



Revista de Investigación Educativa

ISSN: 0212-4068

rie@um.es

Asociación Interuniversitaria de Investigación
Pedagógica

España

Inda Caro, M.; Álvarez González, S.; Álvarez Rubio, R.
MÉTODOS DE EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR
Revista de Investigación Educativa, vol. 26, núm. 2, 2008, pp. 539-552
Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica
Murcia, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321909014>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

MÉTODOS DE EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Inda Caro, M.¹; Álvarez González, S.² & Álvarez Rubio, R.²

RESUMEN

La Universidad española está siendo sometida en la actualidad a una revolución tanto en su estructura como en su contenido. Este proceso ha empezado a producir cambios en las metodologías docentes; y ha contribuido al trabajo interdisciplinar de diferentes áreas de conocimiento. La evaluación y las metodologías docentes empleadas son dos instrumentos que van unidos en la enseñanza universitaria. El objetivo de este trabajo ha sido determinar hasta que punto la metodología docente y el sistema de evaluación influye en el rendimiento del alumno universitario. La muestra la formaron alumnos de la Universidad de Oviedo de diferentes titulaciones los cuales cursaban la asignatura de francés. La materia empleaba para su docencia la técnica del role-playing y era evaluada desde una triple perspectiva: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Los resultados muestran como el rendimiento fue más óptimo en las personas que siguieron la materia mediante la metodología innovadora en instrucción y evaluación frente a los alumnos que optaron por la enseñanza-aprendizaje del francés de la manera tradicional.

Palabras clave: *aprendizaje, evaluación, interdisciplinar, role-playing.*

ABSTRACT

Spanish university is being subjected to changes in your structure and content. This process has caused that it is being set up new teaching methodologies and it has being contributed to interdisciplinary work between teachers of different areas of knowledge. Evaluation and teaching methodologies are two close skills. The goal of this paper has been if the teaching and system

1 Universidad de Oviedo. Departamento de Ciencias de la Educación. Área de Teoría e Historia de la Educación. E-mail: indamaria@uniovi.es

2 Universidad de Oviedo. Departamento de Anglogermánica y Francesa. Área de Filología Francesa.

evaluation have an influence on performance of student. Sample was made up of students of University of Oviedo from different degree who was studying French. The methodology of role-playing was used to teaching; and the students' job was evaluated from three points of view: self-assessment, co-assessment and hetero-assessment. Results have showed that students followed subject of innovative way have better performance than students chose the traditional teaching and evaluation.

Key words: learning, assessment, interdisciplinary, role-playing.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día el sistema de educación superior está inmerso en un proceso de cambios educativos muy significativos (Salaburu, Mees, & Pérez, 2003). Esta transformación se debe principalmente a una serie de factores como: la convergencia europea, nuevos planes de estudios, nuevos créditos computables (ECTS). Dichos factores van a modificar igualmente la forma de enseñanza y aprendizaje puesto que ésta va a centrarse en el aprendizaje y en la persona que aprende. Lo que importa ahora no es tanto transmitir conocimientos sino ayudar a alguien a adquirir conocimientos, es decir, ayudar a aprender (Marzano, 1991). Los roles se modifican: el profesor se convierte en un guía, un moderador. Podríamos otorgar al profesor el papel de un participante activo, del que se espera que lleve a cabo una serie de acciones, y se relacione con los alumnos de distintas formas con el propósito último de promover el aprendizaje (Lagabaster & Sierra, 2004, p. 24).

De igual manera, el rol del alumno no se ha quedado atrás, se ha redefinido. Si en un contexto educativo tradicional el alumno asumía la mayoría de las veces un papel meramente pasivo, lo que le relegaba un simple receptor del conocimiento y muchas veces sin posibilidad de réplica, hoy en día, el alumno se convierte en sujeto activo. El perfil del estudiante cambia y se adapta a las necesidades establecidas en el Espacio Europeo Educativo Superior (EEES) (Rodríguez Gómez, 1998).

Asimismo, el sistema de evaluación en las nuevas necesidades formativas del grado universitario tampoco se ha quedado ajeno a estos cambios y ya son muchos los investigadores que abordan la evaluación desde una perspectiva innovadora. Para Brown (2003, p. 15) el proceso evaluativo es un elemento esencial en el proceso de aprendizaje y no debe ser tratado como un elemento extra al final del mismo. Para Gibbs (1994) la evaluación es como el arma más poderosa que tienen los profesores para influir en el modo en el que los estudiantes responden a los cursos y en su comportamiento como aprendices. Zabalza (2001) por su parte, considera el proceso evaluativo como un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes. Para Santos Guerra (1999) la evaluación pone de manifiesto todas nuestras concepciones docentes: lo que representa la universidad, la naturaleza del proceso de enseñanza, el papel del docente, la relación profesor/alumno... Se podría decir sin mucho temor a equivocarse: dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional eres. Contreras (2004) propone una definición muy completa del término: evaluar es un proceso que implica obtener una buena información respecto a los dominios de los alumnos (objetivos, conocimientos,

aptitudes, habilidades, comportamientos, etc.), establecer juicios de valor (aceptable, adecuado, bien, suficiente) y tomar decisiones (admitir, aprobar, recomendar, promocionar, liberar, convalidar). Mateo (2000) nos señala que el sistema de evolución tiene cada vez un carácter más plural y abierto a alternativas emergentes. Como se puede comprobar, de todas estas definiciones se desprende que la evaluación ha de ser una parte integrante del aprendizaje y nunca una opción extra, un añadido. La evaluación tiene que resultar motivadora y productiva no sólo para los estudiantes en la medida en que ésta les ayuda a saber si lo que están haciendo es correcto sino también para el profesor puesto que ésta le permite conocer mejor su tarea.

Como dice Boud (1998) un buen proceso evaluativo es imprescindible en el proceso de aprendizaje: *“Los métodos y requisitos de la evaluación probablemente tienen más influencia en cómo y qué aprenden los estudiantes, que cualquier otro factor individual. Esta influencia es posible que tenga mayor importancia que el impacto de los materiales de la enseñanza.”*

Dentro de la definición del constructo *proceso evaluativo* se encuentra el componente de la visión desde la que se realiza esta evaluación. Como señala Navaridas (2002) el sistema de evaluación es una cuestión que va a determinar los estilos de aprendizaje de los alumnos. Este autor indica que existen tres grandes grupos de variables para comprender la actividad didáctica en el aula: variables personales del educador y del educando, variables relacionadas con el contexto en el cual se va a desarrollar la actividad, y variables de producto, esto es, lo que vamos a obtener. La evaluación clásica consiste en la valoración de la actividad del estudiante por parte del profesor (heteroevaluación). Dicha evaluación tiene un carácter individual y no se corresponde con un modelo de evaluación participativa. Sin embargo, existen otras prácticas evaluativas que son:

- la evaluación del estudiante de su propio rendimiento individual (autoevaluación). Dicha evaluación puede contribuir a desarrollar su capacidad crítica y favorecer su independencia y creatividad. La autoevaluación es la estrategia por excelencia para educar en la responsabilidad y para aprender a valorar, criticar y a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual realizado por el discente (Calatayud, 2002).
- la evaluación de un grupo de estudiantes de su rendimiento como grupo (coevaluación). Dicha evaluación favorece la negociación entre los distintos miembros del grupo. Por medio de la coevaluación, el alumno participa en la recogida de datos, en su análisis y valoración, lo que la convierte en un instrumento claramente formativo. Para Andonegui (1989) la coevaluación es la evaluación cooperativa por excelencia.
- la evaluación del alumno por parte de sus compañeros (heteroevaluación).

El objetivo del trabajo que se ha realizado consistió en poner a prueba esta triple forma de evaluación como parte de un proyecto innovador en el aprendizaje de la lengua francesa. Para ello, se ha empleado una técnica derivada de la psicología denominada *role-playing* y se ha aplicado a la enseñanza y aprendizaje de la lengua francesa. De este modo se ha podido determinar qué alumnos habían obtenido mejores resultados:

- A. Los estudiantes que siguieron la enseñanza de la lengua francesa mediante el *role-playing*.
- B. Los estudiantes que optaron por la enseñanza de la lengua francesa de la manera tradicional.

MÉTODO

Sujetos

La muestra estuvo compuesta por 181 alumnos de la Universidad de Oviedo correspondiente a dos cursos académicos (2004-2005, 2005-2006). Este grupo estaba formado por tres carreras universitarias: 93 alumnos cursaban asignaturas de francés en las titulaciones de Filología Inglesa, Hispánica y Románica, 5 correspondían a la diplomatura de Magisterio (en la especialidad de Lengua extranjera (Francés) y 83 cursaban estudios en tercero de la Diplomatura de Turismo. Hay que indicar que en el caso de los alumnos de Filología un reducido porcentaje provenía de otros estudios y había escogido la asignatura de francés como asignatura de libre configuración. Del total de la muestra 92 personas optaron por seguir la asignatura con el método del *role-playing* y 89 por el sistema tradicional.

La distribución por sexos fue 30 (16.6%) varones frente a 144 (79.6%) mujeres; en siete casos del total no se registró la variable sexo, cinco correspondieron a la muestra de Magisterio y dos a Filología. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en esta variable según los estudios realizados ($X^2=1.77$; $p>0.05$). Tanto en la asignatura que se cursaba en Filología como en la carrera de Turismo el porcentaje de mujeres era claramente superior al de varones. En Filología había un 79.1% de mujeres frente a un 20.9% de varones; en la diplomatura de Turismo el porcentaje de mujeres era de un 86.7% frente al 13.3 % de varones.

Procedimiento

Cuando se inició el curso se presentaron a los alumnos las dos alternativas para cursar la asignatura. La forma tradicional a partir de exámenes parciales y finales y la alternativa innovadora donde se iban a implementar la técnica del *role-playing* para la enseñanza-aprendizaje de la lengua francesa y la evaluación, la cual se realizaría desde la perspectiva del alumno, del grupo y del profesor.

Grupo experimental:

Una vez realizada esta presentación cada profesora entregó a los alumnos la relación de pautas previas indispensables para la consecución de la tarea. En ella se explicaban las líneas generales de la actividad de *role-playing* (planteamiento, recursos de documentación, división de roles imprescindibles, necesidad de rotación de miembros de distinto nivel de conocimiento, plazos de presentación de los tres trabajos en equipo, y finalmente criterios de evaluación). Por anticipado y con tiempo suficiente se acordó con los alumnos un tiempo máximo de representación asignado a cada grupo de quince

minutos. Posteriormente se fijó de común acuerdo una fecha de reunión con todos los grupos de cada clase para que, a fin de evaluar de modo más objetivo y fiable en sus encuestas su tarea y la de sus compañeros a través de las encuestas, dispusieran de una sesión de visionado de la grabación del *role-playing* realizado anteriormente.

La evaluación se implementaba de la siguiente forma: después de la representación de cada grupo se repartían las escalas de evaluación tanto al grupo como a la audiencia y a los profesores, y se procedía a la evaluación desde una óptica subjetiva por parte del alumno sobre su tarea (autoevaluación) y colectiva (tanto por parte del grupo sobre su trabajo (coevaluación) como por parte de evaluadores externos (heteroevaluación) como el profesor y el resto de compañeros).

Las sesiones de *role-playing* se realizaron a lo largo del curso académico. En el caso de Turismo se realizaron dos sesiones durante el periodo cuatrimestral que duró la asignatura y en Filología se realizaron dos sesiones comprendidas entre los meses de abril y mayo

Grupo control:

La evaluación de este grupo se realizó a través de sucesivas pruebas escritas distribuidas durante los meses que fueron impartidas cada una de las asignaturas y una prueba oral realizada durante el mes de Junio, se debe indicar que las fechas de la prueba oral coincidían en el tiempo con la ejecución de la segunda sesión de *role-playing* del grupo experimental. Siendo esta segunda sesión de *role-playing* la que era óptima para ser evaluada.

Instrumentos

1. Técnica del *Role-Playing* (*Centro Nacional de Información y comunicación educativa, 2005; Cirigliano & Gustavo, 1969; De la Cruz Tome, 2004*): se trata de un mecanismo de entrenamiento de la conducta del individuo ante situaciones sociales. Es una técnica en donde los alumnos representaron situaciones sociales desarrolladas dentro de un país francófono. En las sesiones de *role-playing* cada participante realiza un papel que previamente había trabajado. Este dato puede diferir de la aplicación que suele realizar normalmente con fines clínicos donde los participantes en el *role-playing* representan en el mismo momento el papel asignado. En esta ocasión debido a las necesidades y objetivos que se querían conseguir era necesario que trabajasen esta representación. Ya que se les iba a dar una calificación final en función de esta ejecución.

- I. Material proporcionado por los profesores para la realización del *role-playing*:
 - i. Taller sobre lo qué es la técnica del *role-playing* y las implicaciones que va a tener en su aprendizaje de la lengua francófona.
 - ii. Bases lingüísticas y nociones culturales de la lengua francesa
 - iii. Guión de la tarea y sugerencias aceptadas por gran parte del alumnado
 - iv. Páginas Web
 - v. Descripción de cámaras, grabación.
 - vi. Descripción de las escalas utilizadas para la evaluación
 - vii. Calendario de fechas para la ejecución del *role-playing*

- II. Material proporcionado por los alumnos y estrategias que han utilizado:
 - i. Páginas web
 - ii. Material bibliográfico (folletos turísticos, mapas geográficos y urbanos, revistas de viaje)
 - iii. Atrezzo para la escenificación
 - iv. Aprovechamiento de las posibilidades escénicas del espacio del aula (desde la tarima del profesor a la zona acotada del alumnado) además de sus relaciones dentro-fuera respecto a espacios exteriores (aula-ventana, aula-pasillo), así como de sus utilidades didácticas (recurso al encerado como tal en las sucintas explicaciones a sus compañeros sobre la ciudad elegida, o como instrumento escenográfico añadido a su representación)

2. Escalas de evaluación para el grupo experimental:

Para proceder a la evaluación del rendimiento de este grupo de alumnos se emplearon cinco escalas construidas por las autoras de este trabajo. Estas cinco pruebas de evaluación fueron construidas de manera conjunta entre las dos profesoras de filología francesa y la profesora de pedagogía. Las primeras autoras se encargaron de coordinar la construcción de los ítems que valoran los aspectos gramaticales, fonológicos y fonéticos de la lengua francesa; y la docente de pedagogía coordinó la construcción de los ítems que evalúan: la capacidad de adaptarse a situaciones comunicativas novedosas, iniciativa del estudiante, habilidades de aplicar los conocimientos adquiridos en la práctica, la capacidad de trabajo en equipo y la capacidad de crítica y autocrítica.

Estos instrumentos constan de 16 ítems de cinco alternativas de respuesta. Las alternativas tenían estructura likert de cero (en absoluto) a cuatro (excelentemente). Como se puede observar en la tabla 1 las cinco escalas tratan de evaluar los mismos contenidos pero desde puntos de vista diferentes. En la escala 1, de coevaluación, el grupo debía evaluar su rendimiento en el trabajo de manera conjunta. La escala 2 abarcaba la autoevaluación, por la que cada alumno tenía que juzgar su trabajo en el grupo. Las escalas tres, cuatro y cinco abarcaban la dimensión de la heteroevaluación. La escala tres era la evaluación que hacía la clase sobre el rendimiento del grupo, la cuatro era la apreciación que realizaba el docente del rendimiento del grupo y la escala cinco la evaluación del rendimiento del alumno por parte del docente. Las escalas correspondientes a la evaluación por parte del docente trataban de una valoración conjunta por parte de los profesores.

La nota final se obtenía a partir de la media ponderada de las puntuaciones obtenidas en las cinco escalas.

3. Evaluación del grupo control:

Los alumnos que no decidieron optar por el método de innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje realizaron la evaluación de la asignatura de la manera tradicional.

TABLA 1
MUESTRA DE ÍTEMS A LO LARGO DE LAS ESCALAS DE EVALUACIÓN (COEVALUACIÓN, AUTOEVALUACIÓN Y HETEROEVALUACIÓN)

<i>Escalas de evaluación</i>	<i>Muestra de algunos de los ítems a lo largo de las cinco escalas</i>
Escala 1. Coevaluación	¿Habéis demostrado cierto dominio fonológico en vuestra pronunciación y vuestra entonación en francés?
	¿La ejecución de esta actividad por parte del equipo resulta eficaz para el aprendizaje de la clase?
	¿Habéis utilizado un léxico variado, amplio y coherente con la situación elegida?
Escala 2. Autoevaluación	¿Has demostrado cierto dominio fonológico en tu pronunciación y tu entonación en francés?
	¿La ejecución de esta actividad por parte del equipo resulta eficaz para el aprendizaje de la clase?
	¿Has utilizado un léxico variado, amplio y coherente con la situación elegida?
Escala 3. Heteroevaluación/ Clase	¿El grupo ha demostrado cierto dominio de las estructuras sintácticas en su discurso oral y escrito en francés?
	¿La ejecución de esta actividad por parte del equipo resulta eficaz para el aprendizaje de la clase?
	¿El grupo ha utilizado un léxico variado, amplio y coherente con la situación?
Escala 4. Heteroevaluación grupo/ docente	¿El grupo ha demostrado cierto dominio fonológico en su pronunciación y su entonación en francés?
	¿La ejecución de esta actividad por parte del equipo resulta eficaz para el aprendizaje de la clase?
	¿El grupo ha utilizado un léxico variado, amplio y coherente con la situación?
Escala 5. Heteroevaluación alumno/ docente	¿El alumno ha demostrado cierto dominio de las estructuras sintácticas en su discurso oral y escrito en francés?
	¿La ejecución de esta actividad por parte del alumno resulta eficaz para el aprendizaje de la clase?
	¿El alumno ha utilizado un léxico variado, amplio y coherente con la situación?

RESULTADOS

Análisis de las escalas de evaluación

Debido a que las escalas son instrumentos experimentales se realizó una exploración de la consistencia interna de las pruebas. En la tabla 2 se puede observar los coeficientes alfa para las cinco escalas.

TABLA 2
CONSISTENCIA INTERNA DE CADA UNO DE LOS INSTRUMENTOS

Escalas de evaluación	Coefficiente alfa
Escala1. Coevaluación	0.92
Escala 2. Autoevaluación	0.92
Escala 3.Heteroevaluación/Clase	0.93
Escala 4. Heteroevaluación grupo/docente	0.96
Escala 5. Heteroevaluación alumno/docente	0.92

Un segundo paso fue realizar una matriz de correlaciones entre las cinco escalas para determinar la validez del constructo. A través de estos índices podíamos afirmar o no, si las cinco escalas estaban evaluando lo mismo pero desde diferentes perspectivas. Se seleccionó el índice de Spearman debido a que en algunas escalas no se cumplía el principio de normalidad. En la tabla 3 se puede observar que los índices de correlación entre las cinco escalas son elevados y de significación estadística al uno por mil.

TABLA 3
CORRELACIONES SPEARMAN ENTRE LOS INSTRUMENTOS
DE EVALUACIÓN (N=92)

	Escala1. Coevaluación	Escala 2. Autoevaluación	Escala 3. Heteroevaluación/Clase	Escala 4. Heteroevaluación grupo/docente
Escala1. Coevaluación				
Escala 2. Autoevaluación	0.91			
Escala 3.Heteroevaluación/Clase	0.74	0.71		
Escala 4. Heteroevaluación grupo/docente	0.87	0.80	0.75	
Escala 5. Heteroevaluación alumno/docente	0.82	0.82	0.76	0.93

p < .001

Análisis del rendimiento de los estudiantes según el método de enseñanza-aprendizaje seleccionado

Se realizó un tercer análisis para poder explorar si los alumnos que habían empleado la técnica del *role-playing* y fueron evaluados mediante el sistema triple de evaluación obtuvieron mejores notas en la asignatura que aquellos estudiantes que siguieron la materia y fueron evaluados de manera más tradicional.

Para ello se realizaron unas comparaciones de medias de la nota final en la asignatura (Tabla 4). En un primer paso se comprobó la distribución de la muestra, esta no tenía una distribución de normalidad en la variable dependiente, nota final de la asignatura (Z de Kolmogorov-Smirnov=3.06; $p=0.000$), sin embargo sí existía homogeneidad en las varianzas como se ve en la prueba de Levene (Levene=2.16; $p>0.05$). Como el número de personas por grupo no era muy distinto se consideró emplear la prueba t de Student para comparar los promedios de ambos grupos. Esta prueba determinó que aquellos alumnos que cursaron la asignatura a través de la técnica de innovación tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en el de evaluación obtuvieron un mejor rendimiento que aquellos que realizaron la asignatura siguiendo el sistema tradicional (7.98 vs 5.13, $t=11.30$; $p=0.000$)

TABLA 4
COMPARACIÓN DEL RENDIMIENTO FINAL SEGÚN LAS TÉCNICAS DE
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EMPLEADAS EN EL CURSO

	n	Notas medias finales	D.T.	t
<i>Sí role-playing</i>	92	7.99	1.51	11.30*
<i>No role-playing</i>	89	5.13	1.76	

* $p<0.001$

Análisis de las diferencias según la variable sexo

La variable independiente género es una constante en los estudios sobre rendimiento académico, encontrándose diferencias tanto en el rendimiento como en las estrategias para afrontar los aprendizajes, por ello se consideró oportuno determinar si el sexo podía ser un factor determinante para la selección de una metodología u otra en el seguimiento de la materia. Este análisis se realizó diferenciando unos estudios y otros. Como puede verse en la tabla 4 un 20.6% de varones en los estudios de Filología seleccionaron la técnica del *role-playing* para seguir la asignatura frente al 0% en los estudios de turismo. En turismo fueron mujeres las únicas que eligieron una metodología innovadora para seguir la asignatura de francés.

TABLA 5
DISTRIBUCIÓN DE LAS PERSONAS QUE ELIGIERON LA TÉCNICA DE
INNOVACIÓN SEGÚN LOS ESTUDIOS (N=85)*

	Sexo				Total	X ²	p
	Varones		Mujeres				
	n	%	n	%	n		
Filología	14	20.6	54	79.4	68	4.19	0.04
Turismo	0	0	17	100	17		
Total	14	16.5	71	83.5	85		

* 7 casos perdidos. No se registró el sexo.

Un segundo paso en este análisis fue determinar si existía relación entre la selección de la metodología docente, el sexo y la nota final en la asignatura. Tomando la nota final como variable dependiente y el sexo y la metodología docente como variables independientes se procedió a realizar un análisis de varianza. Como se señaló más arriba la variable dependiente no seguía una distribución normal, sin embargo sí se cumplió el principio de igualdad de varianzas ($F=2.19$; $p>0.05$) y el tamaño de la muestra es mayor que 30; por todo esto se consideró oportuno emplear esta técnica estadística. Como se puede observar en la tabla 6 únicamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el caso de la metodología docente no en el sexo ni en la interacción.

TABLA 6
RELACIÓN ENTRE LA NOTA FINAL EN LA ASIGNATURA, LA METODOLOGÍA
DOCENTE ELEGIDA Y EL SEXO

		Sexo			
		Varones		Mujeres	
		n	Nota (Sx)	n	Nota (Sx)
Metodología docente	Sí <i>role-playing</i> (n=82)*	13	8.46(1.26)	69	7.90(1.54)
	No <i>role-playing</i> (n=89)	16	5.68(2.12)	73	5.01(1.67)
Efectos significativos	Metodología docente	$F=70.91$ ($p=0.000$)			
	Sexo	$F= 3.39$ ($p>0.05$)			
	Metodología * Sexo	$F= 0.03$ ($p>0.05$)			

* 7 casos perdidos, en los que no se registró el sexo, y 3 en los que no se tenía registro de su nota final

CONCLUSIONES

En lo referente a los instrumentos de evaluación se puede decir que las cinco escalas tienen una homogeneidad interna y que evalúan los mismos factores. Esta afirmación viene respaldada por un lado por los coeficientes alpha, los cuales fueron superiores a .90 y por las correlaciones inter-pruebas. Realizando un análisis pormenorizado de las relaciones entre las escalas, las correlaciones más elevadas se obtuvieron entre las evaluaciones que realizaba el profesor tanto a nivel de grupo como de alumno (heteroevaluación grupo/docente y heteroevaluación alumno/docente). Este resultado va en la misma línea que la correlación que obtuvo el segundo lugar, la encontrada entre la escala de coevaluación y la autoevaluación. Estas relaciones tan elevadas ponen de manifiesto que en las dos escalas están valorando contenidos similares desde dos niveles diferentes, por un lado el trabajo individual y por otro el trabajo en grupo. Teniendo en cuenta que en los dos casos la fuente de evaluación es la misma, en el primer análisis la fuente de información es el profesor siendo en el segundo los alumnos los que juzgan su trabajo. Hay que destacar que la correlación entre la coevaluación y cómo evaluó el profesor el rendimiento del grupo también fue elevada ($r_s=0.87$, $p=0.000$), este dato aporta una mayor consistencia a la validez de constructo de las pruebas; debido a que en esta ocasión son dos escalas que evalúan el rendimiento en la tarea a nivel de grupo desde dos perspectivas distintas, en el caso de la coevaluación es el propio grupo el que valora su ejecución y en el segundo se trata del docente. Lo interesante de estos resultados son las correlaciones elevadas que se encontraron entre las escalas que realizan la evaluación desde diferentes puntos de vista, esto es la evaluación interjueces fue elevada, superior a .70.

En cuanto al segundo bloque de resultados se muestra que cuando se ponen en marcha metodologías innovadoras y se hace partícipe de ello al alumno en su proceso de enseñanza y evaluación, los resultados que se obtienen son por lo general mejores y más satisfactorios que cuando se sigue una metodología tradicional. Se podría pensar que estos resultados están sesgados por la tendencia de los alumnos a valorarse de una manera demasiado positiva. De las cinco escalas, en tres, la fuente que realiza la evaluación son los alumnos: esto en teoría alzaría la nota final. Pero este dato en este estudio no puede tomarse en consideración ya que en el trabajo realizado anteriormente por este grupo se confirmó que los estudiantes habían sido más exigentes con su evaluación que las profesoras (Alvarez González, Alvarez Rubio, & Inda Caro, 2006) cuando se puso en marcha esta investigación. En este trabajo las medias en la escalas de coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación grupo/clase eran inferiores a los promedios que resultaban de la evaluación con las escalas heteroevaluación grupo/docente y heteroevaluación alumno/docente.

Con este artículo se quiere poner de manifiesto la existencia de claras diferencias en el rendimiento final cuando se emplean metodologías que implican más al alumno. Según Torres y Minerva (2005, p. 488) cuando la evaluación se produzca de una manera amena y progresiva que permita "...ir escalando peldaños de la vida cotidiana para mejorar la calidad en cada estadio del desarrollo...", haciendo que el alumno pueda ir incorporando sus aprendizajes mediante sus propias experiencias, cumplirá por fin "...el sentido que todavía no le ha dado el docente". El concepto de educación democrática no es algo nuevo dentro

de la enseñanza: John Dewey en su libro *Democracia y Educación* (1916), Ferrer i Guardia con su Escuela Moderna en Barcelona (1908) y otros padres de las teorías pedagógicas vieron la necesidad de hacer partícipes a los alumnos de su proceso de formación. De acuerdo con este enfoque, el talón de Aquiles de la Universidad parece ser un cierto abandono en algunas ocasiones de los aspectos pedagógicos de la docencia (Buendía Eisman & Olmedo Moreno, 2000; Ibáñez-Martín Mellado, 1990). Con la llegada del Espacio Europeo de Educación Superior ha cobrado realce la importancia de la evaluación y su integración dentro de los mecanismos de aprendizaje. De este modo, en este trabajo se han planteado estos dos constructos como complementarios y dependientes uno del otro: cuando los alumnos realizaban los *role-playing* tenían que evaluar su rendimiento; esto implicaba que construyeran su aprendizaje desde la praxis y la evaluación. Como señalaba De la Orden (1983), es innegable que cualquier sistema docente va ser orientado en función de la valoración a la que van a ser sometidos los alumnos. Este investigador ya cuestionaba hace casi veinte años cómo el antiguo Curso de Orientación Universitaria (C.O.U.) tenía de *orientativo* únicamente el nombre, ya que la forma en que se abordaba este curso estaba determinado por la prueba que tenían que realizar los alumnos para ingresar en la Universidad. Se puede pensar que esto en la Universidad no sucede, sin embargo, aunque los docentes quieran pensar que su interés es la transmisión de conocimientos independientemente de las pruebas, esto no es realmente de esa manera. Para el estudiante el objetivo final es conseguir superar los exámenes sin valorar el contenido de ese aprendizaje. Generalmente los educandos realizan una consideración de las competencias adquiridas cuando se incorporan al mundo laboral. Por todo esto tendrán que ser los profesores los que incorporen sistemas de evaluación que hagan conscientes a los alumnos de la importante relación de ambos constructos.

La tabla 5 está mostrando que el único factor que fue determinante en el rendimiento del alumno fue la metodología empleada y no el género, ya que se puede apreciar la ausencia de diferencias estadísticamente significativas en la interacción de género y metodología.

A modo de conclusión hay que resaltar que la evaluación de la asignatura de francés desde esta triple perspectiva ha sido muy satisfactoria tanto para los alumnos como para los profesores implicados. Respecto a los primeros, estos resultados positivos se observan en la progresión creciente y general del aprendizaje a lo largo de las tres sesiones. La valoración de una materia desde tres puntos de vista ha servido a los alumnos para desarrollar competencia de peso como la capacidad de crítica y de autocrítica y el trabajo en equipo. De igual modo ha resultado de instrumento útil para las docentes al disponer de más de una fuente de información en el proceso de evaluación, y pese a la carga de trabajo que éstas han asumido, ha supuesto un perfeccionamiento en sus técnicas didácticas. Asimismo, las autoras de este trabajo son de la opinión de que a través de la comparación de las tres perspectivas evaluativas se ha conseguido construir un espacio de intersección entre la evolución de los estudiantes y la de las docentes.

AGRADECIMIENTOS:

Esta investigación ha sido subvencionada por el Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación de la Universidad de Oviedo. Código del proyecto: PC-05-005

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez González, S., Álvarez Rubio, M., & Inda Caro, M. (2006). Competencias transversales: una aplicación interdisciplinar. En *Documentos ICE. Docencia universitaria. Proyectos de Innovación Docente*. Oviedo: Universidad de Oviedo. ICE.
- Andonegui, J. (1989). *Motivación al logro y la Evaluación Formativa*. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas.
- Boud, D. (1998). *The challenge of problem-based learning*. London: Koagan Page.
- Brown, S. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Buendía Eisman, L., & Olmedo Moreno, E. (2000). Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en la educación universitaria. *Bordón*, 52(2), 151-163.
- Calatayud, A. (2002). La cultura autoevaluativa, piedra filosofal de la calidad en educación. *Educadores*(204), 357-375.
- Centro Nacional de Información y comunicación educativa. (2005). Orientación educativa. Acción tutorial. Educación moral y cívica>>Role-Playing. Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). 2005, from www.cnice.mecd.es/recursos2/orientación/03accion/op05_a4htm
- Cirigliano, & Gustavo, F. J. (1969). *El "role-playing": una técnica de grupo en servicio social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Contreras, E. (2004). Evaluación de los aprendizajes universitarios. En *Docencia universitaria. Orientaciones para la formación del profesorado. Documentos ICE* (pp. 129-152). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- De la Cruz Tome, M. A. (2004, 17-18 Marzo). *Lección magistral y aprendizaje activo*. Paper presentado en, Oviedo.
- Dewey, J. (1916). *Democracia y Educación* (L. Luzuriaga, Trans. 1982 ed.). Buenos Aires: Editorial Losada.
- Ferrer Guardia, F. (1908). *La escuela Moderna* (2002 ed.). Barcelona: Fabula TusQuets.
- Gibbs, G. (1994). *Improving Student Learning. Theory and Practice*. Oxford: Oxford Centre for Stall Development.
- Ibáñez-Martín Mellado, J. A. (1990). Dimensiones de la competencia profesional del profesor de Universidad. *Revista española de pedagogía*, 48(186), 239-280.
- Lagabaster, D., & Sierra, J. M. (2004). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de la lenguas*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Marzano, R. J. (1991). Creating an educational paradigm centred on learning through teacher-directed, naturalistic inquiry. En L. Idol & B. F. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction. Implication for reform* (pp. 411-442): Hillsdale Erlbaum.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.
- Navaridas Nald, F. (2002). La evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante universitario. *Contextos educativos*, 5, 141-156.
- Orden Hoz, A. d. l. (1983, 1983). La investigación sobre la evaluación educativa. *Revista de investigación educativa, RIE*, 240-258.
- Rodríguez Gómez, R. (1998). Conferencia mundial sobre educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(8), 379-383.

- Salaburu, P., Mees, L., & Pérez, J. (2003). *Sistemas Universitarios en Europa y EEUU*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Santos Guerra, M. A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del profesorado*, 2(1), 370-392.
- Torres Perdomo, M., & Minerva Torres, C. (2005). Formas de participación en la evaluación. *Educere*(31), 487-496.
- Zabalza, M. (2001). Evaluación de los aprendizajes en la Universidad. En G. Valcarcel (Ed.), *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.

Fecha de recepción: 23 de octubre de 2007.

Fecha de aceptación: 8 de julio de 2008.