
Servicio de Publicaciones y Difusión Científica (SPDC), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria,
Parque Científico-Tecnológico, Edificio Polivalente II, C/ Practicante Ignacio Rodríguez, s/n
Campus Universitario de Tafira, 35017
Las Palmas de Gran Canaria, Spain

El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación

eISSN: 2386-3374

Journal information, indexing and abstracting details, archives, and instructions for submissions:
<http://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/index>



Educación lingüística y desarrollo de competencias en evaluación. Análisis de una experiencia en Magisterio Language Education and Assessment Skills Development. Analysis of an Experience in Teachers Training

M-Begoña Gómez-Devís

Universitat de València

Josep-Vicent Garcia-Raffi

Universitat de València

Elia Saneleuterio

U. de València – U. of California, Berkeley

Article first published online: 30/05/2017

DOI added later in “metadatos”

El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación is licensed under a Creative Commons
ReconocimientoNoComercial-SinObraDerivada
4.0 Internacional License.



**Educación lingüística y desarrollo de competencias en evaluación.
Análisis de una experiencia en Magisterio**
Language Education and Assessment Skills Development.
Analysis of an Experience in Teachers Training

M-Begoña Gómez-Devís

mabegode@uv.es

Josep-Vicent Garcia-Raffi

josep.garcia-raffi@uv.es

Elia Saneleuterio

elia.saneleuterio@uv.es

Universitat de València

RESUMEN

Este trabajo aborda una experiencia de renovación metodológica en las titulaciones de Maestro en Educación Infantil y Primaria. Se persigue, desde el ámbito de la evaluación, activar prácticas educativas que promuevan y maximicen la capacidad de los maestros en formación para regular los propios procesos de aprendizaje, la construcción del conocimiento y el desarrollo de competencias profesionales, entre las que se encuentra la evaluación orientada al aprendizaje (EOA). A partir del diseño metodológico y procedimiento de evaluación realizados en la asignatura Lengua Española para Maestros, junto con los datos recabados en las encuestas de los estudiantes, es posible acceder al análisis descriptivo-exploratorio de los tres últimos cursos académicos y conocer cuál es el grado de dominio percibido en torno a su aprendizaje y capacidad evaluadora. Como conclusión más relevante del estudio se extrae que la responsabilidad en su propia evaluación, así como en la de los compañeros, genera dinámicas que contagian el sentimiento de responsabilidad hacia su aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: EOA, autoevaluación, evaluación *inter pares*, autonomía, aprendizaje lingüístico

ABSTRACT

This paper presents a teaching innovation experience at grades of Primary and Childhood Education. The aim is to promote educational practices through assessment procedures which promote and maximize the capacity of future teachers to regulate their learning processes, the construction of knowledge and professional skills development, including Learning Oriented Assessment (LOA). Through a design for the subject Lengua Española para Maestros and data from student surveys it is possible to analyze the last three academic courses and know about their learning control perception and assessment competence. As one relevant conclusion, the own and pairs assessment responsibility expands over responsibility feeling about their learning.

KEYWORDS: LOA, self-evaluation, peer evaluation, autonomy, language learning

INTRODUCCIÓN

En sintonía con el paradigma actual de la educación superior —metas de enseñanza, perfil docente, recursos de aprendizaje, métodos de evaluación, etc.—, nos interesamos por cuestiones como aumentar la participación del estudiante en la toma de decisiones y la regulación de su propio aprendizaje. El reto de asumir este rol activo del alumnado, que incluye cierto poder de decisión en los procesos de evaluación, ha sido experimentado durante los cursos académicos 2013-2014, 2014-2015 y 2015-2016 en el marco de los proyectos de innovación de la Universitat de València: en la convocatoria de 2015-2016 se denominó *Evaluación orientada al aprendizaje (EOA) y participación del estudiante en el procedimiento de evaluación de la materia Lengua para Maestros* (ref. UV-SFPIE_RMD15-314813), obteniéndose la renovación correspondiente en la convocatoria 2016-2017 (ref. UV-SFPIE_RMD16-417761).

El planteamiento general es eminentemente práctico: se busca identificar problemas, rendimientos y resultados de aprendizaje con objeto de esclarecer y afinar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua en ambas titulaciones, así como desarrollar una evaluación orientada al aprendizaje (EOA) abordando nociones como procedimiento de evaluación, instrumentos de evaluación, coevaluación, etc.

El objetivo es atender una evaluación “que implica desarrollar la autonomía del estudiante, el aprendizaje permanente y su responsabilidad para orientar y gestionar su propio proceso de aprendizaje –aprendizaje estratégico–” (Ibarra y Rodríguez, 2010, p. 446). Ahora bien, para ello se requiere un docente capaz de diseñar procedimientos y utilizar métodos que favorezcan la evaluación del trabajo presencial y no presencial del alumnado, así como manejar diferentes técnicas que orienten el desarrollo de las competencias vinculadas a las materias. En definitiva, considerar la evaluación como una oportunidad en sí misma para promover el aprendizaje y asumir la participación del estudiante: el futuro maestro ya no recibe una calificación, sino que actúa; y es una excelente oportunidad para desarrollar y potenciar distintas competencias básicas de su formación universitaria y profesional.

ANTECEDENTES

En el ámbito universitario encontramos a Carless (2003, 2007, 2009) como uno de los precursores en la descripción y aplicación las premisas que conforman la evaluación orientada al aprendizaje (EOA). Tal y como recogen las profesoras Reyes, Marchena y Sosa (2012, p. 119) su entramado se resume en tres claves:

- a) Las tareas de evaluación son entendidas como tareas de aprendizaje. Es decir, las tareas de evaluación deben promover experiencias de *aprendizaje profundo* que se orienten hacia los resultados de aprendizaje esperados.
- b) La implicación de los estudiantes en la evaluación ha de ser de tal forma que estos desarrollen una mejor comprensión de las metas de aprendizaje y un trabajo más activo hacia el logro de los estándares y criterios.

c) Los estudiantes deben recibir *feedback* o retroalimentación adecuada que podrían utilizar como *feedforward* o *proalimentación* en el trabajo futuro.

Con esta nueva mirada la evaluación se orienta hacia los procesos y busca integrar de manera progresiva la reflexión; es decir, pretende ser una ayuda al alumno en su actividad de aprendizaje y en la metacognición de dicho proceso, al tiempo que un instrumento para la reflexión del docente sobre su actividad en el aula. Se recogen, también, como necesarias la implicación del estudiante en las actividades de evaluación, la realización de tareas creativas y realistas, y el fomento de la información útil para el presente académico y el futuro profesional (Carless, 2007, 2009; Carless, Joughin y Mok, 2006; Boud y Associates, 2010; Gómez, Rodríguez e Ibarra, 2013b; Ibarra y Rodríguez, 2010; Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012; Padilla y Gil, 2008). Asimismo, cabe señalar que desarrollar la EOA en el aula universitaria es mucho más que la aplicación de la autoevaluación o la evaluación *inter pares*, pues requiere el diseño de tareas auténticas, orientadas hacia la activación de competencias básicas en contextos de aprendizaje y situaciones profesionales. En el caso que nos ocupa, los estudiantes deben combinar conocimientos, habilidades y actitudes que necesitarán aplicar una vez se incorporen al ejercicio del magisterio.

En este sentido, para que el alumno se implique y adquiera conciencia de sus logros o puntos débiles, e incluso experimente un ápice de autonomía en su aprendizaje, es responsabilidad del docente crear las condiciones adecuadas tanto en el procedimiento de evaluación como en el diseño de las tareas de aprendizaje (Benson, 2009, p. 26). Y es que no podemos olvidar que el proceso de aprendizaje autónomo no equivale siempre a una autorregulación desprovista de la guía del profesorado, pero sí requiere una concepción diferente de su rol. El docente continúa teniendo un peso determinante, aunque esta importancia no le viene dada por su situación de autoridad ni por su capacidad para proveer información, sino por la relación que consigue establecer entre el aprendiz y su aprendizaje (Holec, 1981, 1992). Su misión será avivarla, optimizarla: “the pursuit of learner autonomy requires a shift in the role of the teacher from purveyor of information to facilitator of learning and manager of learning resources” (Little, 1995, p. 178).

En este contexto, es común encontrarse con el símil del profesor como facilitador o *helper* (Dickinson, 1987, pp. 122-123), definido por Dörnyei (2001, p. 106) como “a helper and instructional designer who leads learners to discover and create their own meanings about the world”. Las ventajas de este modelo siguen recogiendo en trabajos más recientes, como el de Ramón (2011, p. 155):

Las características del profesor como facilitador en un contexto de aprendizaje lingüístico independiente se pueden organizar en torno a dos tipos de apoyo que el profesor debe abarcar, un apoyo psico-social que se caracteriza por unas cualidades personales como la tolerancia y la paciencia, apoyo que debe desarrollar la capacidad para motivar al alumno y la habilidad para concienciarlo. Y un apoyo técnico que se caracteriza por ayudar al aprendiz a planificar y llevar a cabo su aprendizaje lingüístico de una forma independiente a través del análisis de las necesidades, los objetivos a corto y a largo plazo, la planificación del trabajo, la selección de materiales y la organización de la interacción. El apoyo técnico también se caracteriza por ayudar al alumno a evaluarse, y finalmente por ayudar a adquirir aquellas destrezas y conocimientos necesarios.

Por otro lado, la percepción de los estudiantes ante las experiencias de aprendizaje autónomo apunta, precisamente, a la función docente como guía, y esto se percibe con

mayor claridad en las situaciones de aprendizaje presencial (Lamb, 2006, p. 98); si bien es cierto que en el trabajo realizado fuera del aula se valoran las pautas previas del profesor, pero también el *feedback* (Saneleuterio, 2015, 2016). Dicho esto, el alumnado deberá modificar su rol más pasivo observando el perfil octoédrico de Benson y Voller (1997, p. 134) que definiría su mayor o menor autonomía en relación con su postura hacia el mundo, su deseo por aprender, su sentido del yo, su capacidad metacognitiva, su apertura al cambio, su independencia educativa, la asunción de estrategias de aprendizaje y su habilidad para negociar.

A modo de cierre, hay que educar en evaluación de tal modo que estudiantes y profesores se conviertan en socios responsables del aprendizaje y la evaluación. Así lo reclaman y demuestran recientes investigaciones del ámbito universitario español al indagar la importancia de la participación activa de los estudiantes en los procesos de evaluación e impulsar nuevas estrategias metodológicas (Bretones, 2008; Gessa, 2011; Gómez, Rodríguez e Ibarra, 2013; Gómez y Saneleuterio, 2017; Ibarra y Rodríguez, 2010; Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012; López Pastor, 2009; Padilla y Gil, 2008; Pérez, Taberero y López, 2008).

DISEÑO METODOLÓGICO

Algunas consideraciones generales

Ante las consideraciones pedagógicas arriba indicadas es más que notable el esfuerzo del profesorado en proporcionar una formación y capacitación ajustadas al contexto educativo y profesional (Salinas, de Benito y Lizana, 2014). De un lado, hay que planificar la evaluación estableciendo nuevos métodos o sistemas —autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación— atendiendo en todo momento las ventajas y particularidades de la plataforma de formación virtual de la institución universitaria; por otro, es necesario revisar, mejorar e innovar en evaluación de forma constante y colaborativa para poder instaurarla como estrategia docente y como proceso continuo, integral e integrado en el aprendizaje. De hecho, como afirman Reyes, Marchena y Sosa (2012, p. 130), “el diseño de la evaluación debe constituir una parte esencial del diseño de las asignaturas”, sobre todo porque el estudiante orienta hacia ella sus quehaceres, independientemente de las competencias previstas en la guía oficial.

Ciñéndonos a la asignatura Lengua Española para Maestros, desde el curso 2013-2014 se ha diseñado un procedimiento de evaluación que incluye, acorde con los objetivos, competencias y resultados del aprendizaje plasmados en la guía docente, una relación de tareas, instrumentos y sistema de calificación para cada tarea (Gómez-Devís, 2014, 2015; Gómez-Devís y Saneleuterio, 2015). A grandes rasgos, y aun manteniendo el examen tradicional, una parte considerable de la calificación corresponde a la autoevaluación que cada estudiante completa mediante un cuestionario final; además, como mínimo dos tareas con peso en la nota final son evaluadas con la colaboración del alumnado, bien a través de la evaluación *inter pares*, bien a través de prácticas auto-evaluativas. En todo caso, los resultados de aprendizaje se evalúan mediante productos tangibles que sirven para recabar información sobre lo que se pretende evaluar. No obstante, teniendo en cuenta que, a la hora de valorarlos, el profesorado suele centrarse más en la calidad académica del trabajo presentado, mientras que los estudiantes son más sensibles al esfuerzo realizado, se determinó focalizar la participación del alumnado preferentemente en facetas de la tarea cuyo empeño y dedicación suponga un valor añadido, y responsabilizar al profesorado del sistema e

instrumentos de calificación, así como de velar por el cumplimiento de los criterios de valoración.

Obviamente una experiencia de tal envergadura necesita explicitar a los participantes las competencias implicadas en cada caso, las evidencias o los productos de evaluación que se requieren, los instrumentos, etc. Sin olvidar que es indispensable implicar al alumnado en los estándares y criterios de evaluación sobre los que se basarán los juicios de valor y calidad de los trabajos.

Instrumento y participantes

Para la recogida de datos, se han adaptado y utilizado algunos de los ítems del autoinforme “Desarrollo de las competencias académico-profesionales de los estudiantes: COMPES” elaborado por el grupo de EVALfor de la Universidad de Cádiz (Gómez, Rodríguez e Ibarra, 2013a). Concretamente, el COMPES tiene como objetivo obtener información sobre el nivel competencial percibido por los estudiantes sobre el desarrollo de un conjunto de competencias identificadas como básicas y que se ponen en juego mediante su participación en el proceso de evaluación¹.

En este estudio particular, el autoinforme utilizado ha sido diseñado e implementado online a través de la plataforma virtual de formación de la asignatura. La participación en dicho cuestionario es voluntaria, pero se señala su importancia para el desarrollo del proyecto de innovación, no tiene repercusión en la calificación final de la asignatura y es anónima. En cuanto a su composición, se articula sobre 6 ítems que constituyen los campos de identificación de la muestra (edad, sexo, facultad, titulación, curso, asignatura) y 20 atributos específicos que valoran las competencias básicas de los estudiantes de magisterio. Cabe destacar que para la presente contribución solo se han tomado en consideración los resultados de cinco de ellos, concretamente aquellos que atienden la EOA y el procedimiento de evaluación experimentado. Asimismo, la escala de valoración utilizada se presenta en un rango del 1 al 7, donde 1 es *Nunca*; 2, *Pocas veces*; 3, *Algunas veces*; 4, *Bastantes veces*; 5, *Muchas veces*; 6, *Siempre*; y 7, *No sabe/No contesta*.

En cuanto a los participantes, la muestra total de 211 informantes ha sido agrupada por cursos académicos y se compone de 83 estudiantes en el curso 2013-2014, 44 en 2014-2015 y 84 en 2015-2016.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Antes de proseguir con el análisis de los resultados es lícito recordar que el estudio aquí presentado se imbrica en un proceso mucho más amplio y complejo fruto del hecho de abordar y explotar diversidad de instrumentos de aprendizaje y evaluación, además de implicar a diferentes agentes con el propósito de proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de competencias y sugerir caminos de mejora. En este sentido, los autores disponen de otras publicaciones relacionadas con los procedimientos evaluativos y el diseño de tareas referidos a la enseñanza-aprendizaje de la lengua en la esfera universitaria (Gómez-Devís, 2014, 2015; Gómez-Devís y Saneleuterio 2015, 2017; Saneleuterio 2015, 2016) que permiten ampliar o sustentar las consideraciones y conclusiones de este trabajo.

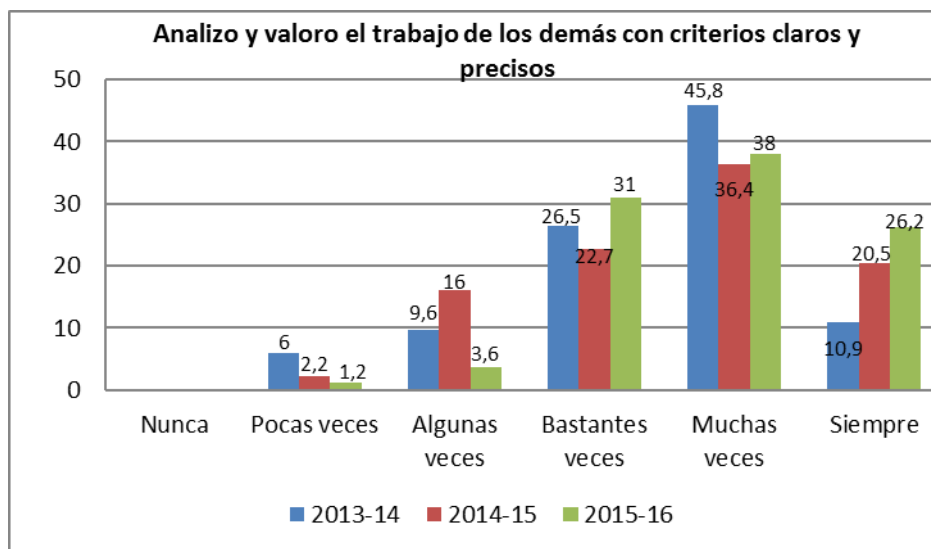
¹ Dicho instrumento ha sido diseñado y validado (validación aparente mediante juicio de expertos y validación de contenido en estudio piloto) obteniendo una fiabilidad, calculada mediante Alfa de Cronbach, de 0,944, por lo que se puede considerar un instrumento muy fiable.

A continuación, presentamos el análisis de los resultados recabados en los cinco **atributos** (ítems) seleccionados:

Análisis y valoración del trabajo de los demás con criterios claros y precisos

La primera cuestión aborda la percepción del desempeño de la evaluación *inter pares*.

Gráfica 1. Resultados estadísticos del ítem 1.
Fuente: elaboración propia



Tal y como muestra la gráfica 1, se percibe una progresión creciente de la opción *Siempre* conforme se suceden los años de experimentación. Este hecho suscita una sensación positiva entre los docentes implicados en el proyecto, pues tal vez se esté logrando concienciar a los estudiantes acerca de su responsabilidad en la evaluación de sus compañeros y ello modela su intervención evitando juzgar los trabajos de manera subjetiva o con poco interés.

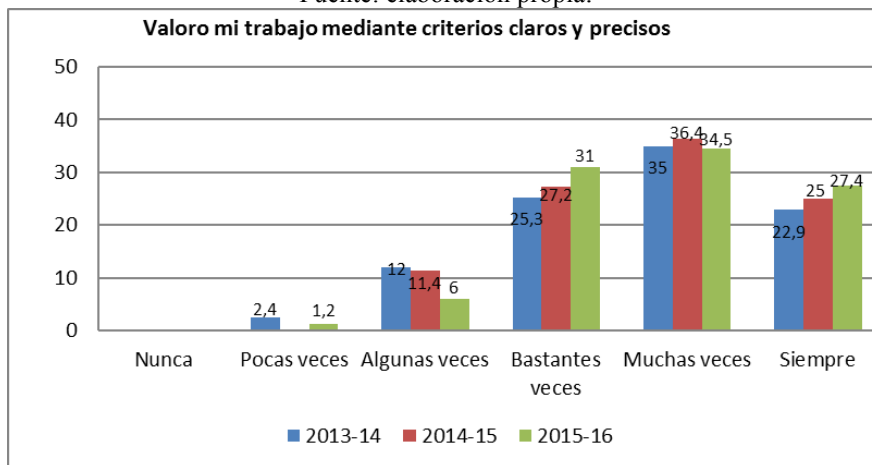
Si revisamos los datos detenidamente podemos apreciar que la mediana tiende a colocarse en el ítem *Muchas veces*: la mayoría de los estudiantes ha marcado como mínimo esta opción o la superior, y ello se mantiene en los tres subgrupos, incluido el primero, que compensa su poca representación del *Siempre* con casi la mitad de las respuestas en la opción inmediatamente inferior. Además, llama la atención el caso del último curso, en que solo un 3,6% de los estudiantes ha marcado la opción *Algunas veces* y 1,2% *Pocas veces*, hecho que reafirma nuestras impresiones. Por último, cabe aludir a una opción no reflejada en el gráfico, *No sabe/No contesta*, que se recogió en el subgrupo 2013-2014 con el valor de 1,2% y en el 2014-2015 con 2,2%.

Valoración de mi trabajo mediante criterios claros y precisos

En esta ocasión se pregunta a los estudiantes acerca de la aplicación de esa misma objetividad y precisión en la valoración de sus propias producciones. Sus respuestas quedan reflejadas en la gráfica 2.

Gráfico 2. Resultados estadísticos del ítem 2.

Fuente: elaboración propia.



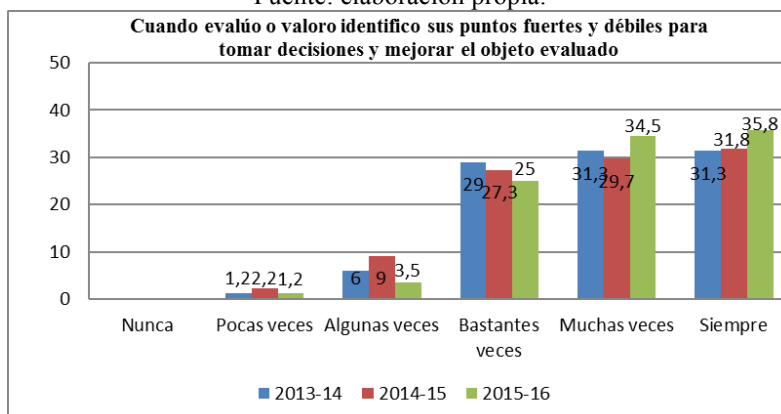
En líneas generales se aprecia cierto consenso entre los estudiantes en torno a la escala de valoración. Las manifestaciones referidas a la valoración de las propias tareas mediante criterios claros y precisos continúan recabando más del 50% de las respuestas en los descriptores *Muchas veces* y *Siempre*. Sigue llamando la atención el caso del último curso, siendo ahora un 7,2% de los estudiantes los que han marcado una opción inferior a *Bastantes veces*. En esta ocasión también se contabiliza el valor *No sabe/No contesta*, que ahora representa el 2,4% en el curso 2013-2014.

Cuando evalúo o valoro identifico sus puntos fuertes y débiles para tomar decisiones y mejorar el objeto evaluado

El tercer ítem ancla en el corazón de la evaluación orientada al aprendizaje. La complejidad de esta cuestión hace que sea todavía más sorprendente la relativa coincidencia de resultados a lo largo de los tres cursos académicos (gráfica 3).

Gráfico 3. Resultados estadísticos del ítem 3.

Fuente: elaboración propia.



Al sumar las dos opciones mayoritarias (*Muchas veces* y *Siempre*) se consiguen unos resultados que superan el 60% en los subgrupos 2013-2014 y 2014-2015, e incluso alcanzan el 70% en el curso 2015-2016. Asimismo, la opción de *No sabe/No contesta*

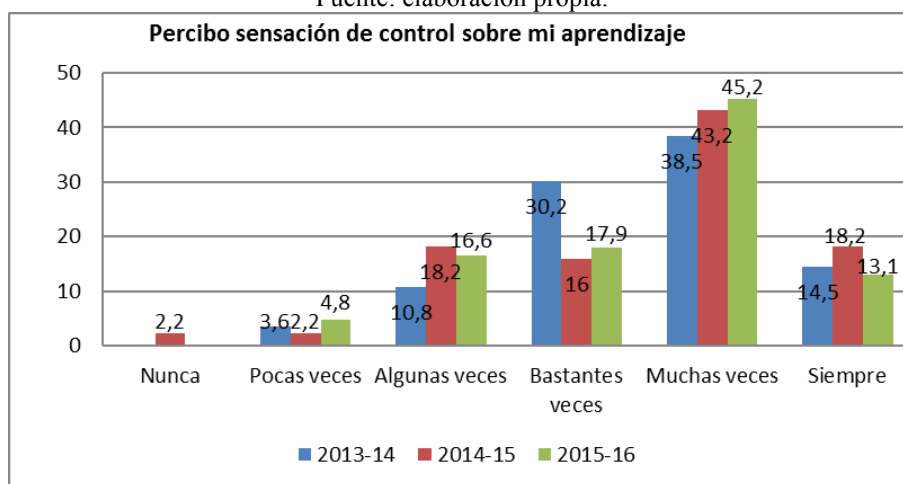
obtiene el 1,2% de representación, pero únicamente en el primer curso académico en que se pasó la encuesta.

Percibo sensación de control sobre mi (propio) aprendizaje

En esta cuestión los estudiantes muestran que están en proceso de ir controlando su aprendizaje, si bien no manifiestan toda la satisfacción que podría esperarse en relación con este propósito. Por un lado, es la primera ocasión en que la valoración *Nunca* aporta alguna cifra; aunque solo se presenta en el subgrupo 2014-2015 un escaso 2,2%. Por otro, los subgrupos de participantes en 2013-2014 y 2015-2016 manifiestan su inseguridad al tomar el 2,4% la opción *No sabe/No contesta*.

Gráfico 4. Resultados estadísticos del ítem 4.

Fuente: elaboración propia.

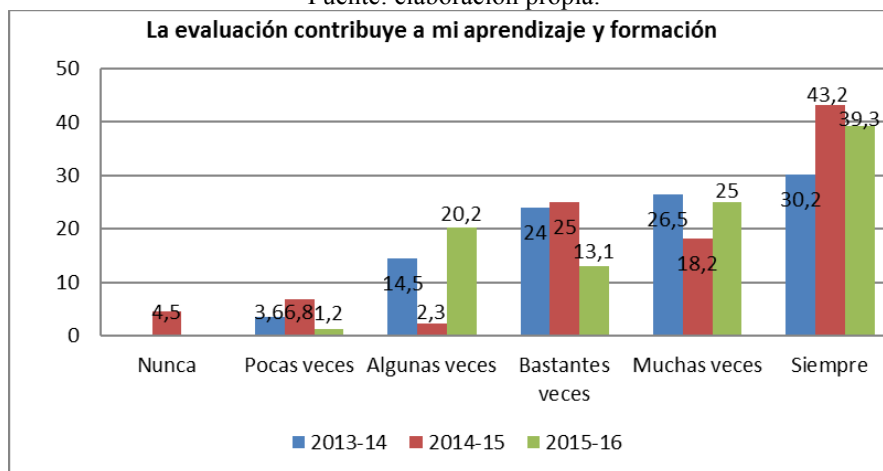


No obstante, se mantiene la tónica de los atributos anteriores en relación a la acumulación de respuestas en la opción *Muchas veces* y, si sumamos los resultados de dicha opción junto a los valores de *Siempre*, se alcanza una cifra superior al 50% de las valoraciones en cada subgrupo, sobrepasando el 60% en el segundo año y rozándolo en el tercero.

La evaluación contribuye a mi aprendizaje y formación

El último ítem se centra en la percepción del estudiantado acerca de la relación entre el diseño de la evaluación y el aprendizaje desarrollado.

Gráfico 5. Resultados estadísticos del ítem 5.
Fuente: elaboración propia.



Si bien los valores percibidos por los estudiantes manifiestan, de manera general y en similares proporciones con respecto a las consideraciones anteriores, la idea de que la evaluación contribuye a su aprendizaje y formación (gráfica 5), es importante anotar que la opción *No sabe/No contesta* ha obtenido el 1,2% de representación en los subgrupos primero y último. Este dato nos obliga a la revisión del planteamiento general del proyecto; y con mayor motivo si consideramos el 4,5% de alumnos correspondientes al curso central que han seleccionado la opción *Nunca*, a lo que se suma un importante 6,8% en *Pocas veces*. De hecho, hay que buscar la combinación de las dos opciones más positivas para descubrir un aumento progresivo muy leve: desde el 56,7% de 2013-2014 al 64,3% de 2015-2016, pasando por un punto intermedio en 2014-2015, con un 61,4% de representación.

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Antes de presentar las conclusiones del estudio es conveniente subrayar la decisión del equipo de investigadores en la elección metodológica de la encuesta como instrumento para la recogida de información. A nuestro juicio, se trata de una actuación estratégica que propicia la reflexión sobre los distintos niveles de la competencia percibida por el estudiante; en otras palabras, con este enfoque no solo se pretende recopilar datos valiosos sobre la formación inicial en magisterio, sino que la propia realización del cuestionario supone la activación y desarrollo de estrategias metacognitivas que favorecen la autorregulación del proceso de aprendizaje (Bartman y Ruijs, 2011; Gómez, Rodríguez e Ibarra, 2013b), convirtiéndose en una tarea evaluativa orientada hacia el aprendizaje estratégico.

Así pues, analizados cinco de los ítems, confirmamos la tendencia lenta, pero firme, hacia las opciones de respuesta *Muchas veces* y *Siempre*, y lo interpretamos como una evidencia de que el diseño avanza en la buena dirección. Especialmente se detecta este crecimiento en la percepción de rigor en el ejercicio de la autoevaluación y en la coevaluación —“Valoro mi trabajo / el de los demás mediante criterios claros y precisos”—. Asimismo, buscando en el objetivo último de la evaluación orientada al aprendizaje, encontramos las mejores puntuaciones del estudio precisamente en el ítem “Cuando evalúo o valoro identifico sus puntos fuertes y débiles para tomar decisiones y mejorar el objeto evaluado”. Con estos resultados nuestros estudiantes

manifiestan, pues, que el aprendizaje les resulta más elevado y útil cuando se articulan procedimientos evaluativos que les permiten implicarse en el proceso.

Sin embargo, aunque la evolución en los años analizados ha quedado demostrada, la permanencia de algunas respuestas negativas, así como la presencia de estudiantes que en algunas ocasiones marcaron la casilla *No sabe/No contesta*, nos obliga a seguir buscando cómo mejorar los planteamientos para optimizar el aprendizaje —y la percepción de aprendizaje— de la totalidad de estudiantes.

En concreto, la sensación de control sobre el propio aprendizaje y la contribución de la evaluación al aprendizaje y formación son los atributos que aglutinan mayores resultados en las opciones *Nunca* y *Pocas veces*, hecho que nos exige y anima a continuar el trabajo iniciado, especialmente si tenemos en cuenta que se trata de los ítems que más se vinculan con la percepción de autonomía —aprender a aprender—.

Además de los logros conseguidos con el diseño, el estudio ha evidenciado la necesidad de reajustes y revisiones que, puestos en marcha en el curso 2016-2017, suponen, entre otras medidas adoptadas, la participación de grupos de control y la adición de instrumentos que pretenden afinar la obtención de información sobre el proceso y facilitar pistas acerca de cómo seguir mejorando.

Por último, consideramos que el artículo despierta cierto interés en todos aquellos profesores y profesoras que imparten docencia en titulaciones del ámbito educativo, ya que les permite profundizar y reflexionar sobre un modelo pedagógico, especialmente si vinculamos este tipo de experiencias con el rol que cabe desempeñar en la formación del profesorado, pues las experiencias metodológicas con que aprenden en la universidad los futuros maestros y maestras pueden servirles de modelo e inspiración para reproducirlas, en mayor o menor medida, cuando se incorporen a la profesión docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baartman, L. y Ruijs, L. (2011). Comparing students perceived and actual competence in higher vocational education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (4), 385-398.
- Benson, P. (2009). Making sense of autonomy in language learning. En R. Pemberton, S. Toogood y A. Barfield (eds.), *Maintaining control: Autonomy and Language Learning* (pp. 1326). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Benson, P. y Voller, P. (eds.) (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.
- Boud, D. (2006). Foreword. En C. Bryan y K. Clegg (eds.), *Innovative Assessment in Higher Education* (pp. xvii-xix). Nueva York: Routledge.
- Boud, D., y Associates (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181-202.

- Carless, D. (2003). Learning-oriented assessment. Ponencia presentada en la *Evaluation and Assessment Conference*. University of South Australia, Adelaide.
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44 (1), 57-66.
- Carless, D. (2009). Learning-oriented assessment: Principles, Practice and a Project. En L. H. Meyer, S. Davidson, H. Anderson, R. Fletcher, P. M. Johnston y M. Rees (Eds.), *Tertiary Assessment & Higher Education Student Outcomes: Police, Practice & Research Learning-oriented assessment* (pp. 79-90). Wellington, New Zeland: Ako Aotearoa.
- Carless, D., Joughin, G. y Mok, M. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398.
- Díaz, ME. (2014). La formación permanente del profesorado: análisis y sentido. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 23, 53-62. DOI 10.20420/GUIN.2014.0060
- Dickinson, L. (1987). *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gessa, A. (2011). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 354,749-764.
- Gómez, MÁ., Rodríguez Gómez, G., e Ibarra Saiz, M.ªS. (2013a). COMPES: Autoinforme sobre las competencias básicas relacionadas con la evaluación de los estudiantes universitarios. *Estudios sobre educación*, 24, 197-224.
- Gómez, MÁ., Rodríguez, G., e Ibarra, MªS. (2013b). Desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes de Educación Superior mediante la e-Evaluación orientada al aprendizaje. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 19 (1), art. 1. DOI 10.7203/relieve.19.1.2457
- Gómez-Devís, M-B. (2014). Enseñar, evaluar, aprender e investigar en el aula universitaria de la mano de la materia *Lengua para Maestros*. @tic. *Revista d'innovació educativa*, 12, 26-34. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/3556/3422>
- Gómez-Devís, M-B. (2015). La evaluación del aprendizaje en el aula universitaria: una experiencia de innovación en la materia Lengua para Maestros. *Opción*, 31 (5), 963-983. Recuperado de <http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/opcion/article/view/20692/20589>

- Gómez-Devís, M-B. y Saneleuterio, E. (2015). E-evaluación orientada al aprendizaje: diseño para su implementación en la materia Lengua para Maestros. En R. Pérez Pérez, A. Rodríguez-Martín y E. Álvarez-Arregui (eds.), *Innovación en la Educación Superior: desafíos y propuestas* (pp. 319-326). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Gómez-Devís, M-B. y Saneleuterio, E. (2017). Con la evaluación también se aprende. Percepciones y grado de satisfacción del alumnado en formación inicial en magisterio. En A.M. Aguilar y B. Peña (coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura: Buenas prácticas docentes*, Vol II (pp. 167-192). Madrid: ACCI.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Holec, H. (1992). Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé. En L. Porcher (ed.), *Les auto-apprentissages* (pp. 46-52). Hachette: Tunis.
- Ibarra, M.^aS. y Rodríguez, G. (2010). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la universidad, *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2), 443-461.
- Ibarra, M.^aS., Rodríguez, G., y Gómez, M^a. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231.
- Lamb, T. (2006). Supporting independence: Students' perceptions of self-management. En T. Lamb y H. Reinders (eds.), *Supporting Independent Learning: Issues and Interventions* (pp. 95-120). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23 (2), 175-181.
- López-Pastor V.M. (coord.) (2009). *La evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Padilla, M.^aT., y Gil, J. (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 (24), 467-486.
- Pérez, A., Tabernero, B., López, VM., Ureña, N., Ruiz, E., Caplloch, M., González, N., y Castejón, FJ. (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. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_20.pdf
- Ramón, E. (2011). Implicaciones metodológicas de la autonomía en el aprendizaje lingüístico. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en la*

- formación del profesorado* 20, 151-176. Recuperado de <http://ojsspdg.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/416>
- Reyes, CI., Marchena, R., y Sosa, F. (2012). La evaluación orientada al aprendizaje y el diseño de proyectos docentes en la Universidad. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en la formación del profesorado*, 21, 117-132. Recuperado de <http://ojsspdg.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/284>
- Salinas, J., de Benito, B. y Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 28 (1), 145-163.
- Saneleuterio, E. (2015). Revisión y recepción de la retroalimentación en Lengua Española para Maestros. Estudio comparativo. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 15, 23-42. Recuperado de <http://academica-e.unavarra.es/handle/2454/20370>
- Saneleuterio, E. (2016). Evaluación formativa y *feedback* en el aprendizaje avanzado de la lengua escrita. #04 *Jornadas de Innovación Docente en la Educación Superior*. Valencia: Universitat de València.