y consideraciones que la técnica del cuestionario no abarca. Los sistemas de evaluación de las cuatro asignaturas tenían como compromiso común prioritario, el facilitar feedback al alumnado de manera continuada.

### **MÉTODO**

Se desarrolló un grupo de discusión (Flick, 2004), en el que participaron siete estudiantes procedentes de cuatro asignaturas pertenecientes a cuatro titulaciones diferentes. Los criterios para la elección fueron: a) contar con dos estudiantes de cada una de las asignaturas seleccionados al azar por el docente entre el alumnado que hubiese asistido regularmente a sus clases; b) que un fuera una mujer y otro un hombre. Se tomó como punto de partida un guion, elaborado de forma colegiada por varios docentes del proyecto de innovación, que recogía preguntas relacionadas con las dimensiones ventajas, inconvenientes, y propuestas de mejora.

### **RESULTADOS**

Las principales ventajas señaladas por el alumnado participante en el grupo de discusión remiten a que el sistema de evaluación formativa facilita el desarrollo del aprendizaje y la formación práctica, contempla diversas modalidades de evaluación, se preocupa por la búsqueda de consensos, y ofrece más autonomía al alumnado para planificar su actividad académica y construir su aprendizaje. En cuanto a los inconvenientes, se alude a un insuficiente seguimiento individual del alumnado, ciertas reticencias ante procedimientos de autoevaluación y evaluación entre iguales, calificación desajustada respecto a las expectativas del alumnado, y deficiente discriminación de la aportación individual en la valoración de los trabajos en grupo. Como consecuencia de los inconvenientes señalados, las alternativas de mejora propuestas estaban relacionadas con ofrecer más espacio de consenso con el alumnado, mejorar el seguimiento individual, y explorar alternativas en la formación de los grupos de trabajo y en la valoración de las aportaciones individuales.

## DISCUSIÓN

Las manifestaciones del alumnado confirman que una de las ventajas más relevantes que aportan los sistemas de evaluación formativa es la orientación que ofrece al alumnado para la regulación de su aprendizaje, estando esta función orientadora vinculada a los procesos de retroalimentación (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). Sin embargo, este feedback no puede proceder solamente del profesorado para que las habilidades de autorregulación sean transferibles para futuros aprendizajes (Boud & Soler, 2016). En cuanto a los inconvenientes, son aspectos mejorables el seguimiento individualizado del alumnado, y la familiarización del alumnado con la autoevaluación y la evaluación entre iguales, y el control por parte del profesorado de la desigual implicación y participación de los distintos componentes del grupo en la realización de los trabajos.

## PREGUNTAS

1. ¿Requiere la implicación del alumnado en la evaluación estar separada de los procesos de calificación cuando valora sus propias producciones de aprendizaje y las de sus iguales?
2. ¿Cómo asegurar la discriminación de las aportaciones individuales en las producciones grupales de aprendizaje sujetas a evaluación?

### **159 Formative evaluation from the perception of students: advantages, disadvantages and alternatives**

**Souto Suárez, Roberto; Jiménez Jiménez, Francisco; Santana Bonilla, Pablo; Sosa Alonso, Juan José**

**Grupo Estable de Evaluación Formativa y Compartida. Universidad de La Laguna, España**

Formative evaluation systems are justified by their guiding and learning-enhancing function, but do students perceive it that way? This work reflects the students' vision of four subjects taught by teachers participating in an educational innovation project on the improvement of formative evaluation systems in higher education. Its purpose was to know the opinion of the students about the advantages, disadvantages of the evaluation system that had been applied, and the alternatives they proposed for its improvement. The discussion group technique was used. The evaluation systems of the four subjects had a common priority commitment: to provide feedback to students continuously.

A discussion group was developed (Flick 2004), in which seven students from four subjects belonging to four different degrees participated. The criteria for choosing were: a) to have two students from each of the subjects randomly selected by the teacher among the students who had regularly attended their classes; b) that one was a woman and another a man. A script was taken as a starting point, elaborated in a collegial way by several teachers of the innovation project, which included questions related to the dimensions advantages, disadvantages, and proposals for improvement.

The main advantages indicated by the students participating in the discussion group refer to the fact that the formative evaluation system facilitates the development of learning and practical training, contemplates various evaluation modalities, worries about the search for consensus, and offers more autonomy to the students to plan their academic activity and build their learning. Regarding the inconveniences, there is an insufficient individual follow-up of the students, certain reluctance in the case of self-assessment procedures and peer evaluation, a mismatched qualification regarding the expectations of the students, and a deficient discrimination of the individual contribution in the valuation of work in group. As a consequence of the aforementioned drawbacks, the proposed improvement alternatives were related to offering more space for consensus with students, improving individual follow-up, and exploring alternatives in the formation of work groups and in the assessment of individual contributions.

The opinions of the students confirm that one of the most relevant advantages provided by the formative evaluation systems is the orientation offered to the students for the regulation of their learning, being this guiding function linked to the feedback processes (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). However, this feedback cannot only come from teachers so that self-regulation skills are transferable for future learning (Boud & Soler, 2016). Regarding the inconveniences, the individualized follow-up of the students, and the familiarization of the students with self-evaluation and peer evaluation, and the control by the teachers of the unequal involvement and participation of the different components of the group in the group are performing work.

1. Does the involvement of students in the evaluation require being separated from the grading processes when assessing their own learning productions and those of their peers?
2. How to ensure discrimination of individual contributions in group learning productions subject to evaluation?

Boud, D. & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400–413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata

Nicol, D. & MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and selfregulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>

## **101 Autoevaluación de conocimientos, habilidades y actitudes investigativas en estudiantes de pregrado**

**Zúñiga, Aquino y Patricia, Silvia**

**Universidad Juárez autónoma de tabasco, México**

### **ANTECEDENTES**

Se presenta la experiencia de autoevaluación de conocimientos, habilidades y actitudes investigativas en una asignatura de pregrado de una universidad en el sureste de México. La evaluación se realizó en el ciclo escolar 2019-01 en la asignatura de Desarrollo de proyectos de investigación. Este curso es el segundo de cuatro con una seriación implícita en el campo curricular. La evaluación al inicio del curso sirvió para conocer los conocimientos previos de los estudiantes, y realizar adecuaciones a la planeación del curso a partir de esos conocimientos. La evaluación al finalizar sirvió para contrastar los resultados iniciales con respecto a los conocimientos adquiridos. Se concluye la importancia de comparar los resultados del iniciales y finales para promover la reflexión y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### **PROCESO**

18 estudiantes autoevalúan sus conocimientos, habilidades y actitudes investigativas que deben tener para al inicio y final de la materia. De los resultados, el profesor realiza adecuaciones, diseña actividades, tareas para nivelar los conocimientos, y el uso Google Classroom. Los resultados iniciales indicaron que más el 65% de los estudiantes consideró no tener conocimientos y habilidades metodológicas y comunicativas, para la búsqueda de información, y el 55% no contar con cualidades e interés para la investigación. Los resultados finales mostraron un aumento del 85% en las mismas dimensiones, siendo la más alta el interés por la investigación.

### **PRODUCTOS**

El cuestionario está conformado por cinco secciones: datos generales, conocimientos y habilidades para la búsqueda de información, conocimientos y habilidades metodológicas, ética en la investigación y cualidades personales e interés por la investigación. En total son 25 ítems con una escala de acuerdo de cuatro opciones. Esta autoevaluación permite a los estudiantes reflexionar sobre los aspectos que requieren fortalecer y establecen sus rutas de mejora con actividades y sugerencias dadas por el profesor, y el intercambio de experiencias entre los compañeros: ejercicios, análisis de artículos científicos y tesis que les permita identificar aspectos elementales de una buena una revisión de literatura, congruencia entre título, objetivos y preguntas de investigación, citación en estilo APA. Una vez desarrollado su protocolo de investigación, se realiza la autoevaluación y evaluación compartida entre profesores y estudiantes mediante rúbricas y listas de cotejo lo que implica un ejercicio de discusión y retroalimentación sobre aspectos a mejorar.

## DISCUSIÓN

El desarrollo de competencias investigativas demanda actividades, tareas, ejercicios realizados durante el curso que promuevan habilidades de aprendizaje a largo plazo. El diseño de instrumentos de

evaluación sostenible que propicien reflexión y aprendizaje, no sólo a partir de la retroalimentación que proporciona el profesor son indispensables para desarrollar hábitos mentales y habilidades metacognitivas que realmente fomenten la emisión de juicios en los estudiantes a partir de identificar criterios claros de evaluación. El uso de Google Classroom facilita la autoevaluación, y la evaluación compartida entre profesores y estudiantes al permitir un registro automatizado de sus avances. La evaluación sostenible paulatinamente empodera al estudiante al emitir juicios evaluativos propios y de los compañeros, donde la responsabilidad de la evaluación no depende solamente del profesor. (Williams, 2008; Fastré, 2013; Boud y Soler, 2015)

## PREGUNTAS

1. ¿Cómo desarrollar instrumentos de evaluación sostenibles?
2. ¿Qué enfoque es el más apropiado para desarrollar en los estudiantes juicios evaluativos?

**101 Competency assessment through learning outcomes.  
Keywords: evaluation criteria, research evaluation, self-evaluation,  
formative evaluation.**

**Zúñiga, Aquino y Patricia, Silvia**

**Universidad Juárez autónoma de tabasco, México**

**BACKGROUND**

The experience of evaluating knowledge, skills and research attitudes in an undergraduate course in the language degree of a public university located in southeastern Mexico is presented. The evaluation was carried out in the 2019-01 school year in the subject of Research Project Development. This course is the second out of four with an implicit seriation in the curriculum field. A diagnosis evaluation was carried out to know the previous knowledge of the students, and to make adjustments to the lesson plan. The evaluation at the end served to contrast the initial results with respect to the knowledge acquired. It is concluded the importance of comparing these results since it promotes the reflection and improve teaching and learning processes.

**PROCESS**

At the beginning, 18 students self-assess their knowledge, skills and research attitudes that they must have to study the subject. From the results, the teacher makes adjustments, designs activities, tasks to level knowledge, and Google Classroom is used. At the end of the course, students self-evaluate again. The initial results indicated that more than 65% of the students considered that they did not have knowledge, methodological and communicative skills, for the search of information, and 55% did not have qualities and interest for the research. The final results showed an 85% increase in the same dimensions, with the highest interest in research.

**PRODUCTS**

The self-assessment questionnaire of knowledge and research skills consists of five sections: general data, knowledge and skills for the search for information, knowledge and methodological skills, ethics in research and personal qualities and interest in research. In total there are 25 items with an agreement scale of four options. This self-assessment allows students to reflect on the aspects that need to be strengthened and establish their improvement routes with activities and suggestions given by the teacher, and the exchange of experiences between classmates: exercises, analysis of scientific articles and thesis that allow them to identify aspects Elementals of a good literature review, congruence between title, objectives and research questions, APA-style citation. Once the research protocol has been developed, the self-evaluation and shared evaluation between professors and students is carried out through rubrics and checklists, which implies an exercise in discussion and feedback on the aspects to be improved.



## DISCUSSION

The development of research skills demands activities, tasks, and exercises performed during the course that promote long-term learning skills. There is a need to design evaluation sustainable instruments that promote reflection and learning, not only from the feedback provided by the teacher. These instruments are essential to develop mental habits and metacognitive skills that really encourage judgments in students based on identifying clear evaluation criteria. The use of Google Classroom facilitated self-assessment, peer evaluation, and had a record of their progress. The sustainable evaluation gradually empowers students when they judge others' work, when the responsibility of the evaluation does not depend solely on the teacher. (Williams, 2008; Fastré, 2013; Boud and Soler, 2015) Self-assessment of knowledge, skills and research attitudes in undergraduate students

## RESEARCH QUESTIONS

1. What are the characteristics to develop sustainable evaluation instruments?
2. Which approach is the most appropriate to develop evaluative judgments in students?

## CONCLUSIONES TALLER 2

Lukas Múgica, José Francisco y Espiñeira Bellón, Eva María

Los resultados de aprendizaje son elementos del diseño curricular que ayudan a describir lo que se quiere conseguir con un programa formativo. No obstante, en España, se han expresado comúnmente en términos de competencias (lo que el estudiantado debe saber y ser capaz de hacer al finalizar sus estudios) lo que conlleva que la mayoría de los títulos incluyan un amplio número de competencias difíciles de cuantificar.

La revisión de dichas competencias, el cambio de un enfoque basado en contenidos a un enfoque basado en resultados de aprendizaje y el empleo de los mecanismos adecuados para evaluar si los resultados de aprendizaje son alcanzados fomentará el modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiantado que reclama el Espacio Europeo de Educación Superior.

En las presentaciones del taller denominado Evaluación de resultados de aprendizaje celebradas el miércoles 26 de febrero de 2020, de 11.30h a 13.00h, de 15.00h a 16.30h y de 17.00h a 18.30h, se han abordado cuestiones relacionadas con los diferentes tipos de competencias educativas en diversas áreas de conocimiento (Educación, Administración y Dirección de Empresas, Psicología, Economía, Ingeniería, Comunicación). Algunas de ellas se han centrado en la mejora de competencias específicas (psicomotricidad en maestros/as, dirección de recursos humanos, estilos de liderazgo, estilos motivacionales) pero también competencias de carácter transversal (comunicación, exposiciones orales, argumentación, relación, trabajo en equipo, solución de problemas, creatividad, procesamiento de información). En este último sentido, se ha presentado un trabajo centrado en identificar las competencias transversales más demandadas en el mercado laboral que pudiesen afectar de igual manera a las diferentes disciplinas académicas.

Se han especificado diferentes actividades de carácter innovador que pueden ayudar en estos procesos (Roleplaying, Pechakucha, vídeos argumentativos) y se ha resaltado la importancia de las prácticas externas de los/las estudiantes y el proceso de la praxis de la evaluación de éstas.

Cada una de estas experiencias se ve reforzada mediante un proceso de evaluación a través del cual se pretende garantizar la autoevaluación y la autorregulación del estudiantado en su proceso de enseñanza-aprendizaje así como el empleo de la coevaluación. En bastantes de ellas se establecen rúbricas de evaluación con múltiples utilidades, fortalezas y también limitaciones ya que se indicado que quizá no se estén explotando convenientemente para evaluar las competencias que ha de adquirir el alumnado (sobre todo se emplean para trabajos orales y exposiciones, pero menos para evaluar aquellas competencias de carácter más experiencial o interpersonal).

La mayoría de las personas participantes se han centrado en el proceso de autoevaluación y coevaluación en las competencias transversales y sobre todo en la competencia de trabajo en equipo. Se debate sobre varias opciones para evaluar esta competencia; entre ellas las rúbricas

pero también se señala la dificultad de recoger la información de lo que sucede dentro del grupo.

En algún caso se han presentado opciones más tecnológicas con el desarrollo de softwares específicos que se encargan de realizar el seguimiento del alumnado con respecto a las tareas que va desarrollando. Las actividades se van amoldando a los resultados que va obteniendo el alumnado y el feedback es directo y continuo.

Conceptualmente, también se ha abordado la diferencia entre competencias y resultados de aprendizaje y su relación con los perfiles de egreso y el mundo laboral.

Destacando la importancia de los planes de estudio diseñados en base a resultados de aprendizaje, conviene tener en cuenta ciertas limitaciones relacionadas con las inversiones que hay que realizar en ambientes de aprendizaje reales, las actitudes del profesorado ante estos cambios y la propia cultura universitaria que se genere. En relación con esto, se han presentado varias comunicaciones, bajo el proyecto I+D+i, Resultados y analíticas de aprendizaje en la educación superior: un marco de acción desde la evaluación sostenible (FLOASS; ref. RTI2018-093630-B-I00), centradas en la evaluación de los resultados de aprendizaje universitarios, determinando una herramienta para evaluarlos y realizando un análisis textual de diferentes títulos en varias universidades españolas. Los resultados muestran aún resultados centrados en tipos de procesos cognitivos y tipos de conocimiento de bajo nivel (conocer) o incluso pequeñas diferencias entre títulos más antiguos o más recientes.

Con respecto al proceso de cambio en cuanto a la implantación de resultados de aprendizaje, se resalta como conclusión la evolución del alumnado que demanda nuevas formas de evaluación y que cada vez más rechaza las clases de carácter magistral; no obstante, algunas personas manifiestan pequeñas reticencias en cuanto a la poca rapidez con la que se están produciendo los cambios.

Existe una buena parte de las personas participantes que se han mostrado críticas con el proceso competencial universitario que en muchos casos señalan que se vuelve a traducir en los antiguos objetivos de los programas formativos.

Se destaca también la importancia del perfil docente en todo ello (se aprecian diferencias entre el profesorado académico y el profesorado que proviene del ámbito laboral). Quizá existe mucho profesorado que está muy interesado o motivado en incluir nuevas actividades de desarrollo en el aula pero no tanto nuevas actividades de evaluación.

Otro de los temas abordados se centró en las dificultades que se establecen en el alumnado recién llegado a la universidad. El alumnado, en este primer momento, parece tener poco conocimiento del profesorado y descubre la gran cantidad de diferentes y múltiples formas de evaluar; estos aspectos se consideran interesantes para poder establecer estudios futuros.

Con respecto a las conclusiones que se han podido extraer del debate que se ha generado en las tres sesiones:

- ¿Hasta qué punto hacen o no hacen falta pruebas o exámenes?

- Evaluación versus calificación: ¿hasta dónde llega una o hasta dónde ha de ir la otra?
- En las guías docentes no ha de incluirse solo el proceso de calificación sino también el de evaluación.
- Dificultad para definir competencias y resultados de aprendizaje (algo parecido a Tyler con los objetivos operativos). ¿Tiene formación el profesorado en todo ello?
- Existe la necesidad de nuevos procedimientos de aprendizaje /evaluación, ya que todo aquello que hacemos para aprender es susceptible de ser evaluado y viceversa, así como la necesidad de la autocalificación/autoevaluación y calificación/evaluación entre iguales.
- La forma de emplear las rúbricas ¿uso/abuso?
- Una buena manera de evaluar competencias se puede optar por trabajar por módulos y no por asignaturas.
- Es necesario tener en cuenta todos los tipos de evaluación: evaluación formativa, sumativa, sostenible.

### **3. NUEVOS ESPACIOS, NUEVOS RETOS: LA EVALUACIÓN EN LA HIPERAULA**

#### **132 La evaluación en la clase al revés**

**Hurtado-Rodríguez, Nuria; Isla-Montes, José-Luis**  
**Universidad de Cádiz, España**

##### **ANTECEDENTES**

En el enfoque de clase invertida, la asimilación de determinados contenidos se transfiere fuera del aula, generalmente a través de videos, audios y lecturas, liberando así tiempo de clase para que los estudiantes realicen, con ayuda del profesor, actividades prácticas de aprendizaje.

Para poder aprovechar al máximo el tiempo de clase, es necesario que los alumnos hayan asimilado con anterioridad, de forma autónoma, los conceptos teóricos que resultan esenciales para llevar a cabo con éxito las actividades de clase. La experiencia nos dice que es complicado conseguir que los estudiantes revisen los materiales antes de asistir a clase, y mucho más que esta revisión se haga con la profundidad requerida, a no ser que la realización de estas tareas previas forme parte de la evaluación.

##### **PROCESO**

Planteamos, por tanto, nuestra propuesta de proceso para la aplicación exitosa de la clase al revés:

- 1.- Previamente a la asistencia a clase, el profesorado proporciona a través del campus virtual el material que debe estudiarse con anterioridad, incluyendo indicaciones sobre la dedicación necesaria.
- 2.- Al inicio de la clase los estudiantes realizan unos cuestionarios, que se tienen en cuenta en la nota de la asignatura, especialmente diseñados para medir si los estudiantes han adquirido los conocimientos previos necesarios para abordar las actividades.
- 3.- Los estudiantes realizan las actividades evaluables en clase con la supervisión del profesor.

##### **PRODUCTOS**

Básicamente existen dos productos de evaluación:

- 1.- Los cuestionarios previos a la realización de las actividades que sirven, por un lado, para motivar al alumnado a estudiar los materiales con antelación y, por otro,

para proporcionar al profesor información de cara a adaptar su intervención en el seguimiento de las actividades durante la clase.

2.- Las actividades desarrolladas durante el tiempo de clase, que son evaluadas usando diferentes mecanismos de evaluación como: evaluación entre iguales, autoevaluación basada en rúbricas y cuestionarios.

## DISCUSIÓN

Para que la propuesta pueda realizarse con éxito, es importante realizar una selección de los materiales adecuada, así como una guía de estudio, en la que cada material incluya la dedicación requerida, número de lecturas, aspectos esenciales, etc. Del mismo modo, el cuestionario de evaluación deberá estar diseñado acorde con dicha guía de estudio. Ambos (material y cuestionario) deben estar en consonancia con los conocimientos necesarios para abordar las actividades de clase.

La experiencia se evaluó en el proyecto de innovación “Aprendizaje Centrado en el Alumno para enseñar Diseño Centrado en el Usuario: Invirtiendo el modelo tradicional” que obtuvo un accésit en su convocatoria. Los alumnos mostraron un alto grado de satisfacción tanto con el método de evaluación usado, como con el modelo de aprendizaje.

## PREGUNTAS

1. ¿Cómo motivar a los alumnos para que “estudien” adecuadamente los materiales antes de asistir a clase en el enfoque de clase invertida?
2. ¿Debemos emplear diferentes métodos/instrumentos de evaluación en la clase invertida de los que se aplican en el modelo tradicional?

## 132 Evaluation in the Flipped Classroom

Hurtado-Rodríguez, Nuria; Isla-Montes, José-Luis  
Universidad de Cádiz, España

### BACKGROUND

In the flipped classroom approach, the assimilation of certain contents is transferred outside the classroom (usually through videos and readings), freeing up class time, so that students can carry out, assisted by the teacher, practical learning activities. In order to take advantage of class time, it is necessary that students have previously assimilated, autonomously, the theoretical concepts that are essential to successfully carry out class activities. Experience tells us that it is difficult to get students to review the materials before attending class (much more if a thorough understanding is required) unless the completion of these previous assignments is part of the evaluation.

### PROCESS

We propose, therefore, our process proposal for the successful application of the flipped classroom:

- 1.- Prior to class attendance, teachers provide, through the virtual campus, the material to be studied in advance, including indications of the necessary dedication.
- 2.- At the beginning of the class, students take questionnaires, which are taken into account in the evaluation of the subject, specially designed to measure if the students have acquired the previous knowledge necessary to address the activities.
- 3.- The students carry out the evaluable activities in class with the supervision of the teacher.

### PRODUCTS

There are basically two evaluation products:

- 1.- The questionnaires prior to carrying out the activities. These questionnaires serve, on the one hand, to motivate students to study the materials in advance and, on the other, to provide the teacher with information in order to adapt their intervention in the follow-up of activities during the class.
- 2.- The activities carried out during class time, which are evaluated using different evaluation mechanisms such as: peer evaluation, self-evaluation based on rubrics and questionnaires.

### DISCUSSION

In order for the proposal to be successful, it is important to make a suitable selection of materials, as well as a study guide, in which each study element includes the required dedication, number of readings, essential aspects etc. In the same way, the evaluation questionnaire should be designed according to the study guide. Both (material and questionnaire) must be in line with the knowledge necessary to address class activities. The experience was evaluated in the innovation project “Aprendizaje Centrado en el Alumno para enseñar Diseño Centrado en el Usuario: Invirtiendo el modelo tradicional” that won a

second prize. The students showed a high degree of satisfaction with both the evaluation method used and the learning model.



## **164 Definir el papel de la analítica de aprendizaje para involucrar a los estudiantes en la evaluación y la retroalimentación**

**Tomas, Carmen**

**University of Nottingham, Reino Unido**

### **INTRODUCCIÓN**

La carencia de “learning analytics” con clara relación con teoría educativa se ha identificado como un desafío central. Hasta la fecha, Learning Analytics se ha basado en datos disponibles. Un estudio propone investigar Learning analytics que se centren en claves teóricas para el aprendizaje (autorregulación) y el diseño instruccional (validez, alineación) en relación con la práctica de evaluación.

Los objetivos del estudio son:

- Explorar con los usuarios el valor percibido de las propuestas de Learning analytics
- Descubrir datos necesarios para crear análisis basados en la teoría propuesta

### **MÉTODO**

Una serie de entrevistas han servido para desarrollar ideas iniciales de Learning analytics sobre aspectos clave de la autorregulación de los estudiantes y el diseño de instrucción. Se han creado maquetas de analytics para el personal y los estudiantes que se relacionan con varios conceptos teóricos (alineamiento constructivo, validez de la evaluación, autorregulación).

En focus groups se les ha pedido al personal académico y a los estudiantes que califiquen la utilidad de las propuestas e identifiquen qué decisiones podrían tomar si las maquetas propuestas estuvieran disponibles. En segundo lugar, se ha tratado de identificar si los datos necesarios están disponibles.

### **RESULTADOS**

El trabajo aún está en progreso y se anticipa que 40 miembros del personal y 40 estudiantes habrán participado en grupos focales.

La recolección de datos aún está en progreso. Los resultados iniciales muestran respuestas positivas en relación con las analytics propuestas. Las primeras discusiones sobre la disponibilidad de datos revelan que las prácticas académicas en diseño y evaluación pueden estar frenando la disponibilidad de datos significativos para analytics avanzados. Las actitudes de los estudiantes para compartir información importante sobre su aprendizaje o evaluación están bajo investigación.

### **DISCUSIÓN**

El objetivo principal del estudio es explorar la viabilidad de analytics que representen construcciones teóricas de autorregulación y diseño de aprendizaje. Las aplicaciones de maquetas de analytics han servido como marco para considerar fuentes de información clave.

Las ideas y observaciones iniciales revelan que, para obtener fuentes de datos valiosas, las prácticas de instrucción pueden necesitar adaptarse y también los diseños de software.

#### PREGUNTAS

1. ¿Es posible que se cumpla la promesa y expectativas de “learning analytics” o será otra moda que pase?

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Tomás, C., Whitt, E., Lavelle-Hill, R. and Severn, K. 2019. Modeling holistic marks with analytic rubrics. *Assessment, Testing and Applied Measurement, Frontiers in Education*. See link here.

Brignell, C., Wicks, T., Tomas, C. and Halls, J. 2019. The impact of peer assessment on mathematics students' understanding of marking criteria and their ability to self-regulate learning. *MSOR Connections*. Vol 18 (1). See link here.

Tomas, C. 2019. From assessment 'of' to assessment 'for' learning: On the cultural transformation of assessment practices in a higher education institution. *The Reformer*. January 2019. See link here.

Tomás, C. and Jessop, T. (2018) Struggling and juggling: A comparative study of student assessment loads across institution types. *Assessment & Evaluation in HE*, DOI: 10.1080/02602938.2018.1463355.

Tomás, C. (2017) An assessment framework for enhanced institutional assessment literacy in practice. In *Transforming Assessment in HE: Case Study Series*, Edited by: S Elkington and C Evans (43-47). Higher Education Academy. Available online here.

Jessop, T. and Tomás, C. (2017) The implications of programme assessment patterns for student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42 (6): 990–999. doi:10.1080/02602938.2016.1217501.

## **164 Defining the role of learning analytics for engaging students in assessment and feedback**

**Tomas, Carmen**

**University of Nottingham, Reino Unido**

In recent years, concerns that learning analytics lack connections with educational theory have been identified as a central challenge. Learning Analytics to date have been data driven, that is, drawing from data that is available. A study proposes to investigate learning analytics that are focussed on key theoretical constructs of both learning (self-regulation) and instructional design (validity, alignment) in relation to assessment practice. The aims of the study are: To explore with users perceived value of potential analytics uncover data needs to create proposed theory-based analytics

A series of interviews and focus groups have been conducted first to develop and refine the initial ideas of analytics features. A number of proposals have been created on the basis of key aspects of student self-regulation and instructional design. Analytics screens (mock ups) have been created for staff and students that relate to various theoretical concepts (constructive alignment, assessment validity, self-regulation). Self-regulation: time management, planning and monitoring progress Alignment: of standards and of assessment design Student engagement in assessment Validity and review of assessments (performance) Both academic staff and students have been asked to rate usefulness of the proposals and identify what decisions they might be able to make if the proposed features were available. Secondly, questions to uncover whether needed data is available or could be made available are also posed to staff and students. Attitudes to sharing different types of data is investigated.

The work is still in progress and it is anticipated that 40 staff members and 40 students will have been taken part in focus groups. Data collection is still in progress. The initial results show positive responses in relation to the proposed features. Early discussions about data availability reveal that academic practices in design and marking may be holding back availability of significant data for advanced analytics. Student attitudes towards sharing important information about their learning or assessment is under investigation.

The main aim of the study is to explore the feasibility of analytics that represent theoretical constructs of self-regulation and learning design. The analytics mock-up applications have served as a framework to discuss data needs. Initial insights and observations reveal that to obtain valuable data sources instructional practices may need to adapt and also software designs.

Tomás, C., Whitt, E., Lavelle-Hill, R. and Severn, K. 2019. Modeling holistic marks with analytic rubrics. Assessment, Testing and Applied Measurement, Frontiers in Education. See [link here](#).

Brignell, C., Wicks, T., Tomas, C. and Halls, J. 2019. The impact of peer assessment on mathematics students' understanding of marking criteria and their ability to self-regulate learning. MSOR Connections. Vol 18 (1). See link here.

Tomas, C. 2019. From assessment 'of' to assessment 'for' learning: On the cultural transformation of assessment practices in a higher education institution. The Reformer. January 2019. See link here.

Tomás, C. and Jessop, T. (2018) Struggling and juggling: A comparative study of student assessment loads across institution types. *Assessment & Evaluation in HE*, DOI: 10.1080/02602938.2018.1463355.

Tomás, C. (2017) An assessment framework for enhanced institutional assessment literacy in practice. In *Transforming Assessment in HE: Case Study Series*, Edited by: S Elkington and C Evans (43-47). Higher Education Academy. Available online here.

Jessop, T. and Tomás, C. (2017) The implications of programme assessment patterns for student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42 (6): 990–999. doi:10.1080/02602938.2016.1217501.

## **102 Hiperaula y evaluación “en vivo”: impacto formativo de un sistema de comunicación mixto**

**Piñero Charlo, José Carlos**

**Universidad de Cádiz, España**

### **ANTECEDENTES**

La deficiente formación inicial del profesorado ha sido señalada, en numerosas ocasiones, como una de las principales razones del bajo rendimiento del sistema educativo. Esta afirmación es particularmente cierta en la disciplina matemática, donde el acumulado de errores conceptuales de los maestros en formación se propaga hasta afectar a los alumnos de colegios e institutos. Con objeto de contribuir a modificar esta tendencia, diseñamos una estrategia de enseñanza/aprendizaje de las matemáticas en el que la evaluación “en vivo” juega un papel decisivo. Para llevar a cabo dicha evaluación, diseñamos una herramienta virtual que puede ser consultada en cualquier momento por el estudiante. Dicha herramienta refleja el acumulado de calificaciones, desglosadas por eje temático y permitiendo tanto al profesor como al estudiante detectar lagunas formativas.

### **PROCESO**

La evaluación en vivo permite desarrollar un andamiaje formativo exitoso, permitiendo al docente apoyar al estudiante durante el proceso de aprendizaje. Este apoyo es específicamente diseñado para cada estudiante, ya que la herramienta de evaluación permite identificar sus lagunas específicas. El apoyo docente cristaliza en forma de guías, plantillas, tareas específicas, entrevistas, etc. Esta evaluación se enmarca en un módulo de aprendizaje mixto y se refuerza con un contrato didáctico, a fin de fomentar la autonomía de aprendizaje. Esta aproximación implica un tipo de docencia centrada en el estudiante y promueve un nivel de aprendizaje más profundo.

### **PRODUCTOS**

La implantación de un modelo de enseñanza mixto (presencial y virtual), con objeto de cubrir la totalidad del curso ha permitido liberar tiempo de las lecciones presenciales y dedicarlo a la atención de dificultades y errores comunes. Esta atención se desarrolla en base a un sistema de evaluación “en vivo”, disponible como herramienta virtual y que recoge el acumulado de información recopilada durante el curso. El instrumento de evaluación permite categorizar los sistemas de ideas de los estudiantes y diseñar tareas específicas, guías y trayectorias formativas individualizadas. El impacto en el rendimiento académico de los estudiantes ha sido cuantificado, reflejando un aumento del rendimiento del 30% aproximadamente. Además, la metodología es percibida como innovadora, útil y efectiva por los estudiantes; habiendo sido valorada por los estudiantes como bastante (4/5) o muy (5/5) útil para la comprensión de los contenidos por el 39% y el 61% de los estudiantes encuestados.

### **DISCUSIÓN**

La metodología ha tenido un alto impacto positivo en el seguimiento presencial de las lecciones, estimulando la asistencia y permitiendo establecer un canal de confianza

instructor/estudiante que facilita el andamiaje. La evaluación en vivo, contextualizada en una metodología de aprendizaje mixto, promueve el aprendizaje de conceptos (en particular, la superación de aquellos errores acumulados), fomentando el desarrollo de habilidades ligadas al desarrollo de la autonomía. Igualmente, promueve un incremento de la propia percepción afectiva de los estudiantes (que tienden a “automutilarse académicamente”, etiquetándose a sí mismos como torpes o inútiles) y cognitiva. Creemos que esta experiencia resulta enormemente exitosa y que, si bien queda un largo camino por andar... la evaluación en vivo ha resultado un punto de inflexión en la formación de estos estudiantes.

## PREGUNTAS

Sobre la metodología:

1. ¿Qué porcentaje de enseñanza virtual conlleva esta metodología?
2. ¿Cuánto tiempo de dedicación requiere al docente?
3. ¿Qué ritmo de actualización tiene el sistema?
4. ¿Qué ocurre con las tutorías presenciales?
5. Sobre los resultados:
6. ¿Persisten los errores conceptuales?
7. ¿Cómo se articula el contrato didáctico con esta metodología?
8. ¿Qué tasa de rendimiento acumulada se ha detectado?
9. ¿Qué ocurre con aquellos estudiantes que no desean participar de esta metodología?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Piñero Charlo, J. C., & Canto López, M. del C. (2019). Eficacia comparativa de métodos de aprendizaje mixto en la enseñanza de nuevos algoritmos a maestros en formación: estudio de un caso para la elaboración de directrices de diseño. *Brazilian Journal of Development*, 5(6), 7431–7444. <https://doi.org/10.34117/bjdv5n6-128>

Piñero Charlo, J. C., & Costado Dios, M. T. (2019). Escape Room y aprendizaje mixto como herramientas para la formación de maestros de educación primaria. *Brazilian Journal of Development*, 5(6), 5983–5992. <https://doi.org/10.34117/bjdv5n6-110>

Piñero, J. C., Lloret, F., Alegre, M. P., Villar, M. P., Fiori, A., Bustarret, E., & Araújo, D. (2018). High resolution boron content profilometry at  $\delta$ -doping epitaxial diamond interfaces by CTEM. *Applied Surface Science*, 461(February), 221–226. <https://doi.org/10.1016/j.apsusc.2018.07.097>

## **102 Hiperclassroom and “live” evaluation: instructional impact of a blended communication system**

**Piñero Charlo, José Carlos**

**Universidad de Cádiz, España**

### **INTRODUCTION**

The poor initial teacher training has been pointed out, on numerous occasions, as one of the main reasons for the poor performance of the educational system. This statement is particularly true in the mathematics discipline, where the accumulation of conceptual errors of student teachers spreads till affect schoolchild. In order to help to modify this trend, we designed a teaching/learning strategy in mathematics in which the "live" evaluation plays a decisive role. To carry out this evaluation, we designed a virtual tool that can be consulted at any time by the student teacher. This tool reflects the accumulated score, broken down by topic and allowing both the teacher and the student to detect formative gaps.

### **METHODOLOGY**

“Live evaluation” allows developing successful formative scaffolding; supporting to the student during the learning process. This specific support is designed for each student, since the evaluation tool allows identifying specific gaps. Teaching support takes shape in the form of guides, templates, specific tasks, interviews, etc. This evaluation is part of a mixed learning module and is reinforced with a didactic contract, in order to promote learning autonomy. This approach implies a student-centered process and promotes a deeper level of learning.

### **RESULTS**

The implementation of a blended learning strategy (face-to-face and virtual), with the scope of covering the entire course, allowed dedicating time in face-to-face lessons to the attention of common difficulties and mistakes. The “live” evaluation system is available as a virtual tool that collects the accumulated information collected during the course, and allows fitting future tasks to the specific needs of each student. Furthermore, the evaluation tool allows categorizing students' ideas and designing specific tasks, guides and individualized training paths. The impact on students' academic performance has been quantified, showing an increase in performance of approximately 30%. In addition, the methodology is perceived as innovative, useful and effective by students; it has been valued by students as quite (4/5) or very (5/5) useful for understanding the course contents by 39% and 61% of the students surveyed.

### **DISCUSSION**

The methodology had a high, positive impact on the attendance to the face-to-face lessons, stimulating attendance and allowing establishing an instructor/student confidence channel that facilitates scaffolding. The live assessment, contextualized in a blended learning methodology, promotes concept learning (in particular, overcoming accumulated errors) and encourages the development of skills linked to the development of autonomy. Likewise, it promotes an increase in the students' own emotional perception (which tends to "academic self-mutilation", self-labeling as clumsy or useless) and cognitive. We believe that this

experience is meaningful and successful. We also believe that, although there is a long way to go ... the live assessment has been a turning point in the training of these students.

#### BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

Piñero Charlo, J. C., & Canto López, M. del C. (2019). Eficacia comparativa de métodos de aprendizaje mixto en la enseñanza de nuevos algoritmos a maestros en formación: estudio de un caso para la elaboración de directrices de diseño. *Brazilian Journal of Development*, 5(6), 7431–7444. <https://doi.org/10.34117/bjdv5n6-128>

Piñero Charlo, J. C., & Costado Dios, M. T. (2019). Escape Room y aprendizaje mixto como herramientas para la formación de maestros de educación primaria. *Brazilian Journal of Development*, 5(6), 5983–5992. <https://doi.org/10.34117/bjdv5n6-110>

Piñero, J. C., Lloret, F., Alegre, M. P., Villar, M. P., Fiori, A., Bustarret, E., & Araújo, D. (2018). High resolution boron content profilometry at  $\delta$ -doping epitaxial diamond interfaces by CTEM. *Applied Surface Science*, 461(February), 221–226. <https://doi.org/10.1016/j.apsusc.2018.07.097>



## CONCLUSIONES TALLER 3

**Coordinación:** Miguel Ángel Gómez Ruiz

**Relator:** Fernando Guzmán Simón

El “Taller 3: Nuevos espacios, nuevos retos: la evaluación en la hiperhuala” del Congreso Internacional EVALtrends2020 estuvo compuesto por una única sesión desarrollada el miércoles 26 de febrero de 2020 de 11:30 h a 13:00 h. En esa sesión fueron solo 3 las ponencias que se presentaron, unas aportaciones que podemos dividir en dos líneas argumentales que desarrollaremos a continuación:

1. Analíticas de aprendizaje (*learning analytics*)
2. Evaluación en el aula invertida (*flipped classroom*)

### 1. Analíticas de aprendizaje (*learning analytics*)

Se expuso y debatió sobre el desafío de las analíticas de aprendizaje de cara a la recogida de distintos datos sobre la interacción del alumnado de educación superior con los diversos sistemas virtuales y de gestión del aprendizaje en el transcurso de sus estudios.

Ante este desafío, se está desarrollando un ambicioso proyecto en la Universidad de Nottingham (Reino Unido) el que se pretende conseguir la recopilación exhaustiva de datos sobre tres ámbitos fundamentales del proceso de evaluación:

- a. Diseño de la evaluación: Donde se considerarían aspectos como las tareas de evaluación planteadas, los resultados de aprendizaje previstos o los criterios de evaluación propuestos por los docentes universitarios.
- b. Autorregulación de los estudiantes: Donde se tendrían que recoger datos relativos a la motivación del alumnado, los objetivos propuestos o información sobre la autoevaluación de cada discente.
- c. Revisión del diseño instruccional: Donde entrarían cuestiones como la gestión del tiempo empleado, la alineación del diseño, su validez o su propia dificultad a la hora de su implementación.

No obstante, este trabajo está aún en progreso y se deben avanzar muchos pasos para conseguir el objetivo de reunir suficiente información para la creación de modelos sólidos y válidos e incluso llegar a lograr cierto aprendizaje automático por parte de los sistemas de información y de gestión de aprendizaje en un futuro.

Actualmente, los datos que realmente se registran y obtienen solo hacen referencias a aspectos básicos como las calificaciones resultados de las distintas evaluaciones o los registros automatizados de los cursos virtuales, como el número de acceso, el tiempo destinado a cada actividad o la permanencia en la plataforma, por lo que hay que seguir avanzando para comprobar si se cumplen las expectativas depositadas en estas analíticas de aprendizaje.

## 2. Evaluación en el aula invertida (*flipped classroom*)

Respecto a la línea de la evaluación en el aula invertida, las ponencias presentadas pusieron su énfasis en los aspectos metodológicos del proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos mixtos en experiencias desarrolladas en la Universidad de Cádiz. Prácticas como la realización de un contrato didáctico entre alumnado y docentes, el uso de distintos instrumentos y modalidades de evaluación o el desarrollo de diferentes tareas de seguimiento durante las asignaturas, son consideradas ejecuciones valiosas que pueden facilitar la adquisición de competencias dentro de este enfoque.

No obstante, durante el debate desarrollado en el taller salieron a relucir importantes retos evaluativos para los docentes universitarios en estos contextos mixtos de aprendizaje, como puede ser dar más importancia a una verdadera evaluación virtual formativa, la coherencia entre la propia evaluación y las distintas tareas planteadas -tanto presenciales como en línea-, así como que sigue existiendo una tendencia a la priorización de la calificación sobre la retroalimentación y la propia evaluación de las tareas realizadas dentro de las experiencias presentadas sobre aula invertida en este taller.

### Algunas ideas finales

De manera complementaria a las líneas de investigación trabajadas en este taller sobre evaluación en la hiperaula, el escaso número de ponencias presentadas inevitablemente ha provocado la reflexión de los asistentes sobre sus posibles causas. En este sentido, se apunta a la normalización de los recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la educación superior, es decir, se tiene tan interiorizado la utilización de las TIC en las prácticas de evaluación en las instituciones universitarias que ya no se pone el énfasis en su uso excepcional, estando muchas de las ponencias agrupadas en los otros talleres temáticos protagonizadas por usos y experiencias evaluativas mediadas por dichas tecnologías, dándole prioridad a los aspectos relacionados con el aprendizaje y la formación antes que sobre la plataforma de mediación. De hecho, las comunicaciones presentadas en este taller número tres estaban centradas en un enfoque metodológico mediado por las TIC, no en procesos de evaluación como tales mediados por las tecnologías.

A pesar del reducido número de aportaciones, consideramos que los objetivos del taller han sido cubiertos, intercambiando experiencias y debate sobre los nuevos espacios de aprendizaje que nos va a deparar el futuro y, con ello, algunos de los retos más acuciantes para poder alinear los nuevos contextos virtuales de aprendizaje con una evaluación coherente, formativa y sostenible.

# EVALtrends 2020



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura



Cátedra UNESCO en Evaluación,  
Innovación y Excelencia en Educación,  
Universidad de Cádiz

