

Hacia un modelo colaborativo de evaluación en la formación de futuros profesores de lengua extranjera (Inglés)

REGINA GUTIÉRREZ PÉREZ
Universidad Pablo de Olavide
rgutper@upo.es

SONIA CASAL MADINABEITIA
Universidad Pablo de Olavide
scasmad@upo.es

PATRICIA FRANCES MOORE
Universidad Pablo de Olavide
pfmoox@upo.es

Resumen

Esta aportación expone la implementación y los resultados de un proyecto de innovación docente sobre evaluación llevado a cabo en las asignaturas del módulo específico de lengua extranjera (Inglés) en el *Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (UPO). Concretamente, presenta y analiza la puesta en práctica de un modelo integrado de evaluación que ha promovido la colaboración e intercambio de ideas entre el profesorado de dicho módulo. Los resultados, evaluados mediante dos cuestionarios distribuidos al profesorado y al alumnado y la puesta en común por parte del equipo docente al finalizar la actuación, muestran que el modelo implementado ofrece ventajas a la vez que señala aspectos que deben seguir mejorándose en futuras ediciones del máster.

Palabras clave

Evaluación; competencias; innovación; MAES; colaboración docente.

Towards a model of collaborative assessment in the education of pre-service teachers of English as a foreign language

Abstract

This article describes the implementation and results of a teaching innovation project focusing on assessment/evaluation which was implemented in the ELT module of the Master for Teachers of Secondary Education, Vocational Education and Foreign Language Teachers (MAES) at the Universidad Pablo de Olavide in Seville (UPO). It presents and analyses the adoption of an integrated model for assessment which promoted discussion and collaboration between the teachers involved in the module. The results, obtained through two questionnaires, distributed to teachers and students, suggest that the model offers advantages while also indicating aspects which could be improved in future editions of the Master.

Keywords

Assessment/evaluation; competences; innovation; MAES; teacher collaboration.

Recibido el 25/03/2023

Aceptado el 27/06/2023

1. Introducción

La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes es un pilar fundamental en la labor docente. El modo en el que se lleve a cabo determina no solo los resultados globales del alumnado (que pueden ser más o menos satisfactorios), sino temas más complejos como la motivación, la autonomía o el aprendizaje para toda la vida. En palabras de Navaridas (2002: 153), «el entorno de la evaluación condiciona la forma de aprender del alumnado». Autores como Carless et al. (2006: 446), proponen una visión de las tareas de evaluación como promotoras del «tipo de aprendizaje necesario para el lugar de trabajo en el contexto sociocultural del siglo XXI». Carless (2007) también plantea seguir un tipo de evaluación orientada hacia el aprendizaje (*Learning-oriented Assessment*, LOA), donde las tareas de evaluación sean tareas de aprendizaje. En la misma línea, Boud (2000) destaca la relación entre la evaluación y el desarrollo de la predisposición y habilidades para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

El proyecto de innovación docente del que es fruto esta investigación se ha llevado a cabo en el módulo específico de lenguas extranjeras perteneciente al *Máster Universitario de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* de la Universidad Pablo de Olavide (UPO) (MAES Inglés, de ahora en adelante) durante el curso académico 2019/2020. Dicho módulo se imparte de lunes a jueves durante un período aproximado de tres meses. Está compuesto por un bloque de 24 créditos ECTS con 64 sesiones de 2,5 horas, dividido en tres asignaturas: Aprendizaje y Enseñanza de la Materia (12 ECTS); Innovación Docente e Iniciación a la Investigación (6 ECTS) y Complementos para la Formación Disciplinar (6 ECTS), impartidas por un grupo de 9 profesores a dos grupos de estudiantes.

Las órdenes que regulan la evaluación del aprendizaje del alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y de Bachillerato en Andalucía señalan el carácter continuo, formativo, integrado, diferenciado y objetivo de la evaluación (artículos 23 y 30 de las Órdenes de 15 de enero de 2021 que regulan la evaluación en la ESO y el Bachillerato respectivamente). Por su parte, la evaluación de idiomas en las Escuelas Oficiales de idiomas en Andalucía deberá ser continua y «tendrá un carácter formativo y orientador del proceso educativo» (artículo 2 de la Orden de 11 de noviembre de 2020). Todos los textos apuntan a la necesidad de que el profesorado efectúe la evaluación «a través de diferentes procedimientos, técnicas o instrumentos como pruebas, escalas de observación, rúbricas o portafolios, entre otros».

La *Memoria Oficial de Máster* de la UPO (2017: 6) recoge los importantes cambios que ha experimentado el sistema educativo público español en las últimas décadas y reconoce (2017: 7) que esta situación ha dado lugar a la necesidad de una formación docente más «completa», incompatible con la estructura del CAP (Curso de Adaptación Pedagógica, certificación obligatoria para el acceso a la docencia en centros públicos anterior al MAES).

Con el objetivo de preparar al futuro profesorado en la práctica de evaluación, dicha memoria indica que el proceso de evaluación forma parte de:

- Competencias generales:

CG8. [...] participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- Competencias específicas

CE38. Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo.

CE42. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.

CE43. Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización.

CE48. Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias.

CE53. Analizar los resultados de la evaluación y extraer conclusiones que ayuden a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a los sistemas de evaluación empleados en el MAES, la memoria señala los siguientes: evaluación de contenidos teóricos, evaluación de contenidos prácticos, evaluación de actividades de discusión y exposiciones, evaluación de las prácticas externas, evaluación del Trabajo Fin De Máster (TFM), evaluación de la fusión de contenidos teóricos y prácticos a través de actividades entregables, la auto y coevaluación.

Basándonos en las competencias que el alumnado universitario debe desarrollar al final de su período de formación y con el fin de realizar una evaluación para el aprendizaje en la que esta se convierta «en un proceso optimizador de los aprendizajes» (Padilla y Gil, 2008: 468), se han llevado a cabo experiencias alternativas como la coevaluación (Álvarez Valdivia, 2008; Gessa Perera, 2011; Hanrahan y Isaacs, 2001), las tutorías (Sáiz y Román, 2011), las TIC (Rodríguez Conde, 2005; Álamo Serrano, en Salinas y Cotillas, 2007), la autoevaluación (Taras, 2002), la sustitución del examen por una presentación oral (Morales-Olivas y Estañ, en Salinas y Cotillas, 2007), o los trabajos en equipo como «oportunidad didáctica para que los estudiantes puedan construir aprendizajes significativos para su vida personal y profesional futura» (Navaridas, 2002: 154).

Siendo la evaluación del alumnado universitario un tema complejo, como queda expresado anteriormente, se hace necesaria la búsqueda de actuaciones que faciliten la reflexión y mejora de su puesta en marcha, así como de sus resultados. En este punto es donde la colaboración docente puede constituir una actuación primordial, una base para la creación de una comunidad de aprendizaje sólida que brinde a la actividad docente una perspectiva «más interesante, divertida e interactiva» (Ramos García, 2016: 274). Newel y Bain (2018), por su parte, proponen seis requisitos básicos para la colaboración docente en la Educación Superior: dos o más agentes, compromiso autónomo y voluntario, procesos de interacción acordados, comprensión compartida del dominio de un problema, toma de decisiones compartida y un objetivo común o beneficio mutuo.

Los intercambios que la colaboración docente propicia mejoran la enseñanza, puesto que promueven diálogos basados en las experiencias surgidas en el aula,

impulsando procesos de innovación y mejora (Little, 2002; Silins y Mulford, 2004; Martin, 2014; Jäppinen, Leclerc y Tubin, 2015). En palabras de Krichesky y Murillo (2018: 138-139): «El trabajo colegiado brinda una plataforma para generar una visión compartida que oriente la toma de decisiones a favor de los estudiantes y en congruencia con las posibilidades de los docentes». El trabajo de un equipo multidisciplinar docente ofrece, además, un modelo real y cercano a imitar por el alumnado, que muy posiblemente se verá involucrado en el trabajo con otras personas en algún momento de su futuro profesional.

Sin embargo, la colaboración docente no está exenta de dificultades. A la falta de tiempo, los distintos estilos de enseñanza y áreas de conocimiento de los docentes involucrados, se suman afirmaciones como las de Krichesky y Murillo (2018: 137): «El trabajo colaborativo entre profesores, según su naturaleza, puede impulsar estrategias de enseñanza innovadoras o perpetuar prácticas pedagógicas conservadoras». La implementación de la colaboración docente en el ámbito de la enseñanza de lenguas es, además, una actividad bastante reciente (Wang, 2010; Aliakbari y Mansouri Nejad, 2013; Ramos García, 2016) y, como apuntan Krichesky y Murillo (2018), son necesarios estudios que profundicen sobre esta temática.

2. Objetivos

El presente artículo propone un esquema colaborativo y consensuado entre el profesorado del MAES, especialidad Inglés, que permita plantear un modelo de evaluación coherente donde haya un objetivo común, una comprensión compartida del problema y una toma de decisiones conjunta.

Los objetivos específicos planteados son:

1. Elaborar un plan integrado de evaluación para el módulo específico en su totalidad, a través del cual todo el profesorado implicado sea plenamente consciente de las técnicas de evaluación implementadas por sus compañeros.
2. Incorporar una variedad de tareas e instrumentos de evaluación.

En términos más generales se plantean objetivos entendidos a largo plazo, objetivos de mejora en la implementación del curso, pero difíciles de evaluar concretamente.

1. Fomentar la colaboración e intercambio de ideas entre el profesorado participante acerca de la evaluación.
2. Aumentar la conciencia del alumnado sobre la importancia del trabajo en equipo entre el profesorado, las posibilidades que ofrecen las TIC en la evaluación y el uso de una variedad coherente de técnicas de evaluación.

3. Metodología

El presente proyecto denominado «Hacia un modelo integrado de evaluación en las asignaturas del módulo específico de lengua extranjera (Inglés) en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas», sigue una metodología de enfoque mixto descriptivo. En concreto, se ha concebido como un ciclo iterativo de investigación-acción (IA, de ahora en adelante). En palabras de Bausela-Herreras (2004: 1), la IA representa:

una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. La investigación-acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa.

El proyecto forma parte del Programa de Innovación Docente (Acción 2 del Plan de Innovación y Desarrollo Docente, Universidad Palo de Olavide, 2019) que fomenta proyectos destinados al diseño y aplicación de nuevas metodologías docentes y evaluadoras, prioritariamente enfocadas a la formación en competencias.

Considerando el futuro desempeño docente del alumnado, la IA ofrece una visión de la profesión del docente como agente activo, capaz de identificar problemas y buscar soluciones creativas en lugar de ser un simple transmisor de conocimiento (Burns, 2009). Además, la idea de fusionar la docencia y la investigación –obligaciones del profesorado universitario– resulta, de este modo, más coherente.

La figura 1 representa el modelo clásico de un ciclo de IA, que abarca cuatro etapas iterativas¹:

- a. Examinar el contexto/situación y reconocer un problema / una mejora potencial.
- b. Diseñar una acción/intervención cuyo objetivo sea efectuar un cambio positivo.
- c. Observar el efecto, por ejemplo, a través de la recopilación de datos.
- d. Reflexionar sobre los resultados y reiniciar el proceso si fuera necesario.

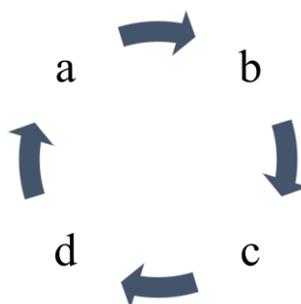


Figura 1. El ciclo iterativo de IA. Fuente: elaboración propia

¹ Cf. Clark et al., 2020, para más información y modelos más elaborados.

Se exponen a continuación los pasos seguidos en el proyecto de IA aquí presentado:

a) Examinar el contexto/situación y reconocer un problema/una mejora potencial

Las encuestas de satisfacción distribuidas al alumnado cada año al terminar el módulo mostraban cierto malestar respecto a las técnicas de evaluación empleadas, sobre todo en relación con las presentaciones orales programadas para el final del curso. Siendo una formación inicial para futuros profesores, no es de extrañar que hasta hace poco una de las técnicas preferidas de evaluación haya sido las presentaciones orales en clase, dado que realizarlas se considera una destreza importante para futuros docentes. Por ello, este problema se presentó como una situación idónea para ser tratado con un ciclo de IA que sirviera al mismo tiempo para fomentar la colaboración e intercambio de ideas entre el profesorado.

b) Diseñar una acción/intervención cuyo objetivo sea efectuar un cambio positivo

Con este fin, se organizó un grupo de trabajo con los profesores participantes y se planteó la posibilidad de elaborar un esquema colaborativo de evaluación con una combinación apropiada de competencias y destrezas a desarrollar por los futuros profesores. A través de esta herramienta todo el profesorado implicado sería plenamente consciente de las técnicas de evaluación implementadas por el equipo docente y se aseguraría una amplia y coherente variedad de dichas técnicas.

El esquema consensuado, fruto del grupo de trabajo, representa un primer paso hacia el modelo de evaluación colaborativo (cf. apartado «Esquema de evaluación colaborativo»). En su confección se tuvieron en cuenta no solo las demandas curriculares especificadas en la *Memoria oficial del Máster (2017)* (incluyendo las competencias básicas, generales y específicas), sino también publicaciones de naturaleza orientativa, como Kelly et al., 2004, Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez (2010), Vangrieken et al. (2015), etc. (cf. Introducción) de donde se recopilaron recomendaciones para la evaluación de los futuros profesores. El profesorado incorporó técnicas de evaluación tales como:

- el uso de las TIC, como la pizarra digital, los teléfonos móviles, las tablets y aplicaciones como Kahoot, Plickers, Mentimeter, Coggle, Socrative, Quizziz, Quizlet, ShotCut, Wordwall, etc.
- el uso de rúbricas y herramientas de evaluación que permitieran no solo evaluar, sino también proporcionar *feedback*
- la interacción en la evaluación (promoviendo el trabajo cooperativo y colaborativo entre el alumnado) con tareas evaluables individuales, en parejas y en grupos
- la involucración del alumnado en su propia evaluación a través de actividades de autoevaluación y coevaluación

Al mismo tiempo, el profesorado señaló la posibilidad que ofrecía el proyecto para aumentar la conciencia del alumnado sobre la importancia del trabajo en equipo entre el profesorado, las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías en la evaluación y el uso de una variedad coherente de técnicas de evaluación. En la primera sesión con el alumnado (Introducción al Módulo) se les informó sobre dicho modelo de evaluación y en cada bloque el profesorado presentó y justificó las herramientas evaluativas que tenía previsto implementar.

c) Observar el efecto, por ejemplo, a través de la recopilación de datos

Al finalizar el curso 2019/2020, con el fin de medir la satisfacción del profesorado y el alumnado involucrado y explorar sus opiniones respecto al programa de evaluación en general, se diseñaron dos cuestionarios en línea distribuidos a través de la herramienta Survey Monkey: uno para el alumnado (61 participantes-10 preguntas (véase 4.2)) y otro para el profesorado (9 participantes-9 preguntas (véase 4.3)). Los resultados de ambos cuestionarios se presentan en el apartado 4.

d) Reflexionar sobre los resultados (y reiniciar el proceso si fuera necesario)

Esta reflexión se recoge también en la siguiente sección.

4. Resultados y discusión

A continuación, se analiza el esquema de evaluación colaborativo diseñado, así como los resultados de los cuestionarios distribuidos al profesorado y al alumnado.

4.1 Esquema de evaluación colaborativo

La tabla 1 presenta el esquema de evaluación colaborativo, fruto de la puesta en común del profesorado. Este esquema representa la etapa b en el ciclo de IA (diseñar una acción/intervención cuyo objetivo sea efectuar un cambio positivo) así como el primer resultado de la investigación.

Tabla 1. Esquema colaborativo de evaluación

TAREA EVALUABLE	EN CLASE	EN CASA	INTERACCIÓN	QUIÉN CORRIGE	TIEMPO DE CORRECCIÓN	CÓMO EVALUAR
Diseño de actividad	1.5-2h	-	en parejas	Profesor	+/- 8 h	Rúbrica holística
Diseño de <i>Webquest</i>	3 h	-	en parejas	Coeval.	+/- 3 h	Rúbrica analítica
Presentaciones c/ pizarra digital	6 h	-	individual	Prof + coeval.	+/- 8 h	Rúbrica holística
Test	1 h	-	individual	Profesor	+/- 2 h	Objetivo

Reflexiones escritas (x3)	-	3x2h	individual	Profesor	+/- 4h	Rúbrica holística
Informe de autoevaluación	0,5h	-	individual	Profesor	+/-4h	Impresionista
Planificación de clase	2' por día	-	grupos de 4	Profesor	10-12 h	Rúbrica holística
Cuestionario y reflexión	-	25'	individual	Profesor	3-4 h	Rúbrica holística
Coevaluación	10'	-	individual	Coeval.		Rúbrica holística
Observación de clase	-	25'	individual	Profesor	+/-2 h	Rúbrica holística
Diario de clase	15'	--	individual	Profesor		Rúbrica
Diseño de actividad	30'		grupos de 4	Profesor		Rúbrica
Reflexión sobre trabajo en grupo		20'	individual	Profesor		Rúbrica
Diseño Unidad Didáctica	1 h	-	grupos de 3	Profesor	1 h	Rúbrica
Diseño Unidad Didáctica	1 h	-	grupos de 3	Profesor	1 h	Rúbrica
Diseño Unidad Didáctica	1 h	-	grupos de 3	Profesor	1 h	Rúbrica
1 mensaje de foro y 2 respuestas	10'	¿?	individual	Profesor	+/- 8h	Rúbrica
Reflexión por video	20'	¿?	individual	Prof + autoeval	+/- 8h	Rúbrica
1 mensaje de foro y 2 respuestas	30'	¿?	individual	Profesor	+/-8h	Rúbrica
Diseño de Rúbrica	45'	¿?	individual	Profesor	+/-8h	Rúbrica

La primera columna identifica la actividad en sí²). La segunda y la tercera distinguen si la tarea se ha realizado exclusivamente en clase, en casa o si se ha comenzado en clase y se ha concluido en casa. Asimismo, indican el tiempo previsto para su ejecución. La cuarta columna señala si se trata de una tarea individual, en parejas o en grupos y la quinta especifica quién es el responsable de la corrección. Por último, la sexta columna clarifica cuánto tiempo requiere su corrección y la séptima cuál es la herramienta de evaluación empleada. La doble línea horizontal separa el trabajo de cada docente.

Como podemos observar en la tabla 1, se aprecia una selección variada de tareas evaluables:

² Para los objetivos de este artículo, los términos actividad, ejercicio y tarea se consideran sinónimos.

- a) Producción de materiales didácticos
 - Diseño de actividades
 - *Webquest*
 - Diseño de rúbricas de evaluación
- b) Preparación para la docencia en periodo de prácticas
 - Planificación de clases
 - Observación de clases
 - Trabajo en el diseño de una unidad didáctica
- c) Evaluaciones de competencias adquiridas
 - Presentaciones
 - Test
 - Debates en foros
 - Tareas de reflexión
 - Diario de clase

Las tareas tienen en cuenta los criterios pedagógicos mencionados en la legislación anteriormente citada (cf. Introducción). Por este motivo, se han incluido actividades de discusión, planificación y presentación, abarcando así un número importante de destrezas que el alumnado tiene que saber manejar para su futuro como docente. Estas tareas integran las TIC, ya sea a través de herramientas pedagógicas (foros o pizarra digital) o de productos, por ejemplo, una *webquest* o vídeos. Paralelamente, se trabajan competencias como la planificación y se ofrecen oportunidades para la reflexión, considerada imprescindible para los profesores en formación (Farrell, 2007; Mann y Welsh, 2017). Además, el profesorado está convencido de la importancia del ciclo de procesos en la docencia: planificación – implementación – reflexión. La producción de materiales y la preparación para la docencia representan una evaluación formativa y la evaluación de competencias adquiridas es más sumativa.

Las duraciones de las tareas llevadas a cabo en clase han variado, desde aquellas que ocupaban 10 minutos, por ejemplo, una rápida coevaluación, hasta las 6 horas dedicadas a la preparación y presentación de actividades diseñadas para la pizarra digital, que se ha extendido durante varias sesiones. En cuanto a las tareas programadas para casa, el profesorado ha indicado un tiempo aproximado. De un total de 20 ítems, 65 % son individuales, 30 % grupales y 5 % en parejas. El 60 % de las mismas se completaron en clase; 20 % en casa y 20 % se iniciaron en clase para terminarlas en casa.

El profesorado invirtió una media de cuatro horas en la corrección de estas tareas. Aunque se ha debatido sobre las ventajas de ampliar el uso de la autoevaluación y/o la coevaluación, la tabla 1 muestra que suele ser el profesorado el encargado de evaluarlas en su mayoría, aunque un 10 % son coevaluación y otro 10 % son una combinación de valoraciones del profesorado y del alumnado.

En cuanto a las herramientas utilizadas para evaluarlas, el uso de rúbricas se ha extendido hasta un 90 %. Existen dos modelos básicos de rúbrica: la holística y la analítica. La holística proporciona un solo descriptor evaluado (corrección léxico-gramatical, por ejemplo) mediante valoraciones generales tales como bien, mejorable,

etc. En ella, el docente puede incluir sugerencias sobre cómo mejorar la producción del alumnado.

Por su parte, la analítica suministra una valoración detallada para cada descriptor donde se indican claramente los rasgos con los que la producción debe contar para su correcta realización (el texto demuestra que el alumnado no ha captado la información esencial del vídeo, por ejemplo).

De este modo, se pretendía conocer si existía una preponderancia de un tipo sobre otro. En el momento de diseñar el esquema los resultados fueron los siguientes:

- Con rúbrica holística 35 %
- Con rúbrica analítica 5 %
- Con rúbrica sin definir 60 %

La falta de especificación de ese 60 % refleja la indecisión del profesorado en el momento de la elaboración del esquema que, una vez iniciada la docencia optó, en su mayoría, por rúbricas holísticas.

Como conclusión, en el modelo presentado se aprecia que el alumnado ha tenido la posibilidad de experimentar una variedad de actividades evaluables. Asimismo, se observa que el profesorado sigue siendo, la mayoría de las veces, la persona responsable de la evaluación.

4.2 Resultados del cuestionario para el profesorado

Esta sección presenta los resultados del cuestionario distribuido en línea al profesorado MAES Inglés (n=9) a través de la herramienta Survey Monkey, al finalizar el curso 2019/2020.

- *Pregunta 1. De los instrumentos de evaluación que has utilizado ¿destacarías alguno por su eficacia? ¿y por su ineficacia?*

Las respuestas a esta pregunta han apuntado, en 8 profesores de los 9 participantes, hacia la variedad de técnicas empleadas. Se citan las rúbricas (2), los foros (1), las sesiones del diseño de las unidades didácticas (1), la elaboración de una actividad docente (1), las presentaciones (1), los escritos reflexivos (1), la explicación individual de los trabajos en grupo (1). Solo 1 profesor ha contestado que no destacaría ninguno. No es sorprendente que casi todos los profesores hayan destacado algo positivo de cada ítem puesto que, como muestra la tabla 1 de la sección «Esquema de evaluación colaborativo», la variedad de instrumentos utilizados ha sido notoria.

Los únicos comentarios negativos estaban relacionados con el seguimiento del trabajo diario (hay que tener en cuenta que el número de estudiantes ha sido elevado (n=61)). Se percibe un equilibrio entre las tareas relacionadas directamente con la enseñanza (diseño de actividades, rúbricas, etc.) y las tareas de reflexión (foros, vídeos, textos escritos, entre otras).

- *Pregunta 2. ¿Cuál de los instrumentos utilizados te ha llevado más tiempo diseñar?*

Los docentes han señalado los siguientes instrumentos como los más demandantes: rúbricas (3), fichas de observación (2), producciones orales (1), foros (1), diseño de actividades (2).

Cada docente ha apuntado un instrumento distinto y se ha notado una preocupación con el diseño y la calidad de las rúbricas que, en su mayoría, son holísticas dado que la rúbrica analítica, aunque efectiva, es una de las herramientas que más esfuerzo conlleva diseñar.

- *Pregunta 3. ¿Has utilizado la coevaluación? ¿Y la autoevaluación? ¿Por qué? ¿Estás satisfecho?*

5 de los 9 encuestados han afirmado no haber utilizado ni co- ni autoevaluación. Uno de ellos lo ha justificado basándose en la naturaleza de los instrumentos utilizados. Otro docente ha mencionado haberlas puesto en marcha en ediciones anteriores y no en esta, puesto que el alumnado tiende siempre a ser demasiado generoso con las calificaciones propias y de sus compañeros. 3 profesores han utilizado la coevaluación; 2 de ellos han señalado la importancia para futuros profesores a la hora de desarrollar destrezas de evaluación, aunque solo uno de ellos se ha declarado satisfecho con los resultados. Del análisis se deduce una predisposición a incluir la co- y/o autoevaluación, pero refleja al mismo tiempo una preocupación con su implementación.

- *Pregunta 4. ¿Has dado evaluaciones comunes (a un grupo, por ejemplo)? ¿Por qué?*

A esta pregunta, 4 profesores han contestado positivamente mientras que 5 han contestado que no. Uno de ellos comenta que no la ha usado este año pero que piensa usarla el año siguiente. Se observa que el grupo de docentes está a favor del aprendizaje cooperativo y del trabajo en parejas y en grupos. Como expresa otro de los encuestados: «El trabajo docente es una labor en equipo, por lo que deben aprender a trabajar en grupo, a consensuar y justificar decisiones importantes». La decisión de otorgar una calificación común a los grupos puede generar controversia entre el alumnado, pero es posible que sea justamente esa falta de experiencia con este modo de evaluar lo que lleva a su reticencia (Barfield, 2010).

- *Pregunta 5. ¿Has explicado explícitamente los criterios de evaluación a los estudiantes?*

Se ha incluido esta cuestión para poder comparar las respuestas del profesorado con las del alumnado. El 88,9 % del profesorado ha afirmado haber descrito explícitamente los criterios.

- *Pregunta 6. Al dar los resultados a los estudiantes...*
 - *Los has publicado*

- *Los has publicado y les has dado feedback*
- *Otro (especifica)*

El equipo investigador estaba interesado en saber si el profesorado se había limitado a publicar los resultados de las evaluaciones o si también había proporcionado *feedback* (comentarios, sugerencias de mejora, etc.) junto a esos resultados. 4 de los encuestados afirman haber proporcionado *feedback* junto con los resultados y otros 4 lo han hecho en algunas de las tareas evaluables del módulo. Solo un participante no lo ha proporcionado.

- *Pregunta 7. ¿Cuál es tu grado de satisfacción con los resultados obtenidos por los estudiantes?*

En general el profesorado se ha mostrado contento con los resultados; uno ha señalado que ha estado «satisfecho», 5 han marcado «bastante satisfecho» y otros 4 han respondido «muy satisfecho».

- *Pregunta 8. ¿Vas a repetir los mismos instrumentos el año que viene? ¿Qué cambiarías?*

Los 9 profesores encuestados afirman que usarán los mismos instrumentos el curso próximo. Como mejoras a estos instrumentos, destacan:

- a) Modificación de instrucciones, de rúbricas y de técnicas para proporcionar *feedback*.
 - b) Tiempo invertido y temporización (cambios en las fechas de entrega para garantizar que la evaluación sea a lo largo de todo el módulo y no solo en las semanas finales).
 - c) Aumento de evaluación en clase (reduciendo el tiempo que el alumnado invierte en tareas de evaluación en casa).
 - d) Introducción de nuevos instrumentos como portafolios y actividades de mediación.
 - e) Aumento de la co- y autoevaluación.
- *Pregunta 9. ¿Algún comentario que quieras añadir?*

Las respuestas a esta última pregunta sugieren que una de las preocupaciones principales del profesorado participante se centra en la cuestión de rentabilidad de tiempo en relación con la cantidad de estudiantes matriculados en la asignatura (n=61). En palabras de uno de los encuestados, «a pesar de las consideraciones teóricas sobre los instrumentos más adecuados para la formación, la cantidad de trabajos a evaluar determina la elección final». Como conclusiones a las respuestas obtenidas, puede afirmarse que se trata de un grupo de docentes preocupado por la evaluación de sus

estudiantes, ya que han puesto en marcha instrumentos de evaluación variados, han descrito explícitamente sus criterios, han observado que estos pueden mejorarse en futuras ediciones y, finalmente, el alumnado se ha mostrado satisfecho con estas actuaciones.

Los cuestionarios del profesorado también ponen de relieve que el diseño de un instrumento de evaluación implica cuestiones de organización - interacción, temporización, elaboración de instrucciones y posiblemente modelos a seguir. Por otro lado, la herramienta de evaluación en sí, que en la mayoría de los casos en este proyecto se trata de una rúbrica, conlleva una inversión de tiempo y una revisión permanente (Andrade, 2000; Casal y Moore, 2014).

4.3 Resultados del cuestionario para el alumnado

En este apartado se presentan los resultados obtenidos con el cuestionario distribuido al alumnado y contestado de manera voluntaria al terminar el módulo. Este se envió a todos los estudiantes (61) y se recibieron 38 respuestas, un 68 % del total.

Para las preguntas 1, 2, 3, 4 y 5 se ha utilizado una escala de 0 a 100 mediante la cual el alumnado ha indicado su grado de acuerdo o desacuerdo con el enunciado y así evaluar con mayor precisión el esfuerzo del profesorado. Para las siguientes preguntas (6, 7, 8 y 9) se les ha dado la posibilidad de elegir entre varias opciones. Finalmente, han tenido que ordenar una serie de actividades según su relevancia para su futuro profesional en la pregunta 10.

1. *En general, estoy contento con las prácticas de evaluación llevadas a cabo durante el módulo específico del MAES.*

RESULTADO 63/100

En términos generales, este resultado es satisfactorio teniendo en cuenta que la evaluación es siempre un tema controvertido. No obstante, el equipo docente considera que este aspecto sería mejorable en futuras iteraciones del ciclo.

2. *La cantidad de tiempo dedicado a evaluar en el módulo específico de lengua extranjera (Inglés) (LEXinglés) en el MAES ha sido acertado.*

RESULTADO 57/100

Las respuestas de los estudiantes muestran que estos no están plenamente satisfechos con el tiempo dedicado a evaluar. Quizás la cantidad de actividades propuestas no está en concordancia con el tiempo que se ha dedicado a su evaluación y *feedback*.

3. *¿Hubo una buena variedad de técnicas de evaluación en el módulo específico LEXinglés en el MAES?*

RESULTADO 66/100

En esta pregunta cabría haber esperado una puntuación más elevada porque, comparado con años anteriores, ha habido mayor variedad de actividades evaluables (cf. tabla 1 en la sección «Esquema de evaluación colaborativo» y la lista de actividades propuestas en la pregunta 10). Es, por tanto, probable que el alumnado no las haya procesado tal y como el equipo docente esperaba.

4. *Los criterios de evaluación siempre han sido claros antes de participar en actividades evaluables.*

RESULTADO 60/100

Es interesante comparar este resultado con el cuestionario del profesorado (cf. apartado «Resultados del cuestionario para el profesorado del MAES Inglés», pregunta 5), en el que casi el 90 % afirma haber descrito explícitamente los criterios *a priori*, por lo que nos encontramos ante una contradicción. Es posible que, aunque las explicaciones del profesorado pueden haber sido teóricamente explícitas, para el alumnado no han sido lo suficientemente claras.

5. *Me hubiera gustado participar en establecer los criterios de evaluación.*

RESULTADO 75/100

Esta elevada valoración se puede interpretar como un indicador del grado de interés del alumnado en la evaluación. En la práctica, es difícil involucrar al alumnado en tales cuestiones por diversos motivos, sobre todo porque las tareas evaluables y los criterios de evaluación suelen estar establecidos antes del inicio del curso en las guías docentes. Es probable que dicha participación pudiera llevar a una mayor involucración por parte del alumnado (elaboración de descriptores de competencias, por ejemplo) por lo que es algo que se podría explorar en futuras iteraciones.

6. *Prefiero hacer actividades evaluables a) en clase b) en casa c) empezando en clase y terminando en casa.*

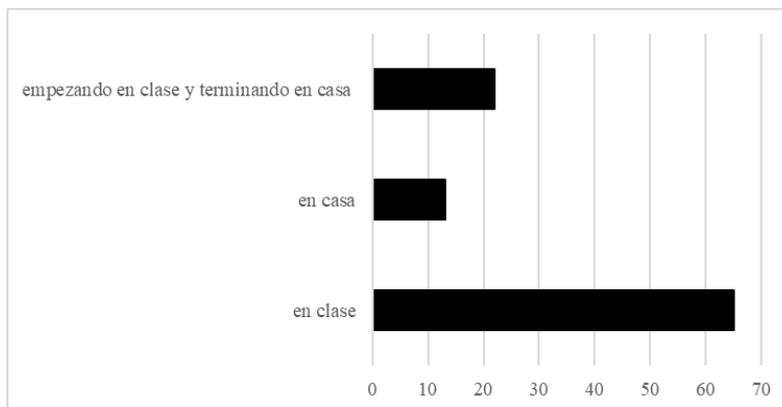


Figura 2. Preferencia del alumnado sobre el lugar de realización de las tareas.

Fuente: elaboración propia

La figura 2 muestra que el alumnado prefiere mayoritariamente realizar las tareas en clase. En ediciones anteriores, este había expresado su descontento con la carga de trabajo para casa por lo que este año se ha asignado un porcentaje más elevado de tareas evaluables para llevar a cabo durante las clases. Los resultados muestran que este cambio se ha valorado positivamente.

7. *Prefiero hacer tareas evaluables y ser evaluado a) solo b) con compañeros c) una mezcla de los dos.*

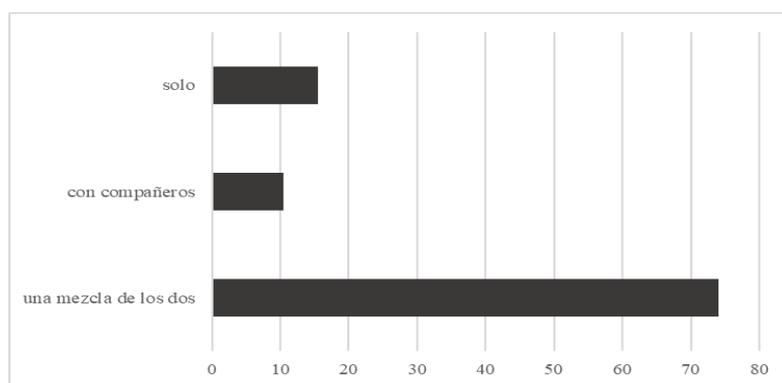


Figura 3. Preferencia del alumnado sobre el trabajo individual, en parejas o en grupo. Fuente: elaboración propia

Se aprecia una clara predilección por combinar tareas individuales y grupales (78 % de las respuestas). Este resultado es positivo, ya que, como futuros profesores tendrán que trabajar tanto autónomamente como con compañeros. Se observa un cambio de actitud entre el alumnado de ediciones anteriores, que no estaba conforme con la idea de la evaluación grupal.

8. ¿Cuál es tu opinión sobre la coevaluación?

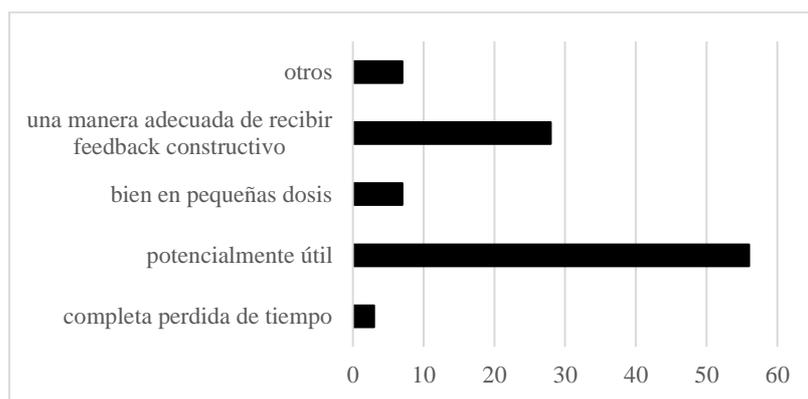


Figura 4. Opinión de los estudiantes sobre la coevaluación.

Fuente: elaboración propia

Esta figura muestra que el 55 % de los encuestados considera que la coevaluación les resulta potencialmente útil, seguida por un 28 % con la opinión de que es una manera adecuada de recibir *feedback* constructivo. Con estos resultados se ve que el alumnado estaría dispuesto a evaluarse mutuamente, lo que demuestra madurez y responsabilidad, pero, al mismo tiempo, sería necesario formarlos con antelación para tal propósito.

9. ¿Cuál es tu opinión sobre la autoevaluación?

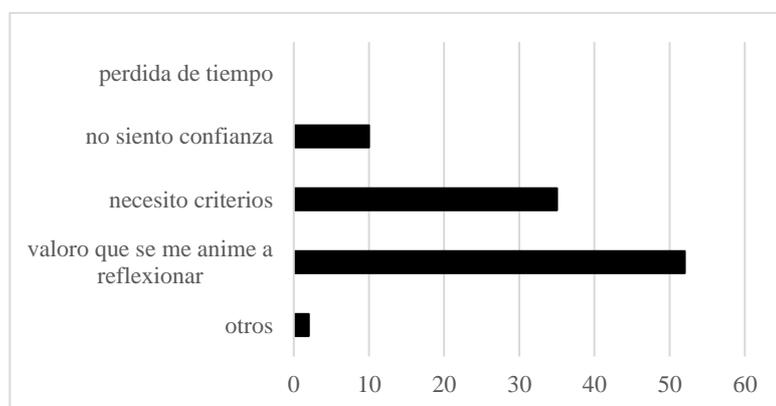


Figura 5. Opinión del alumnado sobre la autoevaluación.

Fuente: elaboración propia

La figura 5 indica que el alumnado estaría dispuesto a autoevaluarse puesto que valora positivamente que se le incite a reflexionar (52 % de los resultados). Como segunda respuesta más votada (35 %), los encuestados subrayan la necesidad de disponer de criterios claramente establecidos. Tanto el profesorado como el alumnado están abiertos a la implementación de la auto y coevaluación.

10. Por favor, ordena las siguientes tareas evaluables desde el punto de vista de su utilidad para futuros profesores:

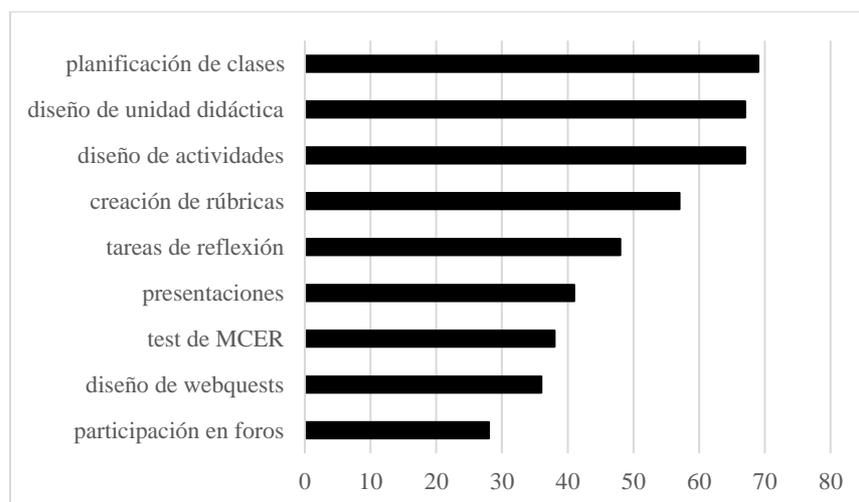


Figura 6. Opinión del alumnado sobre la utilidad de las tareas evaluables.

Fuente: elaboración propia

En esta figura se aprecia que el alumnado muestra una preferencia por las actividades que están estrechamente relacionadas con su futuro: oposiciones y docencia (planificación de clases, 69 %) y diseño de unidades didácticas y de actividades (ambas con un 67 %) y creación de rúbricas de evaluación (57 %).

5. Conclusiones

Este artículo ha expuesto los resultados del proyecto de innovación docente llevado a cabo a lo largo del curso 2019/2020, cuyo primer objetivo ha sido elaborar un plan integrado de evaluación para el módulo específico MAES Inglés. Con el fin de cumplir este objetivo, se ha puesto en marcha un esquema colaborativo con tareas de evaluación variadas y equilibradas, cubriendo así el segundo objetivo de este proyecto.

Para comprobar la efectividad de este modelo, se han distribuido cuestionarios entre el equipo docente y entre el alumnado de dicho curso académico. En los cuestionarios analizados, se puede apreciar una serie de consideraciones con respecto a las actividades evaluables y las herramientas de evaluación empleadas que servirán para facilitar la tarea de evaluación en futuras ediciones del máster.

En cuanto a los objetivos generales del proyecto (cf. sección 2), el intercambio de ideas entre el profesorado sobre la evaluación se ha materializado en el esquema colaborativo (cf. figura 1), a través del cual todo el profesorado implicado ha sido plenamente consciente de las técnicas de evaluación que sus compañeros estaban implementando. En dicho esquema se ha podido observar una variedad de tareas evaluables: diarios de clase; presentaciones; vídeos; diseño de unidades didácticas, etc. así como una combinación de instrumentos de evaluación: autoevaluación, coevaluación y evaluación por parte del profesorado; evaluación individual y en grupos, etc.

Los resultados de los cuestionarios distribuidos a los docentes reflejan la satisfacción entre los mismos por el modelo llevado a cabo. Ha existido un sentimiento generalizado entre el profesorado de que, fruto del aprendizaje y de la adquisición de competencias, las unidades didácticas presentadas por el alumnado a final de curso han sido más innovadoras que en las ediciones anteriores. Asimismo, los cuestionarios ponen de relieve ciertos aspectos que deben mejorarse en futuras iteraciones: elaboración más concreta de instrucciones, tiempo invertido en la corrección de actividades, mayor peso a la auto y coevaluación, aumento de la evaluación en clase e introducción de nuevos instrumentos como portafolios y actividades de mediación.

Con la propuesta presentada en este artículo, además de seguir las directrices aportadas por la *Memoria oficial de Máster* (2017), se ha hecho hincapié en la importancia de la coordinación de los docentes del módulo a la hora de evaluar e implementar una gama amplia de técnicas novedosas, imprescindibles, a su vez, para la formación en competencias del futuro profesor. En palabras de Bolívar (2008: 20):

Romper con el individualismo dominante en la docencia universitaria, heredero de una larga tradición liberal que entiende la profesionalidad como autonomía, para dar lugar a un trabajo conjunto, es una vía prometedora de mejora docente. Esta se potencia cuando los compañeros, como colegas, además de compartir espacios y ámbitos comunes de trabajo, intercambian experiencias y colaboran sobre los modos más adecuados de enseñar y promover el aprendizaje de los estudiantes.

Como segundo objetivo general, este proyecto ha conseguido aumentar la conciencia del alumnado sobre la importancia del trabajo en equipo entre el profesorado y ha sido impulsado a través de debates de toma de conciencia en clase.

Los resultados de los cuestionarios completados por el alumnado, gracias a los que se ha podido obtener su valoración sobre modelo de evaluación colaborativa llevado a cabo, muestran la importancia de la evaluación en su proceso formativo. Este punto queda reflejado en su interés por participar en la elaboración de los criterios de evaluación. Asimismo, el alumnado ha expresado su satisfacción con la evaluación llevada a cabo y coinciden con el profesorado en que tanto la auto como la coevaluación les resulta potencialmente útil. Además, el alumnado señala cuestiones que deben tenerse en cuenta en el futuro, como mayor tiempo dedicado a la evaluación y más claridad en los criterios de evaluación.

El interés mostrado en participar en la elaboración de los criterios de las asignaturas del MAES Inglés, la formación demandada para auto y coevaluar, para

diseñar más actividades evaluables y para proporcionar *feedback* constructivo, podrían contemplarse, además, como líneas de investigación venideras, dada la utilidad para su futuro profesional. Del mismo modo, las innovaciones llevadas a cabo pueden ser extrapolables a otras áreas y módulos impartidos en otras especialidades dentro del mismo máster, donde es habitual que haya equipos docentes encargados de una misma asignatura.

Referencias bibliográficas

- ALJAKBARI, M. y MANSOURI NEJAD, A. (2013). On the Effectiveness of Team Teaching in Promoting Learners' Grammatical Proficiency. *Canadian Journal of Education* 36/3, 5-22.
- ÁLVAREZ VALDIVIA, I. (2008). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 22/3, 127-140.
- ANDRADE, H.G. (2000). Using Rubrics to Promote Thinking and Learning. *Educational Leadership* 57/5, 13-18.
- BARFIELD, R.L. (2010). Students' Perceptions of and Satisfaction with Group Grades and the Group Experience in the College Classroom. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 28/4, 350-377.
- BAUSELA HERRERAS, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana De Educación* 35/1, 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- BOLÍVAR, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria* 6/2,1-23.
- BOUD, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education* 22/2, 151-167.
- BURNS, A. (2009). Action research in second language teacher education. En A. Burns & J.C. Richards (eds.) *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 289-297.
- CARLESS, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International* 44/1, 57- 66.
- CARLESS, D., JOUGHIN, G. y MOK, M. M. C. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 31/4, 395-398.
- CASAL, S. y MOORE, P. (2014). An Integrated Approach to Assessment in Tertiary Foreign Language Courses. *IATEFL TEASIG Proceedings*, 16-18.
- CLARK, J. S., PORATH, S., THIELE, J. y JOBE, M. (2020). *Action research*. Manhattan: New Prairie Press. <https://kstatelibraries.pressbooks.pub/gradactionresearch/>
- FARRELL, T. (2007). *Reflective language teaching: From research to practice*. London: Continuum.
- GESSA PERERA, 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.
- HANRAHAN, S. e ISAACS, G. (2001). Assessing Self- and Peer-assessment: The students' views. *Higher Education Research & Development* 20/1, 53-70.

- IBARRA SÁIZ, M. y RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (2010). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 21/2, 443-461.
- JÄPPINEN, A., LECLERC, M. y TUBIN, D. (2015). Collaborativeness as the core of professional learning communities beyond culture and context: evidence from Canada, Finland, and Israel. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice* 27/3, 315-332.
- KELLY, M., GRENFELL, M., ALLAN, R., KRIZA, C. y MCEVOY, W. (2004). *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference. Final report. A report to the European Commission Directorate General for Education and Culture*. Brussels: European Commission.
- KRICHESKY, G. J. y MURILLO F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1* 21/1, 135-156. DOI: 10.5944/edu-cXX1.15080.
- LITTLE, J. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education* 18/8, 917-946.
- MANN, S. y WALSH, S. (2017) *Reflective Practice in English Language Teaching: Research Based Principles and Practices*. New York: Routledge.
- MARTIN, P. C. (2014). Stumped by Student Needs: Factors in Developing Effective Teacher Collaboration. *Electronic Journal for Inclusive Education* 3/2, 2-31.
- NAVARIDAS NALDA, F. (2002). La evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante universitario. *Contextos Educativos* 5, 141-156.
- NEWELL, C. y BAIN, A. (2018). *Team-based collaboration in higher education learning and teaching: A review of the literature*. Singapore: Springer.
- ORDEN de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/2>.
- ORDEN de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/3>.
- ORDEN de 11 de noviembre de 2020, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y de las pruebas de certificación en las enseñanzas de idiomas de régimen especial en Andalucía. Disponible en: <https://www.adideandalucia.es/normas/ordenes/Orden11noviembre2020EvaluacionIdiomas.pdf>.
- PADILLA CARMONA, M. y GIL FLORES, 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(241), 467-485.
- RAMOS GARCÍA, A. M. (2016). La colaboración docente en la educación superior. *Revista de Educación de la Universidad de Granada* 23, 267-279.
- RODRÍGUEZ CONDE, M. (2005). Aplicación de las TIC en la evaluación de alumnos universitarios. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la*

- Información* 6/2, 1-17. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/pdf/2010/201021055002.pdf>.
- SÁIZ, M. C. y ROMÁN, J.M. (2011). Cuatro formas de evaluación en educación superior gestionadas desde la tutoría. *Revista de Psicodidáctica* 16(1), 145-161.
- SALINAS FERNÁNDEZ, B. y COTILLAS ALANDÍ, C. (coord.) (2007). *La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior. Apuntes de buenas prácticas*. Universitat de València: Servei de Formació Permanent.
- SILINS, H. y MULFORD, W. (2004). Schools as Learning Organizations. Effects on Teacher Leadership and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement* 15(3-4), 443-466.
- TARAS, M. (2002). Using Assessment for Learning and Learning from Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 27(6), 501-510.
- UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE. (2017). *Memoria oficial del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*. Disponible en:
https://www.upo.es/postgrado/export/sites/default/..MICROSITES/master/1.DOCUMENTOS/2018-2019/Memoria/MSE-2017-18-MEMORIA_v02-0-profesorado-secundaria-modificada.pdf
- UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE. (2019). *Acción 2. Proyectos destinados al diseño y aplicación de nuevas metodologías docentes y evaluadoras, prioritariamente enfocadas a la formación en competencias*. Disponible en:
<https://www.upo.es/desarrollo/innovacion/plan-innovacion-desarrollo-docente/accion-2/index.html>
- VANGRIEKEN, K., DOCHY, F., RAES, E. y KYNDT, E. 2015. Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review* 15, 17-40.
- WANG, D. (2010). Team Teaching and the Application in the Course English Teaching Methodology by CET and NSET in China. *English Language Teaching* 3/1, 87-91.