

2014

CIEVES

Congreso Internacional
Evaluación del aprendizaje
en educación superior:
formación y experiencias



CIEVES 2014

Congreso Internacional

Evaluación del aprendizaje en educación superior

5, 6 y 7 de noviembre de 2014. Medellín, Colombia

Evaluación entre iguales y coevaluación: una experiencia en los Grados de Pedagogía y Educación Social de la Universidad de Salamanca (España)

Susana Olmos Migueláñez^a, María José Rodríguez Conde^a y María Esperanza Herrera García^a

^a*Instituto Universitario de Ciencias de la Educación - Facultad de Educación (Universidad de Salamanca). Paseo de Canalejas, 169. C.P. 37008 – Salamanca*

Resumen

En materia de evaluación de estudiantes se comienza a potenciar el empleo de técnicas que promueven la delegación de responsabilidades (Olmos Migueláñez y Rodríguez Conde, 2011) entre todos los implicados. De esta forma, se responsabiliza al alumno de la evaluación de su propio aprendizaje (autoevaluación) o de la evaluación de sus compañeros (evaluación por pares). Nos referimos al concepto *evaluación compartida*, bien entre iguales (Gómez Ruíz, Rodríguez Gómez e Ibarra Sáiz, 2011; Ibarra Sáiz, Rodríguez Gómez y Gómez Ruiz, 2012) o, bien, entre docentes y discentes (coevaluación).

En este sentido, el Grupo de Investigación de Evaluación Educativa y Orientación presenta, en este trabajo, un avance de resultados obtenidos en el actual proyecto de innovación docente: "Participación de los estudiantes y *feedback* en la evaluación de competencias en la Universidad de Salamanca", donde se enfatiza la importancia de la implicación de los alumnos en una de las fases del proceso de evaluación de su propio aprendizaje. Para ello se pretende, por un lado, diseñar procedimientos de evaluación que impliquen a los estudiantes como agentes de evaluación (autoevaluación y evaluación entre iguales), y, por otro, analizar el impacto de la participación de los estudiantes en la misma.

El estudio se estructura en cuatro fases: diseño del estudio, elaboración de procedimientos de evaluación, aplicación, recogida de datos y análisis, informe de resultados.

Tras la recogida de datos, que se desarrolla en la cuarta y última fase, se implementa un contraste de hipótesis, entre el grupo control y experimental, llegando a la siguiente conclusión: la aplicación del tratamiento, conlleva diferencias significativas entre ambos grupos, favorables al grupo experimental. Por tanto, la metodología aplicada en el tratamiento (entendiendo por tal, la aplicación de procesos de auto-evaluación, evaluación entre iguales y coevaluación) favorece el rendimiento de los estudiantes del grupo experimental, en contraste con los del grupo control, que solo fueron objeto de procesos de heteroevaluación clásicos.

Palabras clave: *autoevaluación, evaluación entre iguales, coevaluación, evaluación, feedback, evaluación formativa*

Abstract

Within the field of student evaluation, the employment of techniques that promote the delegation of responsibilities among all people involved is starting to become prominent (Olmos Migueláñez & Rodríguez Conde, 2011); this way, the student is made responsible for the evaluation of their own learning (self-evaluation) or the evaluation of their classmates (peer evaluation). We are referring to the concept of shared evaluation, whether it is among peers (Gómez Ruíz, Rodríguez Gómez & Ibarra Sáiz, 2011; Ibarra Sáiz, Rodríguez Gómez & Gómez Ruiz, 2012) or among students and teachers (co-evaluation).

In this regard, the Educational Evaluation and Guidance Research Group (*Grupo de Investigación de Evaluación Educativa y Orientación*) presents a preview of the results obtained in the current teaching innovation project "Participation of students and *feedback* in the evaluation of competences in the university of Salamanca" (*Participación de los estudiantes y feedback en la*

evaluación de competencias en la Universidad de Salamanca), where emphasis is placed on the importance of the involvement of students in the evaluation processes. To this end, we aim on one hand to design evaluation procedures that involve the students in evaluation processes (self-evaluation and peer evaluation), and on the other hand, to analyse the impact of the participation of the students in such processes.

The study is structured in four phases: design of the study, drafting of the evaluation procedures, application, data collection and analysis, result report.

After the data collection, which is developed in the fourth and last phase, a hypothesis testing between the control and experimental group is conducted, coming to the following conclusion: the application of the treatment entails significant differences between the two groups, favouring the experimental group. Therefore, the methodology applied in the treatment (i.e. the application of self-evaluation, peer evaluation and co-evaluation processes) favours the performance of the students in the experimental group, as opposed to the ones in the control group, who only underwent classical hetero-evaluation processes.

Keywords: *Self-Assessment, peer assessment, co-assessment, assessment, feedback, formative assessment.*

1. Introducción

La capacidad de “aprender a aprender” debe promoverse y desarrollarse en los estudiantes universitarios (Villa y Poblete, 2007), y, por lo tanto, se debe enfatizar la relevancia del aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*), y con ello, el fomento de actuaciones que contribuyan a su desarrollo. En este sentido, se entiende que no solo se debe “ofrecerse la oportunidad de gestionar su aprendizaje, sino también gestionar su evaluación; es decir, es necesario implementar sistemas de evaluación que ayuden al alumno a corregir y/o consolidar de forma autónoma sus aprendizajes” (López Frías e Hinojosa Kleen, 2005: 35). Por lo tanto, es ineludible promover una serie de cambios tanto en la metodología docente (Alba Pastor, 2005; Delgado García, Borge Bravo, García Albero, Oliver Cuello y Salomón Sancho, 2005; De Miguel Díaz, 2005; González Sanmamed, 2006; Méndez Paz, 2005; Wise, Lall, Shull, Sathianathan y Lee, 2006) como en la evaluación: se ha de promover un cambio en la cultura evaluativa¹. Siguiendo a Santos, Martínez y López (2009), consideramos necesario superar la tradicional “cultura del examen” y comenzar a avanzar hacia una “cultura de la evaluación” más orientada a la mejora del aprendizaje que al control final y sumativo del mismo.

En este sentido, en el ámbito universitario, es importante replantear las técnicas e instrumentos que se emplean en evaluación, y potenciar aquellos que incentivan la delegación de responsabilidades (Olmos Migueláñez y Rodríguez Conde, 2011) en materia de evaluación entre todos los implicados, responsabilizando al alumno de su propia evaluación (autoevaluación) y, por lo tanto, de su aprendizaje, o de la evaluación de sus compañeros; es decir, debemos promover una evaluación compartida², bien entre iguales

¹ Proyecto I+D+i DevalS –Desarrollo de la evaluación sostenible – Mejora de la competencia evaluadora de los estudiantes universitarios mediante simulaciones virtuales. Referencia: EDU2012-31804 Educational Evaluation and Guidance Research Group (Grupo de Investigación de Evaluación Educativa y Orientación, GE2O) of the University of Salamanca- University Institute of Educational Sciences (Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, IUCE), <http://iuce.usal.es>

(Gómez Ruíz et ál, 2011; IbarraSáiz et ál, 2012) o bien entre docentes y discentes (coevaluación).

Al referirnos a la evaluación de “competencias”, hemos de entender que se considerarán cuatro componentes, diferentes, pero relacionados (GairínSallán, Garcia San Pedro, Gisbert Cervera, Rodríguez Gómez y Cela Ranilla, 2008):

- descripción de la competencia,
- descripción de las actividades donde se manifestará la competencia,
- instrumentos o medios para evaluar la competencia y
- estándares o criterios por los que se juzga si alguien es o no competente, poniendo de manifiesto que los procedimientos tradicionales de evaluación no cubren los requisitos que exigen tanto la evaluación de nuevos contenidos como la función del estudiante en el aprendizaje universitario.

En este sentido, se destaca la participación del alumnado en la evaluación de su aprendizaje que contribuye a potenciar tres requisitos de la buena evaluación: “motivadora, continua y formativa” (Bretones Román, 2008: 201); y la evaluación entre iguales contribuirá a la autorregulación de los aprendizajes, el desarrollo del pensamiento crítico, estrategias diversas para la resolución de problemas, capacidad de negociación y discusión, seguridad y organización en el trabajo propio, etc., facilitando el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida (Ibarra Sáiz et ál, 2012). Reforzándose, por tanto, el hecho de promover la cultura de la “evaluación” compartida.

En el marco conceptual de la evaluación orientada al aprendizaje y de la *e-evaluación orientada al aprendizaje* (Carless, Joughin y Mok, 2006; Gómez Ruíz et ál, 2011) se pretende responder a los siguientes interrogantes: ¿Tiene algún tipo de repercusión la participación de los estudiantes en los procesos de evaluación en la Universidad mediante autoevaluación y evaluación entre iguales?, ¿con la implicación de los estudiantes en los procesos de evaluación se potencia el desarrollo de alguna competencia?, ¿cuáles?, ¿qué es más efectivo el *feedback* que aportan los alumnos o el que aporta el profesor?, ¿un *feedback* general o aquel que es más específico?. En consecuencia, ¿es viable y rentable la participación de los alumnos en los procesos de evaluación (e-evaluación)?. En consecuencia, los objetivos que orientan nuestra actuación, en líneas generales, son:

- Analizar las posibilidades y limitaciones de la **participación de los estudiantes** mediante procedimientos de evaluación y diseñar procedimientos de evaluación que impliquen a los estudiantes en los procesos de evaluación (autoevaluación y evaluación entre iguales).

- Analizar la **importancia del *feedback*** detectar las diferencias e incidencia en los resultados de aprendizaje que tiene el empleo de *feedback* general e individual, *feedback* aportado, por un lado, por el profesor y, por otro, aportado por los propios estudiantes.

2. Método

El estudio empírico se caracteriza fundamentalmente por ser una experiencia de evaluación que promueve la implicación directa de los estudiantes en los procesos evaluativos, así como el empleo de *feedback* en los mismos. Para ello se han realizado prácticas de evaluación formativa y se trata de comprobar cuál es la incidencia de éstas en el aprendizaje de los alumnos, apoyándose en pruebas de autoevaluación, evaluación por pares y coevaluación.

El estudio que presentamos se estructura en cuatro fases:

- Fase 1. Diseño del estudio desde un planteamiento de investigación educativa cuasiexperimental para resolver la hipótesis experimentales correspondientes. En concreto se aplica un diseño pretest-postest con grupo control no equivalente (Campbell y Stanley, 1963).
- Fase 2. Diseño de los “procedimientos de evaluación”, incorporando el feedback con distintas estrategias y a los estudiantes al proceso de evaluación (marco teórico de actuación: evaluación orientada al aprendizaje). Así, el tratamiento aplicado sobre el grupo experimental consiste en la integración de técnicas de, autoevaluación, evaluación entre iguales, coevaluación y heteroevaluación y feedback sobre las prácticas realizadas en ese periodo.
- Fase 3. Aplicación de los “experimentos” a los grupos de prácticas seleccionados.
- Fase 4. Recogida de datos, informatización y análisis estadístico de la información. Discusión de resultados e informe final. Difusión de los resultados.

En la **primera fase** centramos la atención en la selección de unidades experimentales.

- *Muestra:* Los participantes en la muestra del estudio fueron un total de 137 alumnos de la Facultad de Educación del curso 2013-14 (Universidad de Salamanca, España), siendo la población de referencia de nuestro estudio los alumnos matriculados en dos asignaturas del área de Ciencias Sociales (Educación). Concretamente, las materias seleccionadas han sido “Evaluación de programas, centros y profesores” (n=69) y “Metodología de evaluación de programas” (n=62), ambas son asignaturas obligatorias³, y pertenecen a los Grados de Pedagogía y Educación Social, respectivamente. Ambas asignaturas comparten profesores y tienen un plan de estudios muy similar.

El estudio se ha llevado a cabo considerando, por lo tanto, dos grupos: un grupo experimental y un grupo control.

- Grupo 1. Experimental** - Evaluación de programas, centros y profesores- Grado Pedagogía
- Grupo 2. Control** - Metodología de evaluación de programas –Grado Educación Social

Concretamente en el estudio han participado 137 sujetos, 75 (54.7%) fueron alumnos en el *Grupo Experimental* y 62 (45.3%) en el *Grupo Control*. El *Grupo Experimental* ha realizado prácticas de autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación; mientras que el *Grupo Control* tan solo ha recibido la evaluación del docente (heteroevaluación).

- Las *variables* consideradas en este estudio son las siguientes:
 - V. Independientes (tratamiento): la metodología de evaluación empleada
 - V. Dependiente: el rendimiento/nivel de aprendizaje adquirido, medido a través del nivel de conocimientos en una prueba objetiva final.

³ Sobre las que se desarrolla el Proyecto de Innovación “Participación de los estudiantes y *feedback* en la evaluación de competencias en la universidad”, en el curso 2013-2014.

V. Control: Como pretest se evalúa una práctica equivalente en los dos grupos, para comprobar si existen diferencias de partida entre ambos, además de mantener constante al profesorado en los dos grupos, los contenidos sobre los que se centra esta experiencia y el material disponible para el estudiante.

- Se han empleado tres *instrumentos*:
 - a. *Práctica Inicial (pretest): Prueba escrita sobre: “Búsqueda documental y gestión de la información” (anexo 1)*
 - b. *Lista de control: Mediante la que se ha corregido la práctica inicial (anexo 2). En el Grupo Experimental se han llevado a cabo tres procesos de evaluación paralelos en función de la implicación de los sujetos afectados directamente; de tal forma que los alumnos han sido juez y parte (a través de la autoevaluación), han evaluado a un compañero (evaluación entre iguales-seleccionado al azar) y han recibido la evaluación del docente (heteroevaluación).*
 - c. *Prueba objetiva (postest): Donde se valora si los alumnos han asimilado el uso correcto de la normativa APA 6ª edición. Para ello deben indicar en una serie de diez citas y/o referencias si son o no correctas, y, en el caso de no serlo, indicar el error/es (anexo 3).*

En la **segunda fase** se seleccionan los instrumentos de recogida de datos: práctica inicial, lista de control para corrección y práctica final (mediante prueba objetiva).

La **tercera fase** comprende la aplicación de pruebas de evaluación compartida en el grupo experimental y heteroevaluación para el grupo control.

La **cuarta** y última fase comprende el análisis de datos, resultados y conclusiones. Para ello, se procedió a la informatización de los datos y la realización de los análisis exploratorio, descriptivo, correlacional e inferencial.

3. Resultados

En primer lugar, mostraremos los resultados obtenidos del análisis estadístico mediante los estadísticos básicos de las pruebas “Nota práctica inicial” y “Nota práctica final” en ambos grupos (*Experimental/Control*). La tabla 1, recoge los estadísticos descriptivos más pertinentes en los resultados obtenidos diferenciado según grupo de pertenencia (*Experimental/Control*).

Tabla 1. Análisis exploratorio para los estadísticos básicos de la pruebas “Nota práctica Inicial” (pretest) y “Nota práctica final” (postest) –forma de la distribución-.

	Grupo Control				Grupo Experimental							
	Mdn	Amp. Interc.	Asimetría		Curtosis		Mdn	Amp. Interc.	Asimetría		Curtosis	
			Valor	E. típ.	Valor	E. típ.			Valor	E. típ.	Valor	E. típ.
<i>Nota práctica inicial</i>	6.00	2.0	-.427	.409	-.535	.798	6.50	2.5	-.646	.357	-.574	.702
<i>Nota práctica final</i>	1.75	1.63	1.382	0.409	1.527	.798	5.75	3.25	-.668	.357	.005	.702

Se observa que, respecto a la mediana, mientras que en el pretest existen pocas diferencias en la muestra entre el *grupo control* y el *experimental*, en el postest las diferencias son mayores. Estas diferencias cuantitativas entre el valor de las medianas se muestra en las gráficas 1 y 2, para las dos variables consideradas, “nota práctica inicial y final”.

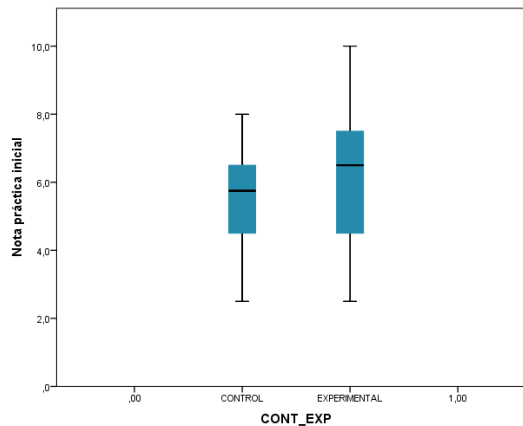


Gráfico 1. Diagrama de cajas variable *Nota práctica inicial*

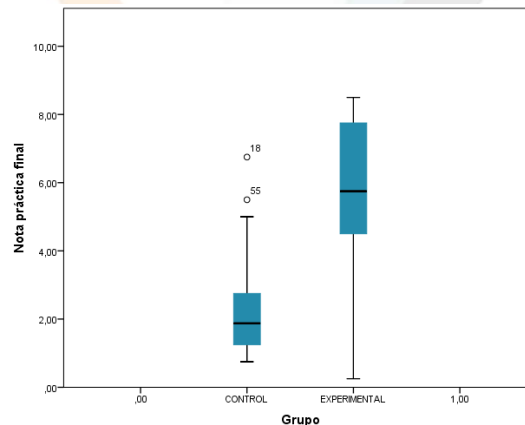


Gráfico 2. Diagrama de cajas variable *Nota práctica final*

Tal y como puede observarse (Tabla 2) el supuesto de normalidad no se cumple en el postest en ningún grupo, ni tampoco en el pretest para el grupo experimental (Siegel, 1983). En consecuencia, las muestras provienen de distribuciones diferentes a la normal y, por lo tanto, se aplican pruebas no paramétricas para el contraste de hipótesis.

Tabla 2. Test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk

	Grupo control						Grupo experimental					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	D	gl	p	W	gl	p	D	gl	p	W	gl	p
Nota práctica inicial	.151	33	.054	.953	33	.163	.184	44	.001	.895	44	.001

Nota práctica final	.159	33	.034	.853	33	.000	.129	44	.064	.928	44	.009
----------------------------	------	----	-------------	------	----	-------------	------	----	-------------	------	----	-------------

a. Corrección de la significación de Lilliefors

A continuación, y para analizar las diferencias entre grupos, se realizó la prueba U de Mann-Whitney como alternativa a la prueba de t sobre diferencias de medias para muestras independientes (Tabla 3), teniendo en cuenta la falta de normalidad en la distribución de variables. Los análisis fueron realizados con el paquete estadístico SPSS v. 21.

Tabla 3. Prueba U de Mann-Whitney en el pretest y el postest para el grupo experimental y el grupo control

	U de Mann-Whitney		
	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Nota práctica inicial	1736.000	-1.587	.113
Nota práctica final	153.500	-6.062	.000

En primer lugar, el contraste de hipótesis nos lleva a concluir que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control previamente a la aplicación del tratamiento; por lo que consideramos que ambos grupos son iguales en cuanto a la competencia medida.

En segundo lugar, tras la aplicación del tratamiento, aparecen diferencias significativas entre ambos grupos, favorables al grupo experimental, como se apreciaba en la Tabla 1. En este sentido, concluimos que la metodología aplicada en el tratamiento (feedback, auto-evaluación y coevaluación) favorece el rendimiento de los estudiantes del grupo experimental, en contraste con los del grupo control, a los que se aplicó simplemente procesos de heteroevaluación.

De este modo, las evidencias indican que el aporte de feedback progresivo y la implicación de los estudiantes en el proceso de evaluación tienen una influencia positiva sobre el desempeño futuro de éstos.

Por último, en aras de profundizar en este análisis, se calculan los coeficientes de correlación para el grupo experimental en la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de la prueba aplicada durante el tratamiento (Tabla 4).

Tabla 4. Coeficiente de correlación

	Nota autoevaluación	Nota evaluación entre iguales	Nota heteroevaluación
Nota autoevaluación	1	.730**	.527**
Nota evaluación entre iguales		1	.636**
Nota heteroevaluación			1

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En respuesta a los objetivos planteados al inicio de este trabajo, los resultados confirman que existe una relación entre los tres métodos (coeficientes significativos en los tres casos). Se verifica por tanto la relevancia que adquiere la participación del estudiante en el proceso de evaluación, como una manera de responsabilizarle y hacerle consciente, tanto del nivel competencial exigido, como de sus carencias al respecto.

4. Discusión

En este estudio hemos querido explorar y difundir algunas alternativas que posibiliten, no solo alcanzar los objetivos planteados, sino también superar las dificultades inherentes y la incertidumbre que genera la evaluación de competencias en líneas generales, y, concretamente, la evaluación orientada al aprendizaje.

En este estudio hemos elegido la evaluación de la adquisición de una competencia vinculada a la gestión de información científica en las titulaciones de Educación en la Universidad de Salamanca (Grado en Pedagogía y Grado en Educación Social), con un alto componente de habilidad en el tratamiento de la normativa científica propia (Normativa APA) a través de software específico (uso de gestor de información libre, Zotero). Con la participación de los estudiantes en la autorevisión y la revisión entre compañeros de las actividades planteadas (grupo experimental), hemos podido comprobar su eficacia en la mejora del aprendizaje de esta habilidad, frente al grupo (control) en el que solo se ha utilizado la revisión externa del profesor.

Varias razones avalan desde un punto de vista teórico el desarrollo de este trabajo, concretamente:

- a) Nuevo concepto de evaluación: una evaluación orientada al aprendizaje (Ibarra, 2007 y Rodríguez Gómez, Ibarra Sáiz y Gómez Ruiz, 2011).
- b) Fomentar la participación de los estudiantes en su proceso de evaluación (Sambell y McDowell, 1998; Sivan, 2000; Gibbs, 1981, etc.)
- c) La importancia del feedback como factor de calidad en el marco de una evaluación orientada al aprendizaje

Teniendo en cuenta los datos obtenidos, hay evidencias que indican que la incorporación de procedimientos de evaluación que promuevan la participación de los estudiantes (autoevaluación y evaluación entre iguales) contribuye (Ibarra Sáiz et ál, 2012) a la mejora de los procesos y resultados de aprendizaje. En el mismo sentido, este planteamiento promueve:

- una mayor estructuración del proceso de aprendizaje
- promueve el aprendizaje
- incrementa la implicación de los estudiantes,
- capacidad de emitir juicios de valor,
- pensamiento reflexivo, crítico con las actividades de los demás y las propias,
- capacidad de resolución de problemas,
- mayor sistematización de los procesos de evaluación, etc.

El *feedback* potencia, a su vez, una mayor sistematización de los procesos de evaluación, así como mayor compromiso, tanto por parte de los alumnos como de los profesores comprometidos.

En conclusión, a lo largo del presente estudio se muestran evidencias sólidas que indican que la integración de procesos de evaluación que fomenten la participación activa de los estudiantes, como es la autoevaluación, evaluación entre iguales y la coevaluación, junto con la aportación por parte de docentes y compañeros de feedback constructivo continuado, contribuyen significativamente en mejoras sumativas en cuanto a los resultados de aprendizaje demostrados por los estudiantes.

5. Bibliografía

Alba Pastor, C. (Dir.). (2005). *La viabilidad de las propuestas metodológicas derivadas de la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las tics en la docencia y la investigación*. Programa de Estudios y Análisis, EA2004-0042. [Versión PDF]. Disponible en http://www.psico.uniovi.es/fac_psicologia/paginas_eees/Adaptacion_de_profesorado/tics/3-InformeGlobal.pdf

Bretones Román, A. (2008). Participación del alumnado de educación superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181-202. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/>

Carless, D., Joughin, G. y Mok, M.M.C. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 395-398. DOI:10.1080/02602930600679043

De Miguel Díaz, M. (Coord.). (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientación para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Delgado García, A. M. (Coord.), Borge Bravo, R., García Albero, J., Oliver Cuello, R. y Salomón Sancho, L. (2005). *Competencia y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Programa de Estudios y Análisis, EA2005-0054. [Versión PDF] Disponible en http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/competencias_evaluacion_eees_mec.pdf

Gairín Sallán, J. (Coord.), García San Pedro, M. J., Gisbert Cervera, M., Rodríguez Gómez, D. y Cela Ranilla, J. M.

(2008). *La evaluación por competencias en la universidad: posibilidades y limitaciones*.

Programa de Estudios y Análisis, EA2008-0086. [Versión PDF]. Disponible en <http://138.4.83.162/mec/ayudas/repositorio/20090709162246Memoria%20EA%202008-0086%20J%20Gairin.pdf>

Gibbs, G. (1981). *Teaching students to learn: a students-centred approach*. Philadelphia: Open University Press.

Gómez Ruíz, M. A., Rodríguez Gómez, G. e Ibarra Sáiz, M. S. (2011). Caracterización de la e-evaluación orientada al e-aprendizaje. En Rodríguez Gómez, G. e Ibarra Sáiz, M. S. (Eds.), *E-evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en la Educación superior* (p. 33-56). Madrid: Narcea.

González Sanmamed, M. (Dir.). (2006). *Análisis de las iniciativas de formación y apoyo a la innovación en las universidades españolas para la promoción del proceso de Convergencia Europea*. Programa de Estudios y Análisis, EA2006-0072. [Versión PDF]. Disponible en http://equipoeira.net/publicaciones/archivos/informe_EEES.pdf

Ibarra Sáiz, M.S. (Dir.). (2007). *Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Programa de Estudios y Análisis, EA2006-0061. [Versión PDF]. Disponible en: <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/sisteval/documentos/carpetaSisteval.pdf>

Ibarra Sáiz, M. S. y Rodríguez Gómez, G. (2010). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 443-461. Recuperado de <http://www.uned.es/reop/>

Ibarra Sáiz, M.S., Rodríguez Gómez, G. y Gómez Ruiz, M.A. (2012). La evaluación entre

- iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-092
- López Frías, B. S. e Hinojosa Kleen, E. M. (2005). *Evaluación del aprendizaje alternativas y nuevos desarrollos*. Sevilla: Trillas.
- Méndez Paz, C. (2005). La implantación del sistema de créditos europeo como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad. *Revista española de Pedagogía*, 230, 43-62. Recuperado de <http://revistadepedagogia.org/>
- Olmos Migueláñez, S. y Rodríguez Conde, M. J. (2011). Perspectiva tecnológica de la evaluación educativa en la universidad. *Teoría de la Educación*, 23 (1), 131-157. Recuperado de <http://campus.usal.es/~teoriadelaeducacion/>
- Rodríguez Gómez, G., Ibarra Sáiz, M. S. y Gómez Ruiz, M. A. (2011). E-Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356, 401-430. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-045
- Sambell, K. y McDowell, L. (1998). The construction of the hidden curriculum: messages and meanings in the assessment of student learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23 (4), 391-402. DOI: 10.1080/0260293980230406
- Sivan, A. (2000). The implementation of peer assessment: an action research approach. *Assessment in Education*, 7 (2), 193-213. DOI: 10.1080/713613328
- Villa, A. y Poblete, M. (Dirs.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Wise, J. C., Lall, D., Shull, P. J., Sathianathan, D. y Lee, S. (2006). Using Web-Enable Technology in a Performance-Based Accreditation Environment. En Howell, S. L. y Hricko, M. (Eds.), *Online Assessment and Measurement. Case studies from Higher Education, K-12 and corporate* (p. 98-115). Hershey, Londres, Melbourne y

Singapore: INFOSCI.

Anexos - Instrumentos empleados en el estudio

Anexo 1. Práctica inicial “Búsqueda documental y gestión de la información”

Objetivos:

- Emplear bases de datos científicas para acceder a recursos bibliográficos de calidad sobre el contenido científico de la materia.
- Acceder a fuentes bibliográficas de libre acceso en la web y a fuentes de acceso restringido a través del Servicio de Bibliotecas de la USAL.
- Indagar en la potencialidad de los buscadores para la localización de información adecuada.
- Realizar búsquedas documentales y evaluar su validez sobre el contenido de la materia.
- Utilizar un gestor de información bibliográfica, para implementar normativa APA en los documentos que se realicen en clase.

Actividades:

1. Localizar a través de alguna de las bases de datos científicas estudiadas referencias bibliográficas (artículos científicos, libros o capítulos de libros) cuyo contenido se centre en “Evaluación de Programas, Centros y Profesores”, sobre todo en aspectos metodológicos.
2. Rellenar, como mínimo, 5 cuadros de este tipo:

Dirección de la Página:	http://
Breve resumen del contenido (Referencia a libros, resumen del artículo, etc...)	
¿Aporta texto completo (Full Text)	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No

3. Realizar una exposición en una página de un tema relacionado con el contenido de esta materia. Apoyando vuestras afirmaciones con referencias textuales y referencias indirectas. Citar todo ello con normativa APA, utilizando un Gestor de Información bibliográfica.

Material:

- Búsqueda en Internet, acceso a la red de la Universidad. Utilizar preferentemente un ordenador dentro de la red de la Universidad (acceso restringido al Servicio de Bibliotecas).
- Programa de Gestor de Información Bibliográfica (por ejemplo, Zotero: <http://www.zotero.org/download/>)

Anexo 2. Lista de control –Valoración de la Práctica Inicial “Búsqueda documental y gestión de la información”

Fecha:2014 ALUMNO/A EVALUADOR (Nombre y apellidos):GRUPO: 1 2

		Valor de 0-1 (0= no / 1=si)	Observaciones
Parte 1- 2.			
1. Localizar a través de alguna de las bases de datos científicas estudiadas referencias bibliográficas (artículos científicos, libros o capítulos de libros) cuyo contenido se centre en "Evaluación de Programas, Centros y Profesores", sobre todo en aspectos de metodología			
2. Rellenar, como mínimo, 5 cuadros de este tipo			
Dirección de la página:		http://	
Breve resumen del contenido (referencia, resumen...)			
¿Aporta texto completo?			
En la búsqueda de información (sobre 5 puntos)	1. Emplea diferentes bases de datos científicas en la búsqueda de información realizada		
	2. Incorpora referencias en inglés		
	3. Se ajusta al contenido de la materia "evaluación de programas, centros y profesores"		
	4. Incorpora cinco referencias (mínimo exigido)		
	5. Incorpora más referencias del mínimo exigido		
En la elaboración de los cuadros (sobre 5 puntos)	6. Recoge los elementos considerados: dirección web		
	7. Recoge los elementos considerados: en el resumen menciona título, autor y publicación, al menos		
	8. Recoge los elementos considerados: resume en pocas líneas de qué trata el documento		
	9. El resumen que integra es de elaboración propia		
	10. Incluye al menos dos referencias con texto completo		
Parte 3. Realizar una exposición en una página de un tema relacionado con el contenido de esta materia. Apoyando vuestras afirmaciones con referencias textuales y referencias indirectas. Citar todo ello con normativa APA, utilizando un Gestor de Información bibliográfica.			
En la exposición realizada (sobre 10 puntos)	11. Combina el empleo de referencias de distintas fuentes (artículos, libros, etc.)		
	12. Utiliza la normativa APA 6ª Edición		
	13. Integra las citas en el texto utilizando el gestor bibliográfico (ZOTERO)		
	14. Incorpora las referencias bibliográficas con el gestor		
	15. Las citas indirectas son todas correctas (apellido, año)		
	16. La citas directas o textuales son todas correctas dentro del párrafo (texto entre comillas y entre paréntesis, apellido, año y página)		
	17. Las citas múltiples son correctas (apellidos por orden alfabético acompañados del año y separados por ;)		
	18. Las referencias bibliográficas se han colocado detrás del texto de los párrafos		
	19. Las referencias bibliográficas están en orden alfabético		
	20. No hay errores en las referencias (apellidos y nombres bien colocados, año, título, revista, volumen, páginas, etc.)		
Total puntos obtenidos (de 0-20 puntos)			

Anexo 3. Prueba objetiva – Normativa APA 6ª Edición

Nombre y apellidos:

Titulación: Pedagogía Educación Social Fecha:

Leed con atención las referencias bibliográficas o las citas que aparecen a continuación. Debéis indicar si son Correctas, marcando un C o incorrectas, marcando una I (según normativa APA). En este segundo caso, colocad en el cuadro de la derecha la referencia o la cita de manera correcta.

Referencias /citas	Correcto (C) / Incorrecto (I)	Corrección
1 Díaz, F. M. de M., Escorza, T. E., Espinar, S. R., Mora, J. G., & Andrés, J. M. (1996). La evaluación del profesorado: Un tema a debate. <i>Revista de investigación educativa, RIE, 14</i> , 73-93.		
2 Buela Casal, G., & Castro Vázquez, A. (2011). <i>La evaluación de la calidad docente y de la investigación hoy</i> . Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica, 23(2), 253-258.		
3 Pérez Juste, R. (2006). Evaluación de programas educativos. Madrid: Editorial La Muralla.		
4 Este hecho ha sido corroborado por otros autores: (...) La incorporación de España al Espacio Europeo de Educación Superior, por su parte, establece como una de sus premisas que las universidades deben alcanzar la calidad y la excelencia docente para poder conformar un espacio europeo competitivo (Murillo Torrecilla, 2008).		
5 La evaluación de programas requiere de una serie de recursos metodológicos (García Ramos; Pérez Juste, 2006)		
6 García Ramos, J. M. (1991). Recursos metodológicos en la evaluación de programas. <i>Bordón. Revista de pedagogía, 43(4)</i> , 461-476.		
7 López, J. S. Evaluación de programas de educación a distancia. <i>RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 4(1)</i> , 9-34.		
8 Murillo Torrecilla, F. J., & Román, M. (2008). La Evaluación Educativa como Derecho Humano. <i>Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1(1)</i> .		
9 Tejedor, F. J., & Etxebarria, J. (2006). <i>Análisis inferencial de datos en educación</i> . La Muralla.		
10 González Barberá, C., Castro Morera, M., Lizasoain Hernández, L. (2012). Evaluación de las necesidades de formación continua de docentes no universitarios. <i>Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5(2)</i> , 245-264.		

¹Grupo de Investigación de Evaluación Educativa y Orientación (GE2O) de la Universidad de Salamanca- Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE), <http://iuce.usal.es>.