

Capítulo 10

La escala de valoración: Un instrumento de evaluación para el desarrollo de las competencias transversales de los futuros docentes y sus futuros alumnos

Ángel Pérez Pueyo

Universidad de León

José J. Barba Martín

Universidad de Valladolid

Eloísa Lorente Catalán

INEFC Lleida

Universidad de Lleida

Víctor Manuel López Pastor

Universidad de Valladolid

La «Declaración de la Sorbona» (1998) dio comienzo a la andadura definitiva del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), incorporando el concepto de competencia al sistema educativo universitario. En España, el sistema regula un objetivo de carácter eminentemente formativo, orientado a “propiciar la consecución por los estudiantes de una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral” (Real Decreto 55/2005, p.2842).

El concepto de “competencia”, tanto transversal como específica, es considerado por diferentes autores como clave para el desarrollo profesional (Hernanz & Rosselló, 2003; Perrenoud, 2004; Rué & Martínez, 2005; Salganik, Rychen, Moser & Konstant, 1999). Respecto a los aspectos transversales, es difícil cuestionar la necesidad e idoneidad de aprender a trabajar en grupo y desarrollar procesos de autoevaluación y coevaluación en relación al aprendizaje autónomo (Delgado, 2005).

La evaluación formativa es considerada como una actividad organizada de forma sistemática y continua con la intención de proporcionar la información necesaria para la mejora del proceso educativo (Boud & Falchikoz, 2007; Harald & Mulder, 2012; López-Pastor, 2009). Por tanto, la evaluación formativa se entiende como un continuo que permite una mayor implicación del alumnado en las tareas que realice y un mayor criterio a la hora de evaluarse tanto a sí mismo como a los demás (Hammersley & Orsmond, 2007; Sanmartí, 2007). Este planteamiento revierte varios de los problemas de los modelos tradicionales en los que, prácticamente y de forma exclusiva, la calificación se reducía a pruebas y/o exámenes finales (López-Pastor & Palacios, 2012).

Esta experiencia pretende dotar al futuro docente universitario de experiencias en evaluación formativa y de desarrollo de competencias transversales, en este caso, relacionadas con los procesos de corrección de los trabajos, la autoevaluación y la coevaluación. La intención es generar experiencias positivas que le permitan valorarlas, identificarlas como adecuadas y conocer el proceso desarrollado para su posterior transferibilidad al desarrollo de las competencias básicas como profesorado de

educación secundaria. Ésta se ha llevado a cabo en cuatro centros universitarios de la formación inicial del profesorado de educación física de León, Valladolid y Lérica.

OBJETIVOS

Los objetivos de esta comunicación son los siguientes:

- Reflexionar sobre la necesidad de involucrar al alumnado universitario en un proceso real de evaluación formativa que le permita conocerlo, experimentarlo e integrarlo como recurso para su futura labor profesional.
- Utilizar e identificar un instrumento de evaluación y calificación (escala graduada), de modo que aprendan a utilizarlo y puedan transferirlo en su futura práctica docente.
- Analizar las experiencias desarrolladas, proponiendo un ejemplo de desarrollo de competencias de carácter transversal relacionado con la realización de trabajos y los procesos de autoevaluación y coevaluación que proporcionen bagaje al futuro profesorado en relación al desarrollo posterior de las competencias básicas.

PROCEDIMIENTO

Respecto al procedimiento empleado, se ha desarrollado en varias fases.

La primera fase consistió en la elaboración del instrumento de evaluación, en este caso una Escala de valoración graduada, útil al mismo tiempo para la evaluación y la calificación. La intención era poder realizar, simultáneamente y de forma sencilla, la valoración tanto cualitativa como cuantitativa de la corrección de un trabajo. Ésta pretende establecer una serie de horquillas de valoración cualitativa y cuantitativa en las que se describen con detalle el grado de cada uno de los aspectos a valorar. De este modo, permite al alumnado hacerse una idea del posible valor que supondría en el caso de ser calificado.

Cualitativo	Cuantitativo
<i>MAL/ Necesita mejorar mucho</i>	<i>Hasta 4,9</i>
<i>REGULAR/ Aunque supera lo mínimo exigible, necesita mejoras importantes</i>	<i>5-5,9</i>
<i>BIEN/ Comienza a tener los rasgos de un trabajo pero debes cuidar los aspectos que lo harán tener un valor destacado</i>	<i>6-6,9</i>
<i>MUY BIEN/ El trabajo va por buen camino pero debes cuidar los detalles</i>	<i>7-7,9</i>
<i>MUY BUENO/ Si cuidas los pequeños detalles será brillante</i>	<i>8- 8,9</i>
<i>EXCELENTE/ Enhorabuena</i>	<i>9-10</i>

Tabla 1.- Valores cualitativos y cuantitativos de las horquillas de la Escala de valoración.

Tras un primer diseño, se pasó a un grupo de 10 alumnos, que ya habían realizado trabajos con el nivel de exigencia requerido, para que valorasen los aspectos a mejorar en el caso de haberla podido utilizar cuando realizaron sus trabajos. Su información resultó fundamental para cotejar y calibrar la escala, sobre todo, en aspectos de claridad en la expresión, comprensión, sencillez y adecuación a lo exigido. De dicho proceso se obtuvo la escala de valoración definitiva.

La segunda fase se centra en la aplicación de dicho instrumento de evaluación y calificación. A continuación, se presenta el protocolo de aplicación:

1º Paso.- El alumnado es informado al inicio de las condiciones del trabajo y se les proporcionan por escrito. Se determina la primera fecha de entrega.

2º Paso.- El alumnado presenta el trabajo por escrito y se le proporciona la escala de valoración que le permita desarrollar el proceso de autoevaluación. Realizado el mismo, justificada la valoración y entregada al profesor, se reunirán posteriormente en una tutoría (puede ser a través de la plataforma Moodle) para recibir la heteroevaluación y cotejar ambas valoraciones, resolviendo las posibles discrepancias en la interpretación de algún aspecto. Se determinará la fecha de la segunda entrega.

3º Paso.- Tras la nueva entrega, se determinará por parte del profesor los enlaces para realizar, en este caso, el proceso de coevaluación. Tras recibir la coevaluación, se podrá cuestionar la valoración recibida, justificándola; volviéndose a realizar la heteroevaluación con el profesor. Y se determinará la fecha de la última entrega.

4º Paso.- Esta entrega será la última y llevará asociada la calificación. El alumnado deberá presentar, junto al documento, una autoevaluación justificando su valoración. Finalmente el docente calificará el trabajo y justificará su nota en caso de no coincidir con la proporcionada en la última autoevaluación por el alumnado.

Para conocer la perspectiva del alumnado sobre el instrumento de evaluación-calificación aplicado se ha realizado un cuestionario. Los resultados preliminares de dicho cuestionario apuntan a que el alumnado considera muy importante conocer los criterios de calificación de la actividad requeridas para llegar a conseguir el mejor resultado (valoración media de 4,79 sobre 5). De hecho, el alumnado considera que “Gracias a estos criterios somos capaces de saber en mayor medida qué es lo que tenemos que hacer y la forma de hacerlo para sacar la nota que consideremos” (LE-1). Pero, sobre todo, valoran poder “[...] conocer todos los porqués de su proceso de aprendizaje y reflexionar sobre ello [...]” (LE-4). Probablemente, lo más llamativo sea que, aun no obteniendo los resultados esperados, valoran positivamente el instrumento: “Es positivo para nosotros, pero no estamos acostumbrados y al ser la 1º vez que vemos dicha escala graduada, el cambio ha sido demasiado grande y en mi caso ha sido un cambio malo, pero sólo por no estar acostumbrados a esta manera de evaluación” (LE-40).

CONCLUSIONES

La experiencia parece demostrar que el alumnado valora muy positivamente conocer con claridad los criterios de evaluación y calificación que determinen posteriormente su nota. De hecho, que el resultado del trabajo no haya sido el esperado no parece restar valor a la importancia de conocerlos.

REFERENCIAS

- Boud, D. & Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. Oxon: Routledge.
- Delgado, A. (coord) (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el EEES*. Madrid: Dirección General de Universidades. Recuperado de <http://www.mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0054.pdf>
- Hammersley, L. & Orsmond, P. (2007). Evaluating our peers: is peer observation a meaningful process? *Studies in Higher Education*, 29, 489-503.

- Harald, S. & Mulder, A. (2012). Collaborative learning through formative peer review: pedagogy, programs and potential. *Computer Science Education*, 22, 343-367.
- Hernanz, M.L. & Rosselló, G. (coord.). (2003). *Marc general per a la integració europea*. Barcelona: Agència de Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- López-Pastor, V.M. (coord.) (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V.M. & Palacios, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13, 317-340
- Pérez-Pueyo, A.; Taberero, B.; López-Pastor, V.M.; Ureña, N.; Ruiz, E.; Caplloch, M.; González, N. & Castejón, J.F. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.