

(Coords.). *La reforma de la universidad: Cambios exigidos por la nueva Europa* (pp.93-114). Madrid: Dykinson.

Ruiz Ruiz, José María (2010). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera Pedagógica: Estudio de un caso real. *Revista de Educación*, 351, 435-460.

Salvador, José Antonio, Orera, Luisa, Cantí, Matilde, Escar, Elena, Lamarca Genaro y Vidal Francisco Javier (2011). La presencia de competencias en información en los títulos de grado de la universidad de Zaragoza. *Anales redocumentación*, 14(2), 1-16

Villalustre, Lourdes y Del Moral, María Esther (2011). Competencias genéricas desarrolladas por los estudiantes con las e-actividades de Ruralnet. *Aula Abierta*, 39(2), 35-46.

4.39.

Título:

La evaluación de los estudiantes universitarios desde la perspectiva de los protagonistas

Autor/a (es/as):

Ricoy, María Carmen [Universidad de Vigo - España]

Fernández-Rodríguez, Jennifer [Universidad de Vigo - España]

Resumo:

Acercarnos a las vivencias y experiencias que tienen los implicados constituye un estimable medio para mejorar el proceso formativo. En este trabajo se trata de indagar sobre la evaluación del aprendizaje del alumnado de la educación superior, desde su propia perspectiva. Desde el punto de vista teórico la evaluación del aprendizaje se concibe como un componente relevante e inherente al proceso formativo que tiene como objeto el seguimiento, orientación, retroalimentación y mejora, más allá de la calificación de los participantes. Evaluar exige la valoración del desarrollo del proceso y de los implicados en éste. Precisamente, hoy más que nunca, en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, compete darle el impulso y protagonismo que requiere la evaluación del proceso, desde la oportuna diversificación, frente a la de resultados.

En el proceso de evaluación confluyen multitud de componentes y problemáticas a los que no siempre se les presta la suficiente atención. De hecho, la tarea de evaluar engendra un elevado nivel de complejidad para el profesorado. Por ello, consideramos que el acercamiento directo a la realidad de los estudiantes nos permite tomar contacto con sus pensamientos, sentimientos y percepciones con el objeto de profundizar en los mismos y, en lo posible, contribuir a mejorar la

calidad del proceso evaluativo. El trabajo realizado se planteó a partir de un estudio de caso, de tipo cualitativo, y de carácter exploratorio con un colectivo de estudiantes del Máster de Educación Secundaria de la Universidad de Vigo. Teniendo en cuenta la relevancia curricular que representa la evaluación en el contexto universitario, se trata de indagar acerca de los instrumentos utilizados, así como las sensaciones y la planificación que aplica para el estudio el alumnado universitario.

A partir del estudio realizado se evidencia que ante la evaluación los estudiantes de la educación superior experimentan sensaciones encontradas, enfatizando las desagradables. Se descubre que la forma de estudio que adopta el colectivo analizado, ante las pruebas de evaluación, se concentra en los días anteriores a la realización de las mismas. Las pruebas escritas se confirman como el instrumento preponderante para calificar al alumnado en el contexto universitario, lo que provoca que los estudiantes vinculen únicamente la evaluación al momento de la realización de éstas. En consecuencia, demandan la aplicación de otro tipo de alternativas.

Palavras-chave:

Evaluación, alumnado universitario, instrumentos de evaluación.

1. Introducción

La adaptación de la enseñanza al marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), continua exigiendo la revisión, actualización e innovación de diferentes componentes que conforman el proceso formativo, siendo un elemento clave la evaluación. No cabe duda de que la evaluación es un medio importantísimo para el cambio y para que realmente se produzca innovación, pero para ello es imprescindible renovar las metodologías didácticas. Desde los planes de estudio actuales, con créditos ECTS, es necesario centrarse en el aprendizaje del alumnado con todo lo que conlleva para la evaluación, más allá de reducirla a la mera calificación (Padilla y Gil, 2008).

La evaluación requiere compromisos firmes en el profesorado de cara a la determinación, revisión e innovación de las metodologías e instrumentos/técnicas que mejor se adecuen a la valoración de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes a adquirir por el alumnado. Para ello, hay que considerar los diferentes elementos puestos en práctica durante la praxis y los resultados del producto esperado. En esta línea, Gessa (2011) sostiene que el marco de una enseñanza basada en el desarrollo de competencias y centrada en el trabajo de los estudiantes puede exigir diferentes modificaciones contextuales en los criterios y en las estrategias de evaluación. Máxime, cuando se sabe que los actuales sistemas y procedimientos de evaluación continúan poniendo el énfasis en el trabajo del profesorado antes que en el aprendizaje de los estudiantes (Ibarra y Rodríguez-Gómez, 2010).

Una evaluación rica requiere la recogida de información de diferentes tipos de aprendizajes, así como la combinación de instrumentos o técnicas de índole cuantitativa y cualitativa para ofrecer un abanico de oportunidades a los estudiantes. En alguna investigación se ha descubierto que el profesorado piensa que utiliza un estilo de evaluación centrado en el aprendizaje, que desarrolla en mayor medida las competencias, mientras que los estudiantes mencionan que existen elementos puntuales sobre su evaluación en los que prima la valoración cuantitativa y/o administrativa (Rueda y Torquemada, 2008; Gutiérrez, Pérez, Pérez y Palacios, 2011).

En la línea de lo referido, el punto de vista que presentan sobre la evaluación docentes y discentes dista mucho. Desde la perspectiva de los estudiantes universitarios otros estudios pusieron de manifiesto que en aquellas en las que se realizan pruebas tipo examen se producen respuestas fisiológicas, cognitivas y conductuales de ansiedad (Valero, 1999). En general los exámenes producen un elevado grado de ansiedad en el alumnado de todos los niveles educativos.

Para obtener aprendizajes significativos y que se instauren en la memoria a largo plazo del alumnado se requiere un método de estudio basado en la comprensión y no en la mera repetición, además no sólo es necesaria una evaluación diversificada sino también bien planificada. Algunas investigaciones recientes ponen de manifiesto que los estudiantes no cuentan con un horario fijo de estudio que estructure las distintas actividades que realizan fuera del periodo académico, sino de carácter ocasional o puntual (Janeh, 2011). Además, se ha revelado que las estrategias de estudio utilizadas tampoco son efectivas y dejan mucho que desear para resultar eficaces (Furlan, Sánchez, Heredia, Piemontesi y Illbele, 2009).

2. Iniciativa didáctica y finalidades del estudio

Para posibilitar el contexto en el que se desarrolló este estudio ofrecemos primeramente una pequeña explicación sobre el abordaje del mismo. No se trata de una investigación al uso ya que parte del trabajo realizado con los estudiantes en una materia del curriculum académico en la universidad.

Como docentes, desde un primer momento informamos al alumnado presencial del tipo de evaluación que se llevaría a cabo en la materia de “Diseño Curricular y Organización de Centros Educativos” del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria indicándole los instrumentos, los criterios de calificación y su ponderación en la puntuación. Entre las diferentes técnicas de evaluación les planteamos la realización de un *eporfolio* individual desarrollado bajo el marco de la plataforma de *Claroline-Faitic* que la Universidad de Vigo pone a disposición de su alumnado y profesorado.

La elección del *eporfolio* de aprendizaje como instrumento de evaluación resulta una herramienta apropiada para el desarrollo del trabajo de los estudiantes y la recogida de información de forma continuada. Este recurso además propicia la reflexión de los docentes y discentes sobre el proceso

formativo contribuyendo también a la comprensión del mismo (Ricoy, 2008). Somos conscientes de que en los últimos años ha existido un incremento de la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el contexto educativo universitario (Rodríguez-Gómez, Ibarra y Gómez, 2011), aunque por lo general no es suficiente ni idóneo desde el punto de vista didáctico. Nosotras, al igual que muchos colegas, intentamos contribuir a la mejora de la modernización de la educación, y en particular de la evaluación continua con la inclusión de los recursos digitales y el uso de metodologías innovadoras. De modo que, empleamos el *eporfolio* de aprendizaje, entre otras aplicaciones tecnológicas, con el alumnado para desarrollar y soportar el trabajo en la referida materia siendo también objeto de calificación.

Además, siguiendo con la clarificación del encuadre global en el que se sitúa el trabajo abordado, es de señalar que hemos considerado múltiples técnicas de evaluación continua (en las que dada su extensión no entraremos a explicar) integrándolas en el *eporfolio* de aprendizaje, a partir del desarrollado de distintas estrategias didácticas centradas en el alumnado del referido máster. En este sentido, le planteamos distintas prácticas y cuestiones que permitiesen analizar su experiencia sobre la evaluación para indagar básicamente en sus creencias previas. Se promueve, de este modo, un aprendizaje de tipo activo, vivencial y experiencial.

Para realizar una aproximación a las experiencias previas del colectivo de estudiantes, se les solicitó que elaborasen una narrativa en la que tenían que describir sus vivencias sobre la evaluación en el contexto universitario, así como los recuerdos que de ésta se derivan y los comentarios y críticas que considerasen oportunos. De modo que, los discursos textuales fruto de su experiencia fueron utilizados en un primer momento como estrategia formativa con la finalidad de promover el debate en el aula y el juicio crítico para facilitarles la toma de conciencia y el posicionamiento ante los diferentes sistemas y técnicas de evaluación. Por ello, la información recogida no tenía inicialmente la finalidad de ser objeto de investigación aunque nos ha permitido a posteriori analizarla y transformarla en datos de campo (Clandinin y Connelly, 1994; Suárez Pazos, 2004). Posibilitando, a su vez, indagar sobre nuestro trabajo como docentes y compartir los resultados con la comunidad científica.

Como objetivos específicos del estudio aquí presentado se han considerado los siguientes:

- Determinar el tipo de conducta que desarrollan ante la evaluación los estudiantes universitarios.
- Conocer los mecanismos de aprendizaje que utiliza el alumnado de la educación superior ante la evaluación.
- Identificar el sistema de evaluación dominante en la enseñanza universitaria y los recursos empleados.

3. Encuadre metodológico del estudio

Ante el interés de conocer la perspectiva de los protagonistas, en este caso de los estudiantes universitarios del máster de formación del profesorado de secundaria sobre la evaluación, se presenta un estudio de casos de tipo exploratorio desde la vertiente cualitativa. A partir del enfoque cualitativo se ha abordado este trabajo con el objeto de analizar un contexto real (Stake, 2007). Para ello, se desarrolla esta investigación a partir de la información obtenida sobre el tipo de evaluación implementada, las estrategias e instrumentos utilizados, así como sobre la conducta y el estilo de aprendizaje que propicia en el alumnado universitario. Como estudio empírico su aliciente principal se centra en describir y facilitar la comprensión de los datos ofrecidos (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) a través de un conjunto de narraciones elaboradas por futuros docentes de secundaria. Desde su amplio bagaje experiencial realizan valoraciones sobre la naturaleza y calidad de la evaluación a lo largo de su extenso periodo académico como estudiantes universitarios.

Como adelantamos, este trabajo se aborda dentro del “máster oficial de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas” del Campus de Ourense en la Universidad de Vigo. El contenido curricular de este plan de estudios se agrupa en tres módulos (común, específico y el de prácticum). La información objeto de análisis, como adelantamos, se obtuvo a través del alumnado que cursaba, en el curso 2010-11, la materia de “Diseño Curricular y Organización de Centros Educativos”. Esta asignatura está encuadrada en el primer cuatrimestre en el módulo común, con una carga lectiva de 4,5 créditos ECTS.

El perfil de los participantes es variado por proceder de diferentes titulaciones al tratarse de un máster profesionalizante. En total estuvieron implicados los 32 estudiantes que cursaron la materia con evaluación continua, de los que 16 son mujeres y 16 varones. Su edad estaba comprendida entre los 24 y 45 años.

A partir de la transcripción de las narraciones realizadas se procedió a aplicarle un análisis de contenido a través del programa AQUAD (versión 6 para texto). En los diferentes discursos textuales se fueron identificando las respectivas subcategorías que emergieron a través de un proceso inductivo realizado sobre la información bruta obtenida (Goetz y LeCompte, 1981). Este análisis ofrece resultados valiosos al contar con evidencias inestimables ofrecidas por los propios protagonistas.

4. Resultados

De los argumentos textuales de los participantes se desprenden diferentes resultados cualitativos que presentamos seguidamente. Además, se aportan algunos fragmentos de las narraciones para ilustrar los datos obtenidos.

En cuanto a la planificación del estudio que requiere la realización de las pruebas de evaluación, los participantes reflejan un ajuste de los tiempos poco realista en relación a la exigencia necesaria. Centran este tipo de trabajo en los días próximos al desarrollo del examen en las distintas materias. Como consecuencia, se tiende a producir un malestar en su estado anímico, provocándole alteraciones también en el tiempo destinado al descanso. Excepcionalmente algunos estudiantes organizan adecuadamente su estudio y no experimentan este tipo de alteraciones. Ejemplos de ello se presentan en las narrativas siguientes:

“La evaluación me trae a la memoria los exámenes, muchos nervios y cantidad de noches sin dormir” (mujer, narrativa nº 22).

“Las pruebas de evaluación me recuerdan el nerviosismo que pasé en los días de exámenes, ponerme a estudiar desenfrenadamente para recuperar todo lo que no había hecho a lo largo del curso” (varón, narrativa nº 19).

En general el alumnado defiende que durante el periodo de evaluación vivencia sensaciones intensas e impactantes que le producen gran inestabilidad emocional. Como efectos más comunes experimentan: nerviosismo, angustia e incertidumbre. Las razones de este mal estar extendido se debe, entre muchas otras, a una mala organización del estudio, la preocupación que le produce el desconocimiento de los resultados de la evaluación, o simplemente la larga espera que supone, en ocasiones, la comunicación de esos resultados, así como la posible injustificación del fracaso inesperado.

“Las pruebas de evaluación me hacen estar en alerta y muy tensa. Cuando me siento evaluada evidentemente no me encuentro cómoda, ya que temo ser valorada incorrecta o injustamente” (mujer, narrativa nº 7).

“La evaluación me hacía sentir cohibido, ya que era la forma de examinarnos en todo el curso o cuatrimestre. Me recuerda estados de nerviosismo e incertidumbre por tratar de realizar los exámenes lo mejor posible” (varón, narrativa nº 9).

“No me gustaba que me evaluaran, era como si le pusiesen nota a mi esfuerzo en una asignatura, y considero que nadie como yo lo conocía. Casi siempre creía que tenía más nota de la que me daban. Pienso que la evaluación es algo injusto, pero necesario. Muchas veces, por ejemplo me ponían un 7, cuando me merecía un 8, y en alguna ocasión a la inversa. Pocas veces me tiene pasado, el recibir una calificación mayor que la esperada, siempre me ocurría al revés” (mujer, narrativa nº 29).

Entre los posibles sistemas de evaluación tan sólo un pequeño grupo de participantes hace alusión al de tipo continuo, realizando el docente el seguimiento durante el proceso de aprendizaje. Como prevalente el colectivo estudiado plasma la existencia de evaluaciones finales, a partir de pruebas escritas.

Una minoría destaca que a través de la evaluación continua obtienen una mayor formación, y que el profesorado realiza un control del esfuerzo desarrollado diariamente por el alumnado en la elaboración de las diferentes tareas. Lo que entienden que facilita una visión más completa de las competencias que adquiere y del aprendizaje obtenido. De forma opuesta otro grupo de participantes, mayor que el anterior, reconoce que a lo largo de su experiencia académica las evaluaciones se han centrado única y exclusivamente en la realización de pruebas escritas y/o orales jugándose, literalmente, el curso en sólo una prueba, al no contar con otras oportunidades para demostrar los conocimientos adquiridos.

“En la mayor parte de los casos, las evaluaciones se limitaban a un examen final de la asignatura de turno en la que nos jugábamos todo a una carta y donde los profesores se limitaban a dar el aprobado o suspenso, sin más interacción con el alumnado que la de comunicar las notas” (varón, narrativa nº 20).

Únicamente un pequeño grupo de estudiantes reconoce que la evaluación es un proceso complejo debido a las dificultades que ocasiona la objetividad, al depender en parte de algunas valoraciones que de por sí, no dejan de ser subjetivas. A esto, se suma que uno de los participantes destaca que la evaluación tiende a ser un proceso en el que prima la valoración de la información recibida a través de los canales visual y auditivo. Se considera que existe gran dificultad para que el docente califique aspectos como el entusiasmo puesto en el aprendizaje, el interés y/o esfuerzo manifestado por el alumno/a, ya que están mucho más relacionados con el componente empático.

“Como alumna la evaluación me recuerda un desafío infinito y me suponía una responsabilidad enorme. Como profesora me recuerda que es la tarea más difícil de la docencia. Reconozco que es muy laborioso evaluar el desempeño de un alumno tratando de ser objetiva, justa y ecuánime” (mujer, narrativa nº 15).

“Como alumno la evaluación me transmite cierto temor, mucho respeto y bastantes nervios. Imagino que como docente significará algo similar puesto que en tus manos estarán demasiadas cosas importantes y parte del futuro de tus alumnos” (varón, narrativa nº 28).

“Lo que recuerdo de la evaluación son juicios de valor casi siempre injustos y crueles, además le añadiría muchos otros adjetivos descalificantes. Realmente pienso que es una auténtica tortura para el alumnado y que existe muy poco interés por mejorar el tipo de situaciones que provoca” (varón, narrativa nº 30).

Considerando que existe gran diversidad de instrumentos y/o técnicas para evaluar, los participantes defienden que la realización de exámenes, ya sea en su vertiente oral y/o escrita, constituye la herramienta predominante para calificarlos el profesorado. Tan sólo algunos afirman que se hace uso de otros medios, como la realización de trabajos y/o ejercicios, sin explicitar si se combinan con las pruebas orales y/o escritas al uso.

“Recuerdo que tanto en mi etapa escolar como universitaria la palabra evaluación me imponía respecto y tensión, provocándome cierto nerviosismo sobre todo en las materias en las que sólo tenía un examen final” (varón, narrativa nº 17).

Además, el alumnado deja constancia de que el empleo recurrente de los modelos clásicos de evaluación (exámenes escritos principalmente y/o, en menor medida, orales) desemboca en el etiquetado de los mismos a través de una nota numérica, donde no existe un seguimiento específico del esfuerzo realizado a lo largo de todo el curso académico.

“Exámenes, estrés y notas (buenas o malas), es una forma de etiquetar cruelmente a la gente y marcarles negativamente durante mucho tiempo. No me parece que eso sea justo y mucho menos pedagógico, no es entendible que este tipo de técnicas se continúen manteniendo como si se tratase de algo eterno” (varón, narrativa nº 12).

“El sentimiento que me viene a la mente al hablar de evaluación es de nerviosismo ya que era un momento decisivo en el que te jugabas el aprobado de la asignatura, especialmente teniendo en cuenta que muchas veces en una materia dependía única y exclusivamente de un examen, fuese oral o escrito, sin tener en cuenta el esfuerzo y trabajo realizado durante todo el curso” (varón, narrativa nº 16).

5. Conclusiones y discusión

A partir de los resultados y conclusiones preliminares de este estudio no se pretende establecer la generalización, puesto que no es el fin de esta investigación, lo que se propone es la transferencia, en alguna medida, de los datos a situaciones y/o contextos que presenten cierta similitud (Maxwell, 1998). Desde una postura crítico-reflexiva se ha avanzado modestamente en la comprensión y el conocimiento de la problemática analizada y en este sentido también se podrían transferir, de algún modo, las conclusiones. Seguidamente ofrecemos las conclusiones y discusión sobre el estudio realizado.

El colectivo implicado reconoce que no organiza adecuadamente el estudio para la preparación de las pruebas de evaluación, careciendo de la más simple planificación. No controla suficientemente el tiempo ni la cantidad de conocimientos que debe asimilar. Todo ello, le produce inestabilidad emocional, en particular en los días anteriores a la realización de las pruebas de evaluación. Siente una gran presión por la escasez de tiempo dedicado a la preparación de los exámenes de las materias del curriculum universitario. De modo que, se constata la necesidad de un cambio en la organización del estudio del alumnado, para lo que resultaría de utilidad el diagnóstico sobre el perfil de sus estilos de aprendizaje, con el objeto de identificar las fortalezas y debilidades para ofrecerle pautas que favoreciesen su instrucción con el fin de optimizar su rendimiento (Pujol, 2008).

La evaluación para los estudiantes universitarios es sinónimo de desesperación o desagrado generalizado produciéndole sensaciones negativas tanto a nivel físico como psicológico. Le genera estados pronunciados de incertidumbre, nerviosismo y desasosiego integral, incluso en el mejor de los casos.

En lo que respecta a la dicotomía entre evaluación continua y final, según los participantes, esta última tiene un índice de implementación por parte de los docentes elevadísimo. Posiblemente como consecuencia del uso de metodologías tradicionales, la facilidad de administración y corrección de las pruebas frente a otro tipo de instrumentos y/o técnicas que conllevan una mayor implicación y carga de trabajo. Esta tendencia clásica de evaluación final no puede tener en consideración componentes tan importantes para el proceso de aprendizaje como son el esfuerzo, el interés, la superación, etc., ya que se centra únicamente en el resultado como producto final. Sin embargo, es necesario un mayor protagonismo de la evaluación de proceso frente a la de resultados (Fernández y Bravo, 2000), y hoy en día representa una especial exigencia pedagógica y administrativa en el marco de la adaptación de la docencia al EEES.

La consecuencia lógica de la utilización exclusiva de modelos de evaluación final deriva en la aplicación abusiva del examen escrito u oral como herramienta de medida, cuando es mucho más idónea la de otras técnicas para calificar a los estudiantes, que asimismo dotarían de valor a los diferentes componentes que intervienen en el aprendizaje. La evaluación final centra el trabajo del alumnado básicamente en el almacenamiento y reproducción mecánica de conceptos, descuidando la adquisición de habilidades y destrezas propias del aprendizaje funcional o aplicado, con la importancia que esto supone para el desarrollo de la profesión e incluso de la personalidad.

Cabe destacar la trascendencia de trasladar la teoría innovadora sobre la evaluación a la práctica diaria. Es necesario introducir metodologías y recursos innovadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como asumir riesgos que contribuyan a un mejor seguimiento del proceso en el alumnado. Esto conlleva un compromiso y esfuerzo por parte de los docentes, principalmente en la elaboración y/o adaptación de materiales que permitan cualificar y calificar las competencias transversales y específicas de la titulación, así como las de tipo profesional, más allá del control sobre la adquisición de meros conceptos. Por parte del alumnado se precisa también un cambio de mentalidad para planificar adecuadamente el proceso de preparación de cara a afrontar la evaluación, el tiempo de dedicación, las estrategias de estudio y de trabajo, las técnicas de autocontrol, etc.

En definitiva, es imprescindible instaurar la evaluación continua en el contexto del EEES con el objeto de mejorar el desarrollo de competencias del alumnado y sus resultados de aprendizaje. Para ello, coincidimos con Padilla y Gil (2008) en que se deberá proporcionar el *feed-back* oportuno para orientar el trabajo de los estudiantes e implicarles de forma real en la autoevaluación y coevaluación

del aprendizaje. Además de favorecer la participación del colectivo es importante promover su autorregulación en el trabajo y estudio.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, Antonio, Domingo, Jesús, & Fernández, Juan M. C. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Clandinin, Jean, & Connelly, Michael (1994). Personal experience methods. In Norman Denzin & Yvonna Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 413-427). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fernández, Jorge, & Bravo, Amaia (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psichothema*, 12(2), 95-99.
- Furlan, Luis A., Sánchez, Javier, Heredia, Daniel, Piemontesi, Sebastián, & Illbele, Alejandro (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 117-124.
- Goetz, Judit P., & LeCompte, Margaret D. (1981). Ethnographic research and the problema of data reduction. *Antropology and Education Quarterly*, 12, 51-70.
- Gessa, Ana (2011). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje: análisis y reflexión en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 354, 749-764.
- Gutiérrez, Carlos, Pérez, Ángel, Pérez, Mikel, & Palacios, Andrés (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *C&E: Cultura y Educación*, 23(4), 499-514.
- Ibarra, María S., & Rodríguez-Gómez, Gregorio (2010). Aproximación al discurso dominante de la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407.
- Janeh, Yudi (2011). Planificación del tiempo de estudio: caso de los estudiantes de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación-Una Puno. *Comunic@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 2(1), 62-71.
- Maxwell, Joseph A. (1998). Designing a qualitative study. In Leonard Bickman & Debra J. Rog (Eds.), *Handbook of applied social research methods* (pp. 69-100). India: Sage publications.
- Padilla, M^a Teresa, & Gil, Javier (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 66(241), 467-485.

- Pujol, Lidia (2008). Búsqueda de información hipermedios: efectos del estilo de aprendizaje y uso de estrategias metacognitivas. *Investigación y Postgrado*, 23(3), 45-68.
- Ricoy, M^a Carmen (2008). O portfolio como recurso de avaliación no marco do Espazo Europeo de Educación Superior. In VV.AA., *Prácticas educativas innovadoras na universidade* (pp. 33-50). Santiago de Compostela: Universidad de Vigo.
- Rodríguez-Gómez, Gregorio, Ibarra, María S., & Gómez, Miguel, A. (2011). e-Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356, 401-430.
- Rueda, Mario, & Torquemada, Alma D. (2008). Las concepciones sobre “evaluación” de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación del desempeño docente. *Reencuentro*, 53, 97-112.
- Stake, Robert E. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Gulbenkian.
- Valero, Luis (1999). Evaluación de ansiedad ante los exámenes: datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX. *Anales de Psicología*, 15(2), 223-231.
- Suárez Pazos, Mercedes (2004). Los castigos y otras estrategias disciplinarias Vistos a través de los recuerdos escolares. *Revista de Educación*, 335, 429-443.

4.40.

Título:

La evaluación de la mejora del aprendizaje y del trabajo en grupo mediante rúbricas

Autor/a (es/as):

Rivas, Manuela Raposo [Universidad de Vigo]

Figueira, M^a Esther Martínez [Universidad de Vigo]

González, Fernando Tellado González [Universidad de Vigo]

Ruíz, M^a Isabel Doval [Universidad de Vigo]

Resumo:

El presente trabajo tiene como objetivo el tratar de valorar la mejora del aprendizaje y del trabajo en grupo llevada a cabo utilizando rúbricas. Dicha experiencia fue realizada con estudiantes de las materias *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación infantil* y *Prevención y tratamiento de las dificultades de aprendizaje infantil* ubicadas, respectivamente, en el primer y segundo curso del grado de Educación Infantil impartido en la Universidad de Vigo.