

SISTEMAS ALTERNATIVOS DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS APLICADAS A LOS ESTUDIANTES EN LAS TITULACIONES DE GRADO Y MÁSTER DE EDUCACIÓN Y TURISMO EN LOS CAMPUS DE ÁVILA, ZAMORA Y SALAMANCA

**Ana Iglesias Rodríguez
Concepción Pedrero Muñoz
Fernando Beltrán LLavador**
Universidad de Salamanca

RESUMEN

La información que aprenden los estudiantes está cambiando y también la forma que tienen de aprenderla y de evaluarla. La evaluación ya no es vista únicamente como la obtención de unos resultados favorables o desfavorables sino como una oportunidad para que los estudiantes aprendan, para que los docentes puedan mejorar la enseñanza y para que todos los agentes implicados en este proceso favorezcan el desarrollo correcto del aprendizaje a través de un trabajo conjunto de retroalimentación (*feedback*) y proalimentación (*feedforward*) (Iglesias, 2012). Por eso, nuestro objetivo en este proyecto ha sido incorporar sistemas alternativos de evaluación que nos permitieran, de alguna manera, valorar los aprendizajes de los estudiantes así como el grado de adquisición de las competencias por parte de los mismos, mediante el diseño de estrategias docentes y el desarrollo de sistemas de evaluación de competencias.

PALABRAS CLAVE

Evaluación, competencias, metodología, aprendizaje, educación de calidad

ABSTRACT

Not only the learning information is undergoing dramatic changes but also the way of learning itself as well as of assessing higher education students' levels of achievement. Assessment is no longer perceived as a mere measurement of positive or negative academic end-of-formation tracks' results but rather as an opportunity for students to learn about their progress, for educators to improve their teaching performance and for every educational agent to enhance learning through a feedback and feedforward continuum (Iglesias, 2012). Thus, the aim of this project has been to provide alternative systems of assessment which may help us both to objectively measure the learning success of university subject matter and to design suitable teaching strategies as well as evaluation tools consistent with the new competence-based curricula.

KEY WORDS

Assessment, competences, methodology, learning, quality education

Introducción

La UNESCO (s.f.), cuando habla de *Reforma e Innovación*, afirma lo siguiente:

La Enseñanza Superior ha probado suficientemente a lo largo de los siglos su viabilidad y su capacidad para adaptarse, evolucionar y propiciar el cambio y el progreso en la sociedad. Debido a la importancia y la rapidez de los cambios en los que participamos, la sociedad se basa cada vez más en el saber, de modo que la enseñanza superior y la investigación son en adelante componentes esenciales del desarrollo cultural, socioeconómico y de la viabilidad ecológica de los individuos, las comunidades y las naciones. Por eso la enseñanza superior se ve confrontada a grandes desafíos y debe transformarse y renovarse como nunca de forma más radical, de manera que nuestra sociedad que sufre en nuestra época una grave crisis de valores pueda trascender las consideraciones puramente económicas e incorporar dimensiones más profundas de moral y espiritualidad.

A pesar de que la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) comenzó en el año 1998, en las instituciones universitarias se sigue trabajando en el desarrollo de fórmulas metodológicas que incrementen en mayor medida la calidad de la enseñanza y la armonización de los sistemas educativos de educación superior.

El siglo XXI se caracteriza por un incesante cambio en todos los niveles: social, económico, político, industrial y, como no podía ser de otra manera, también en el ámbito del conocimiento.

Toda la educación gira entorno a la sociedad del conocimiento, que dirige su atención a lograr uno de los retos más ambiciosos: el aprendizaje a lo largo de toda la vida. En el mismo, como dice Amparo Fernández March (2006, p. 3), “el sujeto precisa ser capaz de manipular el conocimiento, de ponerlo al día, de seleccionar lo que es apropiado para un contexto específico, de aprender permanentemente, de entender lo que se aprende y, todo ello de tal forma que pueda adaptarlo a nuevas situaciones que se transforman rápidamente”.

Es, en suma, precisamente en el aprendizaje continuo en el que los docentes han de poner especial empeño, introduciendo cambios metodológicos y modelos formativos ajustados al tipo de persona que la sociedad del conocimiento demanda.

Sin duda alguna, modificar los métodos de enseñanza y de aprendizaje está resultando más complejo de lo que en un principio se pudiera anticipar. Estos cambios requieren procesos de adaptación tanto por parte del docente como por parte del discente puesto que, hasta ahora, tales métodos estaban centrados en el profesor y, actualmente, han de centrarse en los estudiantes, buscando situaciones de aprendizaje contextualizadas, complejas y focalizadas en el desarrollo de los alumnos y de su capacidad de aplicación a problemas lo más reales posibles y de resolución de los mismos. Todos estos aspectos quedan claramente reflejados en el *Artículo 9. Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad*, de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción (1998), que mantiene el siguiente catálogo de recomendaciones:

- a) En un mundo en rápido cambio, se percibe la necesidad de una

nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso, para acoger a categorías de personas cada vez más diversas, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad.

- b) Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales.
- c) Para alcanzar estos objetivos, puede ser necesario reformular los planes de estudio y utilizar métodos nuevos y adecuados que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas; se debería facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia. Esta reestructuración de los planes de estudio debería tomar en consideración las cuestiones relacionadas con las diferencias entre hombres y mujeres, así como el contexto cultural, histórico y económico, propio de cada país. La enseñanza de las normas relativas a los derechos humanos y la educación sobre las necesidades de las comunidades del mundo entero deberían quedar reflejadas en los planes de estudio de todas las disciplinas, especialmente las que preparan para las actividades empresariales. El personal académico debería desempeñar una función decisiva en la definición de los planes de estudio.
- d) Los nuevos métodos pedagógicos también supondrán nuevos materiales didácticos. Estos deberán estar asociados a nuevos métodos de examen, que pongan a prueba no sólo la memoria sino también las facultades de comprensión, la aptitud para las labores prácticas y la creatividad.

En todo este proceso de cambio juega un papel fundamental la evaluación tanto de los resultados de aprendizaje como de la enseñanza. Sólo se aplicarán procesos de innovación didáctica si, de forma paralela, también se aplica innovación en la actividad evaluativa. De poco sirve realizar cambios metodológicos si se mantienen sistemas de evaluación tradicionales que no aportan beneficio alguno a la forma de aprender de los alumnos.

A este respecto, tomando en consideración la influencia directa y en la actualidad casi ubicua de las Tecnologías de la Información y de la

Comunicación (TIC), cabe señalar que el uso de procesos de evaluación a través de la red (*Computer based assessment*) cobra todavía mayor sentido puesto que éstos se orientan, entre otras cuestiones, a resaltar la importancia del *feedback* y del *feedforward* en este proceso y su efecto sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Padilla y Gil (2008) afirman que “mientras que el *feedback* engloba comentarios sobre la tarea realizada, el *feedforward* incluye información que pretende ayudar al estudiante a que en el futuro haga mejor tareas similares”(p. 471).

Por su parte, Conaghan y Lockey (2009, pp. 45-46) observan con acierto lo que sigue:

el *feedback* es una parte central del proceso de aprendizaje. (...) Proporcionar un buen *feedback* es uno de los modos más útiles de asegurar el éxito de los candidatos. Para que los estudiantes se beneficien del *feedback* han de cumplir una serie de requisitos. Los estudiantes deben:

Poseer una noción de la meta, estándar o nivel de referencia al que se aspira.

Comparar el nivel real (o el que se tiene en ese momento) de actuación con el nivel-meta o estándar.

Implicarse en un curso de acción apropiado conducente a salvar la brecha entre el nivel que se tiene y aquel al que se aspira.

(...) El *feedback* es el modo en que los instructores ayudan a los estudiantes a identificar el conocimiento del que carecen.”¹

Con respecto al *feedforward*, estos mismos autores apuntan que se trata de una extensión natural de un buen ejercicio de *feedback* y que, de forma complementaria a este último, ofrece la dirección proactiva que permite al sujeto avanzar mejorando.

El buen *feedback* comprende no sólo el comentario sobre la actuación realizada sino sugerencias respecto a lo que habría que hacerse a continuación. En particular, proporcionar consejos sobre cómo mejorar el siguiente elemento de trabajo puede resultar especialmente útil a los estudiantes que reciben *feedback*, sobre todo cuando tales orientaciones se adoptan en el transcurso del trabajo, de modo tal que se pueden hacer reajustes de forma continua durante dicho proceso. Puede resultar valioso comprobar que se proporciona suficiente *feedforward* de ese tipo y no tan sólo *feedback* sobre lo que ya se ha hecho y sobre lo abordado previamente. (Conaghan y Lockey, p. 48)

Mediante el *feedback* y el *feedforward*, además de facilitar información relativa a su nivel de actuación en comparación con la meta u objetivo previamente fijada, profesores y estudiantes aprenden juntos a compartir

¹ Traducido del original. Conaghan, P. & Lockey, A. (2009). Feedback to feedforward. A positive approach to improving candidate success. *Notfall Rettungsmed, Suppl 2*, 45-48. Recuperado el 30 de octubre, 2011, <http://www.upc.edu/rima/grups/grapa/bibliografia-evaluacion/publicaciones/p.-conaghan-a.-lockey.-feedback-to-feedforward.-a-positive-approach-to-improving-candidate-success>

fórmulas de actuación que les permitirán realizar el salto cognitivo entre el nivel del que se parte y aquel al que se aspira (Iglesias, 2012).

Llevar a cabo una buena práctica de *feedback* implica (Conaghan y Lockey, 2009; y Nicol & MacFarlane-Dick, 2006):

- Facilitar el desarrollo de la autoevaluación/reflexión en el aprendizaje.
- Estimular el diálogo entre docentes y discentes en torno al aprendizaje.
- Ayudar a clarificar el significado real de una buena actuación (metas, criterios, estándares que se esperan conseguir).
- Proporcionar oportunidades para salvar la distancia existente entre la actuación real y la deseada.
- Ofrecer a los estudiantes información de alta calidad sobre su aprendizaje.
- Estimular las creencias y/o pensamientos motivadores positivos y la autoestima.
- Proporcionar información a los docentes que puede emplearse para ayudarles a planificar su enseñanza.

El *feedback* acompaña al *feedforward* que se proporciona a los estudiantes estimulándoles y motivándoles puesto que se parte de la premisa de que el cambio y el aprendizaje del alumnado se produce como consecuencia de un diseño formativo orientado a la búsqueda de soluciones, a una visión positiva de las situaciones a las que se enfrenta, a cimentar las competencias y fortalezas de la propia persona y, en suma, a una construcción social y colaborativa que se traduce en un resultado superior al de la media prevista. En este proceso, el estudiante lleva a cabo acciones diversas que, si bien están cimentadas en el presente, encierran una proyección de futuro inmediato que va a revertir en resultados exitosos evitando con ello incurrir en un círculo de lamento permanente sobre situaciones erróneas ocurridas en el pasado (Iglesias, 2012, pp. 472-473).

Desde esta perspectiva, se contribuye no sólo a que el alumno aprenda sino a que se forme como persona en interacción con los demás, en un proceso de mediación y relación con el tutor-docente y con los compañeros del curso a través de una enseñanza eficaz y de calidad dentro de un entorno individualizado del aprendizaje.

Para ello, de forma complementaria a otras metodologías y medios, contamos con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) cuyo empleo sobrepasa con creces los intereses tecnológicos, políticos, sociales o económicos, y está cobrando cada vez mayor importancia en el ámbito educativo. Debemos aprovechar las grandes ventajas que presentan los entornos virtuales en el aprendizaje de los estudiantes, puesto que la diversidad y versatilidad de estos medios y el uso que éstos hacen de los mismos están generando cambios en sus mismas estructuras de pensamiento, lo que puede arrojar luz sobre la forma más adecuada de obtener el máximo rendimiento de los aprendizajes mediante sistemas alternativos de evaluación de competencias complementados por una adecuada valoración de sus Estilos de Aprendizaje.

Lo anterior dibuja someramente el marco en el que se ubica el proyecto de innovación docente que presentamos y que ya tuvimos la oportunidad de iniciar a través de un proceso de adaptación de las asignaturas de los títulos de Grado y de los Cursos de Adaptación al Grado y de las menciones de una

forma flexible durante el curso académico 2010-11 gracias al impulso del Proyecto de Innovación Docente (convocatoria 2010/2011) ID10/176 que lleva por título “*Elaboración de asignaturas en el campo virtual*”, y cuyo reflejo ha quedado patente en la presentación de los resultados mediante una comunicación presentada en las Primeras Jornadas de Innovación Didáctica de la Universidad de Salamanca, celebradas los días 17 y 18 de noviembre de 2011, así como a través de su publicación en las actas de las mismas (Iglesias, 2011, pp. 228-235).

Durante el curso académico 2011-2012, se han llevado a cabo acciones paralelas a partir de la aplicación efectiva de otros dos proyectos de innovación aprobados igualmente en la USAL, a saber, “*Sistemas alternativos de evaluación de competencias aplicadas a los estudiantes en las titulaciones de Grado y Máster de Educación y Turismo en los Campus de Ávila, Zamora y Salamanca*” (ID11/213) y “*Diseño de actividades de coordinación entre distintas materias impartidas en las titulaciones de Grado de Educación y Turismo y Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*” (ID11/214).

A este respecto, el equipo multi e interdisciplinar que participa en esta iniciativa, vio la necesidad de poner en práctica las asignaturas diseñadas no sólo para comprobar su buen funcionamiento sino, adicionalmente, para incorporar sistemas alternativos de evaluación que permitieran de algún modo valorar los aprendizajes de los estudiantes así como su grado de adquisición de las competencias, mediante el diseño de estrategias docentes y el desarrollo de sistemas de evaluación de competencias. No cabe duda de que los contenidos académicos de los estudiantes están cambiando tanto como la forma que tienen de aprenderlos. Las posibilidades de las que hoy en día disponen los discentes para acceder a los conocimientos en tiempo y forma han superado todas las limitaciones que uno pueda concebir gracias a los medios tecnológicos cada vez más sofisticados de los que disponemos. No obstante, estos mismos conocimientos así como la manera de adquirirlos y asimilarlos han de ser igualmente objeto de evaluación. Y es aquí donde se están produciendo transformaciones de un alcance inusitado pues la evaluación ya no es vista únicamente como la obtención de unos resultados favorables o desfavorables -evaluación sumativa- sino como una oportunidad para que los estudiantes aprendan, para que los docentes puedan mejorar la enseñanza y para que, sin excepción, todos los agentes implicados en este proceso favorezcan el desarrollo óptimo del aprendizaje a través de un trabajo conjunto de retroalimentación (*feedback*) y proalimentación (*feedforward*) –evaluación formativa- (Iglesias, 2012). Sólo llevando a cabo procesos de evaluación donde se conjugue lo formativo con lo sumativo ofreceremos “(...) a los estudiantes la oportunidad para aprender a consolidar su atención sobre lo que leen, escuchan o sienten, a asociar esos estímulos de manera significativa y sistemática a lo que ya conocen, transformarlos a fondo, profundamente, hasta integrarlos en sus memorias a largo plazo” (Rodríguez e Ibarra, 2011, p. 14).

La evaluación posee, pues, un carácter instrumental, esto es, constituye un medio para el aprendizaje. De ahí que nuestro propósito haya sido en todo momento ofrecer a los alumnos una educación de calidad empleando alternativas educativas y evaluativas flexibles y en consonancia con la persona a partir de la valoración de sus estilos de aprendizaje. A este respecto,

consideramos que la experiencia ha resultado sumamente positiva y que, como veremos, estamos logrando dar cumplimiento a nuestros objetivos.

Objetivos

Los objetivos que nos marcamos a lo largo del proyecto fueron los siguientes:

- Valorar el estilo de aprendizaje de los estudiantes para facilitarles las metodologías y estrategias necesarias para la consecución de las competencias propuestas.
- Seleccionar y poner en práctica las metodologías más adecuadas que permitan al alumno alcanzar los objetivos de aprendizaje y las competencias básicas.
- Establecer las competencias básicas que el alumno ha de alcanzar y los indicadores que permitan valorar en qué medida lo hace.
- Formular los criterios de evaluación e indicar las técnicas e instrumentos a emplear para evaluar si el alumno ha alcanzado los objetivos y las competencias básicas.
- Diseñar y construir instrumentos que permitan evaluar los aprendizajes de los alumnos y comprobar si han adquirido las competencias asignadas.
- Incorporar en la plataforma *Stadium (Moodle)* los materiales elaborados para cada una de las asignaturas.
- Comparar y valorar las experiencias y resultados obtenidos en cada una de las materias trabajadas.
- Analizar los datos obtenidos a final de curso con el fin de comprobar si los alumnos han alcanzado las competencias básicas y en qué medida lo han hecho.

Las titulaciones implicadas en este Proyecto fueron las siguientes:

GRADO / MASTER	ASIGNATURAS
Grado de Maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica General ▪ Atención a la Diversidad ▪ Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica ▪ Procesos e Instituciones educativas ▪ Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales ▪ Expresión Musical en la Educación Primaria
Grado de Maestro en Educación Primaria (Curso de Adaptación)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ An introduction to EFL ▪ English for Young Learners ▪ Necesidades y respuesta educativa en alumnos con discapacidad

Grado de Turismo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Introducción al Turismo ▪ Técnicas de investigación aplicadas al Turismo ▪ Marketing de Servicios Turísticos
Grado de Educación Social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atención a la Diversidad en Educación Social
Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atención a la Diversidad ▪ Didáctica en la especialidad de Inglés ▪ Metodología de la especialidad de Inglés

Tabla 1.- Titulaciones implicadas en el Proyecto

Metodología

A fin de lograr los objetivos propuestos, nos basamos en una metodología colaborativa para los docentes implicados y una metodología activa para los estudiantes matriculados en cada una de las materias. Y para alcanzar algunas de las competencias, se fomentó el uso de recursos favorecedores del aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías (*wiki*, foro, *chats*, etcétera). Asimismo, los docentes implicados realizaron reuniones periódicas donde pusieron en común las acciones previamente definidas (diseño de actividades, planteamiento de la evaluación desde la plataforma *Moodle* –definiendo criterios e identificando indicadores-, detección de dificultades, etc.).

Además, el equipo de trabajo mantuvo diversas reuniones a lo largo del curso para la discusión y el intercambio de opiniones sobre algunos aspectos específicos del proyecto. Las propias Tecnologías de la Información y Comunicación –correo electrónico- facilitaron, por lo demás, la comunicación entre los distintos miembros del grupo, proporcionando información precisa y solucionando problemas mínimos que surgieron en momentos puntuales.

Resultados

Somos conscientes de que en el momento actual la educación requiere pautas metodológicas que potencien los aprendizajes auténticos, variados, enriquecedores y motivadores, y que respondan a la vez a estilos de aprendizaje diversos para poder obtener el máximo provecho de las potencialidades y el pleno desarrollo de las competencias de cada individuo y del resultado de sus interacciones. Por este motivo, nuestra máxima prioridad en el Proyecto fue valorar el estilo de aprendizaje de los estudiantes con el fin de facilitarles las metodologías y estrategias necesarias para la consecución de las competencias propuestas; seleccionar y poner en práctica las metodologías más adecuadas para que los alumnos alcanzasen los objetivos de aprendizaje y las competencias básicas; establecer las competencias básicas que el alumno debía adquirir y los indicadores que permitieran valorar en qué medida lo estaban haciendo; formular los criterios de evaluación e indicar las técnicas e instrumentos empleados para evaluar si el alumno había alcanzado los objetivos y las competencias básicas; diseñar y construir instrumentos para

evaluar los aprendizajes de los alumnos y comprobar si habían adquirido las competencias asignadas, entre otros.

Como ya hemos indicado, en tanto que medio para el aprendizaje, también la evaluación tiene carácter instrumental si asumimos que el aprendizaje, desde una perspectiva estrictamente neurocientífica y, por ende, neurodidáctica, puede ser abordado como una función fundamental de las neuronas que no se puede llevar a cabo de modo individual sino que requiere el concurso de grupos de neuronas pues al aprender, lo que estamos haciendo es modificar constantemente el cerebro mediante nuevas fuentes de estimulación, experiencias y conductas. Todo este complejo proceso da lugar a una memoria potencial susceptible de ser empleada en el momento preciso. O si se prefiere, empleando la definición ecléctica que ofrecen Alonso, Gallego y Honey (1994, p. 22), “aprendizaje es el proceso de adquisición de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia”. Por todo ello, desde una mirada educativa, podemos afirmar que, en rigor, aprendemos en función del estilo de aprendizaje y de las estrategias de enseñanza que empleamos. Son muchas las definiciones ofrecidas entorno al concepto de ‘*Estilo de Aprendizaje*’; no obstante, la mayoría de ellas coincide en que “(...) se trata de cómo la mente procesa la información o cómo es influida por las percepciones de cada individuo” (Alonso et al., 1993, p. 45). Estos autores hacen suya la definición propuesta por Keefe (1998) que entiende por Estilos de Aprendizaje “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (citado en Alonso et al., 1993, p. 48). Nosotros, aún estando totalmente de acuerdo con la definición propuesta, también entendemos por Estilo de Aprendizaje el conjunto de estrategias o métodos que cada persona emplea en distintos momentos para llevar a cabo los aprendizajes. No todas las personas aprenden de la misma manera ni siguen ritmos idénticos de aprendizaje. Cada individuo posee características personales, físicas, psíquicas y sociales que le diferencian del resto. Y son estas diferencias las que establecen las diversas modalidades de aprendizaje. Los distintos tipos de personalidad que como docentes encontramos en las aulas requieren tipos variados de actividades para llegar al tipo de personalidad predominante. Cada persona privilegia una modalidad a la hora de recibir la información a través de los sentidos (sea ésta visual, auditiva o cinestésica). Por todo ello, debemos ofrecer oportunidades a los alumnos para satisfacer las diversas modalidades de preferencia adaptadas a las condiciones óptimas en las que puede funcionar el cerebro (movimiento, agua, música y entorno visual). Todos disponemos de una inteligencia predominante (lingüística, lógica, matemática, interpersonal, intrapersonal, musical, visual-espacial, corporal-cinestésica, naturalista o emocional). En virtud de ello, el docente tendrá que basarse en un repertorio de actividades que no sólo garantice que todos los alumnos aprendan según su inteligencia predominante sino que también estimule de manera equilibrada las otras inteligencias. El nivel de estímulo cognitivo que ofrezcamos a los alumnos habrá de reflejar el tipo de aprendizaje que enseñamos. Para traducir a la práctica todas estas constataciones, existen distintas teorías y modelos que establecen el marco conceptual sobre el que se sustentan los variados estilos de aprendizaje. Así pues, estas teorías y modelos ayudan a comprender mejor: a) determinados comportamientos que

pueden surgir en el aula; b) la forma en que se relacionan esos comportamientos con la manera de aprender de los alumnos; y, c) el tipo de actuaciones que se podrían llevar a cabo para obtener resultados eficaces en situaciones concretas (Iglesias, 2008, 2012). Entre las múltiples teorías y modelos a los que aludimos se encuentran: el perfil de tipos psicológicos de Myers Briggs, el inventario de estilo de aprendizaje de Kolb, el modelo de aprendizaje de Gregorc, el inventario de estilo de aprendizaje de Dunn y Dunn, el modelo Visual-Auditivo-Kinestésico de las modalidades perceptivas (VAK), la teoría de las Inteligencias Múltiples y/o los estilos de aprendizaje según P. Honey y A. Mumford. Estos autores partieron de una reflexión académica y de un análisis de la teoría y cuestionarios de D. Kolb (1984), para llegar a una aplicación de los Estilos de Aprendizaje en la formación de directivos del Reino Unido. Les preocupaba averiguar por qué en una situación en la que dos personas comparten texto y contexto una aprende y otra no. La respuesta radica en la diferente reacción de los individuos, explicable por sus diferentes necesidades acerca del modo por el que se exponen al aprendizaje y aprehenden el conocimiento. Los Estilos de Aprendizaje de cada persona originan diferentes respuestas y diferentes comportamientos ante el aprendizaje.

Honey y Mumford asumieron gran parte de las teorías de D. Kolb (1984) insistiendo en un proceso circular del aprendizaje que atraviesa cuatro etapas y, por eso mismo, en la importancia del aprendizaje por la experiencia. Según Honey (1986) los Estilos de Aprendizaje serán algo así como la interiorización por parte de cada sujeto de una etapa determinada del ciclo. Los Estilos para P. Honey y A. Mumford son también cuatro, que a su vez se corresponden con las cuatro fases de un proceso cíclico de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Esta clasificación no se relaciona directamente con la inteligencia porque hay gente inteligente con neta predominancia en diferentes Estilos de Aprendizaje. El *Learning Styles Questionnaire (L.S.Q.)* de Peter Honey y Allan Mumford está compuesto por ochenta ítems. El sujeto debe responder si está de acuerdo o en desacuerdo, a todas las preguntas. La mayoría de los ítems son comportamentales, es decir, describen una acción que alguien puede realizar. El LSQ está diseñado para detectar las tendencias generales del comportamiento personal (Alonso, Gallego y Honey, 1993, pp. 68-71).

De todos ellos, nos vamos a centrar en los dos últimos por ser los empleados para valorar los Estilos de Aprendizaje de los alumnos que han participado en este proyecto de innovación. Coincidimos con Alonso, Gallego y Honey (1993, pp. 60-61) en que el fin último de conocer los Estilos de Aprendizaje de los alumnos no es

(...) acomodarse a las preferencias de Estilo de “todos” los alumnos en “todas” las ocasiones. Sería imposible, naturalmente. El docente debe esforzarse en comprender las diferencias de Estilo de sus alumnos y adaptar –ajustar- su Estilo de Enseñar en aquellas áreas y en aquellas ocasiones, que sea adecuado para los objetivos que se pretenden. Coincidimos con Doyle y Rutherford (1984) al señalar cuatro aspectos importantes:

1. El docente debe concretar qué dimensiones de Estilo de Aprender considera importantes, teniendo en cuenta el nivel de edad de los alumnos, su madurez, el tema que se está estudiando...
2. Debe elegir un instrumento y método de medida apropiado para las características de sus alumnos.
3. Necesita considerar cómo “acomodarse” a la más que probable diversidad y pluralidad de datos que aparecerán en el diagnóstico.
4. Se encontrará, muy probablemente, con una serie de dificultades contextuales, como las características del aula, número de alumnos, estructura y cultura del Centro Educativo...

En este sentido, la finalidad última que se persigue es favorecer en el alumno su capacidad de aprender a aprender. Smith (1988, p. 16) sostiene que la persona ha aprendido a aprender si sabe:

- Cómo controlar el propio aprendizaje.
- Cómo desarrollar un plan personal de aprendizaje.
- Cómo diagnosticar sus puntos fuertes y débiles como discente.
- Cómo describir su Estilo de Aprendizaje.
- Cómo superar los bloqueos personales en el aprendizaje.
- En qué condiciones aprende mejor.
- Cómo aprender de la experiencia de cada día.
- Cómo aprender de la radio, televisión, prensa, ordenadores.
- Cómo participar en grupos de discusión y de resolución de problemas.
- Cómo aprovechar al máximo una conferencia o un curso.
- Cómo aprender de un tutor.
- Cómo usar la intuición para el aprendizaje.

En definitiva, se contribuye no sólo a que el alumno aprenda sino a que se forme como persona en la interacción consigo mismo y con los demás, y que lo haga en un proceso de mediación y relación con el tutor-docente y con los compañeros del curso (Iglesias, 2011).

A partir de estas premisas, presentamos los cuestionarios aplicados en las distintas titulaciones.

Para la evaluación del Estilo de Aprendizaje de los estudiantes, se ha utilizado el cuestionario de Honey y Alonso –CHAEA-, derivado del cuestionario *Learning Styles Questionnaire* (L.S.Q.) de Honey y Mumford. Este cuestionario se fundamenta en los enfoques cognitivos del aprendizaje aceptando una división cuatripartita del aprendizaje en línea con D. Kolb (1984), B. Juch (1987), P. Honey y A. Mumford (1986). El cuestionario CHAEA consta de tres partes diferenciadas:

1. Cuestiones relacionadas con los datos personales y socioacadémicos de los alumnos que pueden tener alguna influencia en los estilos de aprendizaje de los alumnos.
2. Perfil de aprendizaje numérico y gráfico, imprescindible para averiguar el perfil numérico y gráfico de los alumnos, los ítems que definen cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje y las coordenadas para poder trazar

- su propio perfil de estilo de aprendizaje.
3. Cuestionario CHAE propiamente dicho. Consta de 80 ítems breves para diagnosticar los Estilos de Aprendizaje de cada uno de los alumnos (activo, reflexivo, teórico y pragmático).

También hemos aplicado otro cuestionario sobre Estilos de Aprendizaje que consta de 43 ítems y que se subdivide en 5 categorías. En este cuestionario, el alumno sólo tiene que marcar las frases que, en su opinión, reflejan mejor su forma de aprender, de tal manera que los 8 primeros ítems están relacionados con el efecto que puede tener el ambiente en nuestra forma preferida de estudiar, en particular, el sonido, la luz, el calor y la disposición del lugar de trabajo. Los resultados explican el impacto de cada uno de esos elementos. Los 21 primeros ítems se relacionan con la cuestión de las emociones y, en particular, con la motivación, la constancia, la conformidad, el sentido de responsabilidad y la necesidad de estructurar el aprendizaje del alumno.

La tercera categoría, de sesgo sociológico, se aborda en los ítems 22 a 28, examinando hasta qué punto nos gusta trabajar de forma independiente, por parejas, en pequeño grupo o en gran grupo y trabajar con adultos.

Los ítems 29 a 31 atienden a los aspectos fisiológicos y, en concreto, a la preferencia por el aprendizaje visual, auditivo o kinestésico.

Por último, los aspectos psicológicos constituyen la última categoría y se abordan en los 12 últimos ítems. Examinan el grado en que los alumnos son analíticos, globales, tienen dominancia hemisférica izquierda o derecha, son impulsivos o reflexivos.

De forma adicional a este análisis, los alumnos pueden trazar un perfil de sí mismos (con o sin ayuda del profesor), describiendo cómo les gusta trabajar. Este perfil lo realizan de forma individualizada tomando como ayuda una foto propia que les permita observarse más detenidamente y dibujos que representen dónde, cuándo y cómo les gusta estudiar.

Otro de los aspectos que ha sido objeto de especial atención en este Proyecto de Innovación ha sido la incorporación de diferentes sistemas de evaluación en las distintas asignaturas en función del tipo de metodología empleada. Antes de iniciar este proceso, detectamos la necesidad de recibir un curso de formación actualizado sobre evaluación de competencias por lo que en el mes de junio de 2012 trasladamos esta inquietud al Vicerrectorado de Docencia y al Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca, quienes mostraron en todo momento una actitud favorable y de apoyo ante esta iniciativa, otorgándonos su permiso para realizarlo en la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila. El curso recibido se denomina "*e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje en la Universidad*" y fue impartido por el Dr. D. Gregorio Rodríguez Gómez y la Dra. D^a. María Soledad Ibarra Sáiz, ambos miembros del Grupo de Investigación EVALfor y Grupo de Excelencia de la Universidad de Cádiz.

Los ponentes del Curso de formación nos enseñaron a utilizar la herramienta para la evaluación de competencias en educación EvalCOMIX (2009) que puede integrarse en *Moodle* para desarrollar y diseñar, entre otras técnicas e instrumentos de evaluación sistemas de autoevaluación, evaluación por pares, coevaluación, etc., con los alumnos. Este Curso nos hizo tomar conciencia de la importancia de contar no sólo con un buen método de trabajo

sino y, sobre todo, con un buen sistema de evaluación. La evaluación es una parte integral del aprendizaje y las decisiones que, como docentes, tomemos al respecto, van a tener una repercusión directa en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Un sistema de evaluación adecuado se convierte en un proceso motivador para los estudiantes puesto que con él se les permite conocer en cada momento si las tareas que están realizando o las acciones que están poniendo en práctica son las adecuadas; o si por el contrario, necesitan modificar, incorporar o aprender nuevas estrategias para lograr el cometido final.

Sally Brown (2006, p. 24) afirma al respecto:

Se puede argumentar que la única cosa útil que nosotros, como profesores, podemos hacer para influenciar positivamente los procesos de aprendizaje y de enseñanza, es elegir correctamente el diseño de la estrategia de evaluación adecuada a cada propósito. Como sugiere David Boud (1994): los estudiantes pueden escapar de una mala enseñanza, pero no pueden evitar una mala evaluación.

La incorporación de los Grados, el aumento del número de estudiantes en las aulas, la necesidad imperiosa de formar profesionales competentes en ámbitos muy concretos y la gran disparidad de personas que acuden a las aulas con perfiles variados, conocimientos desiguales, experiencias previas y estilos de aprendizaje diferentes, obligan al profesorado a replantearse el sistema de evaluación para que se produzca un equilibrio adecuado entre el número de alumnos y el tiempo dedicado a la tarea evaluativa para evitar que desaparezca el tan necesario *feedback* y *feedforward* que todo alumno ha de recibir para lograr los aprendizajes.

Por todas estas razones, los profesores implicados en este Proyecto tomamos conciencia de la necesidad de mejorar las prácticas de evaluación tratando, en la medida de lo posible, de alcanzar metas viables que, curiosamente, coinciden con las cuestiones que se defienden y se valoran en *The Quality Assurance Agency for Higher Education* –Agencia de garantía de calidad para la enseñanza superior- del Reino Unido, que otorga una gran importancia a:

- La calidad del *feedback* (retroalimentación) y el *feedforward* (proalimentación).
- La adecuación de los métodos de evaluación con los objetivos de aprendizaje pretendidos.
- La congruencia del perfil del estudiante con su nivel y modo de estudio.
- La comprensión de los métodos y criterios de evaluación.

A continuación, presentamos una muestra de algunos de los diferentes sistemas de evaluación que se aplicaron en las distintas asignaturas en función del tipo de metodología empleada.

En las asignaturas correspondientes al área de idioma extranjero (inglés), se han empleado diferentes métodos de enseñanza y evaluación y, entre ellos se encuentra el estudio de casos. En este método de trabajo, la evaluación depende de los objetivos formativos que se persigan: aprendizajes,

competencias desarrolladas (conocimientos, habilidades, actitudes, comunicación, etc.). En el caso que nos ocupa, se han explorado principalmente a través de diversas estrategias como son: a) la calidad de las contribuciones; b) la participación de los estudiantes en el aula, en las tareas, en los seminarios; c) los trabajos relacionados con el contenido del caso; y d) las presentaciones orales realizadas y su adaptación a la audiencia.

Entre los instrumentos y métodos usados para realizar el registro, los docentes de lengua inglesa implicados se han basado en los Portafolios, en los diarios, en la autoevaluación y en la valoración de los audios, videos o tareas de microenseñanza realizadas por los estudiantes, aplicando para ello una evaluación continua y procesual.

En lo que se refiere a las materias correspondientes al ámbito de la Teoría e Historia de la Educación, el profesor implicado puso en práctica varios métodos de enseñanza, entre ellos, el método expositivo / Lección Magistral (*Lecturing*) y la resolución de ejercicios y problemas. En cuanto al sistema de evaluación utilizado, al tener que trabajar un conjunto de competencias amplio, referido a distintos ámbitos del área de conocimiento de Teoría e Historia de la Educación como los sociales, teóricos, histórico-políticos y comparados se manejaron diversos enfoques y medios de evaluación en función de las peculiaridades de cada uno de ellos (evaluación de trabajos de grupo y trabajos individuales). Las técnicas de evaluación utilizadas fueron la observación (asistencia y participación), entrevistas (tutorías) y análisis de documentos (trabajos escritos, materiales, presentaciones); y como instrumentos de evaluación, las listas de control, las escalas de valoración y la rúbrica.

En este caso, también se ha empezado a utilizar la participación de los estudiantes para valorar las intervenciones de sus compañeros sobre las presentaciones grupales en relación con experiencias innovadoras de EAPI. En realidad, se utiliza una combinación entre la evaluación entre iguales y la coevaluación. La coevaluación se planteó en el sentido de tratar que el grupo-clase evaluara el desempeño de un compañero con el fin de involucrar a todos los alumnos en la evaluación de los aprendizajes y proporcionar retroalimentación a sus compañeros. Esto ha hecho que los alumnos se hayan sentido parte de la comunidad de aprendizaje que se ha tratado de establecer y que hayan participado de una manera más directa en otros aspectos clave del proceso educativo, haciendo juicios críticos acerca del trabajo de sus compañeros.

Y, por último, otro método de trabajo y evaluación empleado fue el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) centrado en el Área de Didáctica y Organización Escolar y, en concreto, en la asignatura de Atención a la Diversidad en coordinación con la asignatura de Psicología de las Dificultades de Aprendizaje perteneciente al Área de Psicología Evolutiva y de la Educación, así como en el Master en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, correspondiente al Primer Semestre, y todo lo anterior en coordinación con los compañeros del Área de Didáctica y Organización Escolar que imparten el mismo módulo en dicho Master.

Este tipo de metodología de ABP es ideal para trabajarla de manera coordinada en estas asignaturas pues ambas materias se complementan y ofrecen al estudiante una visión multi e interdisciplinar de la situación educativa

que se pueden encontrar en sus aulas y en sus centros así como la mejor manera de solventar las necesidades educativas y dificultades de aprendizaje que, cada vez con mayor frecuencia, encontramos en las aulas.

En este método de trabajo, durante las primeras sesiones de clase, el docente se encarga de situar al alumno ante las distintas temáticas que se van a abordar a lo largo del curso. Es uno de los momentos más importantes, pues los alumnos requieren de una atención precisa y continuada para resolver dudas, hacer consultas concretas y una orientación detallada en cuanto a todo el proceso de trabajo que han de seguir y realizar.

Como docentes debemos insistir a los estudiantes tanto en la necesidad de cumplir con las lecturas y el trabajo autónomo que se les indique a fin de garantizar un buen funcionamiento y desarrollo del método de trabajo (ABP), como en la relevancia que tiene que lleven a cabo un buen proceso de documentación sobre las distintas temáticas a abordar.

Dentro de las diferentes necesidades educativas específicas y dificultades de aprendizaje que se han estudiado en la asignatura, el propio grupo decide el caso práctico (necesidad y/o dificultad específica) sobre el que va a trabajar bajo la orientación y guía del profesor, a quien compete asesorar, orientar y guiar en la formulación correcta del caso así como valorar su viabilidad.

Cada grupo se reúne con el profesor de manera individualizada en las tutorías establecidas para tal fin, además de llevar a cabo discusiones sobre las distintas temáticas en pequeños seminarios acordados con los alumnos o a través de foros de discusión habilitados en la plataforma virtual propia de la Universidad de Salamanca (*Studium*).

Por otro lado, en el propio aula, el profesor resuelve dudas y clarifica determinadas cuestiones para todo el grupo-clase, aportando nuevas informaciones o informaciones complementarias, en la línea del proceso de planificación y desarrollo propuesto. Todo ello mediante el visionado y análisis de videos y documentales, de la lectura y discusión de otros casos prácticos que sirvan de ejemplo a los discentes y los puedan tomar como referencia para desarrollar sus propios casos.

La evaluación se ha llevado a cabo en tres momentos fundamentalmente:

- El seguimiento del trabajo del grupo y de la participación de sus componentes a través de la observación y del registro de la evolución del grupo mediante las entrevistas y tutorías personalizadas previamente establecidas.
- El análisis del trabajo final elaborado por el grupo (pequeña memoria de trabajo).
- La valoración de la exposición que realiza el grupo sobre los aspectos fundamentales del trabajo realizado y de las respuestas que ofrecen todos los componentes del grupo a las preguntas del profesor y de sus compañeros del grupo-clase (criterios de evaluación por pares y rúbrica).

Mediante el enfoque de Aprendizaje Basado en Problemas que hemos llevado a la práctica, nuestro propósito ha sido emplear una evaluación orientada al aprendizaje (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012, p. 3) basándonos, principalmente, en sus tres elementos básicos: participación activa de los

estudiantes, proalimentación (*feedforward*) y tareas auténticas. Estos tres elementos ayudan a asumir procesos participativos y colaborativos de evaluación que se apoyan en una concepción abierta, flexible y compartida del conocimiento. Para lograr este cometido, hemos puesto en práctica estrategias concretas como son la evaluación entre iguales y la autoevaluación.

Para Dochy, Segers y Sluijsmans (1999) la evaluación entre iguales es un proceso a través del cual un grupo de personas puntúa a sus compañeros. Por su parte, Falchikov (2001) la define como la evaluación que los estudiantes realizan del trabajo o logros de sus compañeros utilizando para ello criterios relevantes. En definitiva, la evaluación entre iguales puede entenderse como una forma específica de aprendizaje colaborativo en el que los aprendices realizan una valoración sobre el proceso o producto de aprendizaje de todos o algún estudiante o grupo de estudiantes (Ibarra et al., 2012, p. 5).

La autoevaluación, por su parte, se caracteriza por la implicación de los estudiantes identificando los estándares y criterios con los que se ponderará su trabajo y la realización de juicios sobre la extensión que han abarcado con estos criterios y estándares (Boud, 1991, p. 5, citado en Brown y Glasner, 2006, p. 179). La autoevaluación se emplea principalmente para evaluar habilidades, estrategias y competencias puesto que los estudiantes, cada vez más, requieren contar con una práctica sistemática para juzgar su propio trabajo y obtener *feedback* sobre su capacidad de hacerlo.

Conclusiones

Una vez detallados los distintos métodos de trabajo empleados en coherencia con los *Sistemas alternativos de evaluación de competencias aplicadas a los estudiantes en las titulaciones de Grado y Master de Educación y Turismo en los campus de Ávila, Zamora y Salamanca*, podemos concluir que estas ideas sirven para que los profesores podamos diseñar nuevas propuestas al objeto de trabajar de una manera más enriquecedora con los estudiantes, con independencia de su estilo de aprendizaje predominante, teniendo en cuenta, no obstante, la importancia que éste tiene en el desarrollo de sus capacidades.

Los métodos y técnicas presentadas se han diseñado para favorecer, en términos cualitativos, el desarrollo de habilidades sociales, el pensamiento crítico, la capacidad de aprender por uno mismo y la responsabilidad personal y colectiva. Por lo tanto, para llevar a cabo todo este proceso, hemos tenido muy presente una *programación* congruente en los métodos, técnicas y *tareas* propuestas así como factores de actitud, o predisposición, y de *contexto* (Ginnis, 2002) como los siguientes, entre otros:

- Ser optimista y generar altas expectativas: desbordando energía, utilizando lenguaje positivo y diseñando tareas competitivas.
- Crear un entorno propicio: prestando atención a la ventilación, temperatura, humedad, olores, sonidos, mobiliario y materiales de aprendizaje necesarios para realizar el trabajo.
- Acomodar diversos estilos de aprendizaje a través de la variedad, ofreciendo opciones y negociando estrategias de aprendizaje con los

alumnos.

- Aumentar la autoestima de los estudiantes: estableciendo roles, empleando un lenguaje positivo y convirtiendo los errores en aprendizaje positivo.
- Cognición/Pensamiento. Los alumnos procesan datos de las maneras más diversas: de forma creativa, lógica, con lateralidad, imaginación, deducción...
- Inteligencia emocional. El alumnado aprende a manejar emociones y compartirlas con los demás, así como a desarrollar habilidades personales positivas como el autocontrol y valores como la justicia.
- Independencia. Los estudiantes adquieren las actitudes y las habilidades para aprender por sí mismos.
- Interdependencia. Los estudiantes se comprometen, que es la esencia de la cooperación y la base de la democracia.
- Multisensorialidad. Los estudiantes experimentan a través de los sentidos: viendo, oyendo y haciendo.
- Movimiento/articulación. Los estudiantes hablan o escriben pensamientos, a menudo en forma de borrador como parte esencial del proceso de creación del entendimiento personal.

Por consiguiente, podemos afirmar que el uso de diferentes formas de evaluación, métodos de trabajo y estilos de aprendizaje facilita la adquisición de competencias profesionales a los estudiantes, capaces de aplicar los aprendizajes adquiridos, transfiriéndolos a situaciones y contextos diversos, adecuando así el conocimiento obtenido al desempeño del elenco de tareas y funciones que les competen, todas ellas directamente relacionadas con la profesión que van a ejercer. Alcanzar el éxito en este ámbito comporta una estrecha colaboración y la continua coordinación de los profesores que imparten docencia en las distintas titulaciones implicadas en este proyecto educativo, si se quieren obtener resultados de aprendizaje acordes con la nueva estructura de los títulos de Grado y de Master.

La evaluación constituye un sólido instrumento para la mejora permanente y es, a su vez, una responsabilidad de todos los agentes comprometidos en la misma, quienes deben conocer el valor, los efectos y el alcance del proceso de enseñanza-aprendizaje en todas sus dimensiones. Se espera que los alumnos adquieran nuevos conocimientos, consoliden los ya adquiridos, renueven su entusiasmo y asuman plena responsabilidad respecto a la profesión que elijan; que los docentes universitarios desarrollen nuevos aprendizajes con los alumnos, mejorando así sus estilos y estrategias de enseñanza y aprendizaje; y que el propio sistema universitario se enriquezca a través de la visión de sus profesores, acercándose a la realidad compleja que se vive en las aulas, facilitando al máximo el encuentro entre la teoría y las verdaderas exigencias actuales de la sociedad. Un cometido de tal alcance sólo se puede llevar a cabo si se fraguan verdaderos vínculos de corresponsabilidad entre profesores y alumnos, que por un lado, cimenten la labor que realiza cada uno de ellos y, por otro, estén en la base de la plena profesionalización de ambos.

Este proyecto de innovación permite comprobar que resulta viable trabajar de forma colaborativa, coordinada y compartida entre los distintos agentes implicados en el proceso educativo, y que es posible hacerlo en

escenarios diferentes de trabajo y empleando, en función de las características y estilos de aprendizaje de los alumnos, sistemas alternativos de evaluación como son la coevaluación, la autoevaluación y la heteroevaluación. Una forma compartida de trabajo y una valoración conjunta favorecen el desarrollo de las estructuras cognitivas de aprendizaje, así como la autonomía, la responsabilidad y la capacidad de autorregulación por parte de los discentes a la hora de apreciar y valorar qué se espera de ellos y qué es lo que pueden hacer para mejorar sus capacidades a través de estrategias de observación, reflexión y acción puestas en práctica de manera sistemática. Algo así supone, además, un cambio de perspectiva decisivo en la conquista de la autonomía personal, académica y profesional, al permitir al profesor centrar sus esfuerzos en la tarea de orientar, guiar y dinamizar el trabajo de los estudiantes mediante acciones interactivas y proactivas (*feedback* y *feedforward*) en consonancia con la evolución y madurez de los alumnos. En suma, la participación conjunta entre profesores y alumnos y de éstos entre sí en contextos educativos y de aprendizaje,

(...) facilita información relativa a su nivel de actuación en comparación con la meta u objetivo previamente fijada, aprenden juntos a compartir fórmulas de actuación que les permite realizar el salto cognitivo entre el nivel que cada uno tiene y aquel al que se aspira. (...) el cambio y/o el aprendizaje del alumno se produce como consecuencia de un diseño formativo orientado a soluciones, a una visión positiva de las situaciones a las que se enfrentan, en un apoyo a las competencias y fortalezas de la propia persona y a una construcción social y colaborativa que se traduce en un resultado superior al de la media prevista. (Iglesias, 2012, pp. 473-474)

Referencias bibliográficas

- Alonso, C.M.; Gallego, D.J. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora* (8ª ed.). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Brown, S. y Glasner, A. (2006). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Conaghan, P. & Lockey, A. (2009). Feedback to feedforward. A positive approach to improving candidate success. *Notfall Rettungsmed, Suppl 2*, 45-48. Recuperado el 30 de octubre, 2011, de <http://www.upc.edu/rima/grups/grapa/bibliografia-evaluacion/publicaciones/p.-conaghan-a.-lockey.-feedback-to-feedforward.-a-positive-approach-to-improving-candidate-success>
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Recuperado el 3 de junio, 2012, de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#marco
- De Miguel Díaz, M. (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.
- Falchikov, N. (2001). *Learning together: peer tutoring in higher education*. London: Routledge Falmer.
- Ginnis, P. (2002). *The Teacher's Toolkit. Raise Classroom Achievement with Strategies for Every Learner*. Malta: Gutemberg Press.
- Ibarra, M.S. (Coord.) (2009). EvalCOMIX: Herramientas y procedimientos para la evaluación de competencias en Educación. En Simposium. *Actas del XIV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 103-138). Huelva: AIDIPE.
- Ibarra, M^a.S.; Rodríguez, G. y Gómez, M.A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-232.
- Iglesias Rodríguez, A. (2011). ¿Aprendizaje colaborativo a través de los foros? Experiencia en un curso on-line. En A. Hernández y S. Olmos. (Eds.), *Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías* (pp. 175-185). Salamanca: Ediciones Universidad.
- Iglesias Rodríguez, A. (2011). Elaboración de asignaturas en el campus virtual. En J.L. De las Heras Santos, M. Peinado Moreno, D. Pereira Gómez y J.A. Rodríguez Sánchez. (Coord. y Edic.), *Primeras Jornadas de Innovación Docente en la Universidad de Salamanca* (pp. 228-235). Salamanca: Universidad de Salamanca-Vicerrectorado de Docencia.
- Iglesias Rodríguez, A. (2012). Feedback y feedforward a través de los foros. Experiencia en un curso online de la Universidad de Salamanca. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(1), 459-477.

- Iglesias Rodríguez, A. (Coord.) (2008). *Neuropedagogía*. Salamanca: Universa Terra Ediciones.
- Keefe, J.W. (1988). *Profiling and utilizing Learning Style*. Reston, Virginia: NASSP.
- Nicol, D.J. & MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, Vol. 31(2), pp. 199-218. Recuperado el 30 de octubre, 2011, de http://tltt.strath.ac.uk/REAP/public/Resources/DN_SHE_Final.pdf
- Padilla, M.T.; 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*, 241, 467-486.
- Reforma e Innovación. (s.f.). Recuperado el 3 de junio 2012 de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/higher-education/reform-and-innovation/>
- Rodríguez, G. e Ibarra, M^a. S. (2011). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Segers, M. & Dochy F. (2001). New assessment forms in problem-based learning: the value-added of the students' perspective. *Studies in Higher Education*, 26(3), 327-343.
- Smith, R.M. (1988). *Learning how to Learn*. Milton Keynes, U.K.: Open University Press.