

# Toolkit para el diseño, análisis y mejora de la Evaluación del Aprendizaje

BANCO DE BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES

GEMA ALCOLEA DÍAZ

## I. La práctica

- **Título:** Toolkit para el diseño, análisis y mejora de la Evaluación del Aprendizaje
- **Curso Académico:** 2016-17
- **Asignatura:** Empresa Periodística
- **Área/Titulación:** Grado en Periodismo
- **Grupo de estudiantes:** 3ºA (mañana)

Inmersos en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el profesorado universitario se encuentra, en gran medida, volcado en la búsqueda y aplicación de nuevas metodologías docentes que conlleven al cambio de paradigma hacia la centralidad del alumnado y del aprendizaje. Sin embargo, la evaluación de ese aprendizaje, en muchos casos, permanece anclada en un modelo de enseñanza tradicional.

Conscientes de la necesidad de mejora, este trabajo presenta, en primer lugar, la herramienta elaborada para la autoevaluación previa del sistema de evaluación del aprendizaje que el docente haya elegido para una asignatura concreta. Se trata de una lista de verificación o control —*checklist*— con la que el profesor puede someter dicho sistema a un diagnóstico previo a su implementación y favorecer la toma de decisiones sobre el mismo, aplicando medidas correctoras en el caso que considere necesario, todo con el fin de favorecer la reflexión y ayudar en el diseño de un método eficaz de evaluación del aprendizaje, como decimos, en la asignatura de la cual se trate.

Asimismo, en segundo término, se proporciona la metodología concebida para llevar a cabo un proceso de diagnóstico y análisis del sistema de evaluación del aprendizaje una vez ya en marcha, en este caso con la información aportada por el alumnado mediante la herramienta de encuesta, para conocer su valoración sobre el contenido, el proceso y la experiencia de las herramientas de evaluación, con el objetivo de optimizarlas y, por tanto, de mejorar también el sistema en su conjunto.

Toda esta metodología se ha diseñado a propósito y se ha aplicado en la asignatura “Empresa Periodística”, del Grado de Periodismo, de la Universidad Rey Juan Carlos, durante el curso académico 2016/2017. El análisis de los resultados obtenidos mediante su empleo, facilitó ajustar contenidos y proceso e, incluso, mejorar la experiencia del alumnado, algo que corroboraron las encuestas y confirmaron las calificaciones, permitiendo, en definitiva, determinar una propuesta de mejora de la estrategia de evaluación del aprendizaje.

Con la presentación de esta práctica educativa innovadora se pretende, fundamentalmente, transferir a través de lo que hemos llamado “*toolkit* para el diseño, el análisis y la mejora de la Evaluación del

Aprendizaje” –documento anexo interactivo– las herramientas creadas con tal fin, para que pueda repetirse dicha práctica, ya que son aplicables y adaptables a otras asignaturas y Grados. Esta “caja de herramientas” incluye la lista de control para la autoevaluación previa del sistema global de evaluación –como decimos, generada para la autodiagnos del sistema de evaluación que el profesor haya diseñado para una asignatura–, y las encuestas y la organización del proceso de valoración del mismo por el alumnado. Se aportan tanto dentro del texto –para superar cualquier problema técnico–, como a través de contenidos digitales externos con los que poder interactuar. Asimismo, se traslada de manera somera tanto el andamiaje teórico en el que se sustentan como los resultados de la experiencia de su puesta en práctica en la asignatura “Empresa Periodística”.

Con este trabajo se aporta una propuesta metodológica que puede ayudar a diseñar, e incluso transformar, el sistema de evaluación del aprendizaje de distintas asignaturas, incidiendo de esta manera en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que “la evaluación tiene un papel retroactivo sobre el aprendizaje y sobre la enseñanza porque modifica la forma de aprender y de enseñar” (Alsina, 2010: 22).

Además, se busca la implicación del estudiante, al que se hace protagonista del proceso y que, al ayudar a optimizar la evaluación, va a lograr un efecto positivo sobre su propio aprendizaje. Si aquella se relaciona “con tareas auténticas, representa exigencias razonables, anima a los estudiantes a utilizar conocimientos en un contexto realista, propicia el desarrollo de una gran variedad de destrezas y se percibe como beneficiosa a largo plazo” (Sambell, Mc Dowell, y Brown, 1997, citado en Bernabé y Blasco, 2013: 3), se va a traducir en la mejora en sus resultados.

## 2. Justificación

La evaluación del aprendizaje es un elemento angular del proceso docente, que condiciona incluso la consecución de las competencias (Delgado García, 2005: 36), es decir, el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas relacionados con el programa formativo (ANECA, 2003), y conformadas por las dimensiones del saber (referida a la adquisición de conocimientos), el saber hacer (habilidades) y el ser (actitudes) (Rué, 2005). Por eso, merece una observación a fondo desde la propia práctica.

En esta práctica se ha abordado el diagnóstico y análisis del sistema de evaluación del aprendizaje. Y dado que la actividad de análisis permite mejorar lo evaluado, se ha logrado determinar una propuesta de mejora de este elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual, era el objetivo principal.

En muchas ocasiones, parece que en el afán por la aplicación de nuevas metodologías docentes en el marco del EEES, la etiqueta de innovación en cuanto a la actividad de evaluación del aprendizaje, aunque

por supuesto prolifa, se visualiza en menor medida. Da la sensación de que el foco de la innovación y la mejora se hubiera instalado con más fuerza sobre otros elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje que en el sistema de evaluación. Es así incluso cuando se evalúa la calidad de la docencia del profesorado por agencias y por las propias Universidades. De hecho, inmersos en múltiples procesos de valoración docente, en los informes de evaluación de la calidad de la docencia realizados de forma individual al profesorado, el sistema de evaluación queda, mayoritariamente, minimizado entre el resto de aspectos evaluables, reduciéndose, muchas veces, a una valoración en cuanto a la correcta información sobre los criterios de evaluación y si se ajusta formalmente a las especificaciones dadas por el profesor.

Todo ello, a pesar de que «la evaluación tiene un papel retroactivo sobre el aprendizaje y sobre la enseñanza porque modifica la forma de aprender y de enseñar» (Alsina, 2010: 22), puede llegar a transferir al docente una sensación de importancia relativa, al percibirse el menor peso que ocupa en el interés innovador, así como en la valoración de la calidad de nuestro trabajo. Las múltiples dificultades que enfrenta la enseñanza universitaria, unidas a una posible reducción del concepto de la actividad evaluadora a un trámite calificador, ha dejado dicha actividad, en muchos casos, lejos del cambio y la mejora, anclada en un modelo de enseñanza tradicional más que implicada en el radical cambio de paradigma que supone el EEES. No obstante, la evaluación de los aprendizajes es crucial porque, cuando se otorga más importancia a los procesos de aprendizaje que a los de enseñanza, «el centro de gravedad se sitúa en los *outputs* más que en los *inputs*» (Gairín, 2009: 14).

## 3. Desarrollo

### Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es determinar una propuesta de mejora del proceso de evaluación del aprendizaje. Surgió de una pregunta inicial: ¿puedo saber de alguna manera que el proceso de evaluación que llevo a cabo sobre el aprendizaje de mis alumnos es correcto y de calidad? El primer objetivo específico (O1), por tanto, ha sido buscar un método de autoevaluación con el que dictaminar si un sistema de evaluación es, realmente, válido para los objetivos pretendidos. A esto le hemos llamado Fase 1.

Posteriormente, a aquella pregunta se unió otra más: ¿puedo hacer algo para mejorarlo a medida que se implementa y una vez finalizado el proceso? Entonces, el segundo objetivo específico (O2), ha consistido en establecer un sistema de diagnóstico del proceso evaluador a medida que éste iba desarrollándose y al final del mismo, utilizando el análisis para transformar el propio proceso en curso. Es la Fase 2.

Y todo ello, abordando este trabajo con una limitación (L), a la que nos enfrentamos muchos profesores universitarios, y que es la falta de formación formal en didáctica de la educación, algo que tenemos muy frecuentemente que enfrentar ya que, dominando los contenidos técnicos de nuestras materias, desconocemos la mayoría de las veces los recursos pedagógicos (Murillo-Esteba et al, 2004, p. 3).

## 4. Resultados

### Metodología

En la primera fase (F1), unos meses antes del inicio del curso académico, se procedió a:

- a) realizar la planificación integral del proceso evaluador de la asignatura;
- b) diseñar las herramientas de diagnóstico del mismo, tanto para su análisis previo (mediante la autoevaluación), como durante su posterior implementación (por los alumnos);
- y c) aplicar la herramienta elaborada para la autoevaluación previa (lista de control/*checklist*).

En la F1, las decisiones de diseño del proceso evaluador se tomaron tras una revisión bibliográfica previa sobre sistemas de evaluación, la evaluación por competencias, los métodos, las herramientas y el entorno de la innovación, para establecer el mejor sistema posible. Después, se analizó la Guía Docente de la asignatura, en concreto los objetivos y las competencias que se esperan alcanzar con la misma y que el sistema incluye de forma automática en la guía puesto que corresponde a la titulación su determinación. Y todo ello para formular los resultados del aprendizaje, no especificados en el documento oficial, y poder hacer una propuesta coherente de los métodos de evaluación. Así, se redactaron dichos resultados del aprendizaje –en total diez, siendo éste el máximo recomendado por los expertos, que sitúan el mínimo en cinco–, indicando las competencias generales y específicas comprendidas en cada uno de ellos, asegurándonos de que todas quedaban incluidas y en una proporción adecuada. Poniendo así de manifiesto la conceptualización aportada por ANECA, de la que partimos, y que señala que “los resultados del aprendizaje son conjuntos de competencias que expresan lo que el estudiante sabrá, comprenderá o será capaz de hacer tras completar un proceso de aprendizaje, corto o largo” (2004: 8).

A continuación, se generaron, siguiendo la metodología adaptada de la *Guía para la evaluación de competencias en el área de ciencias sociales*, de la Agencia para la Calidad del sistema universitario de Cataluña (Gairín, 2009), un conjunto de tablas por cada resultado del aprendizaje, con la descripción del mismo, el desglose de los distintos elementos que componen ese resultado, sus niveles de consecución, y

las actividades formativas y de evaluación relacionadas (sirva como ejemplo de aplicación la tabla 1). Teniendo en cuenta que para hacer más alcanzables las competencias es necesario definir las e identificar sus dimensiones clave, e incluso, señalar de cada una, sus distintos niveles de desarrollo y la secuenciación de su aprendizaje (Buscá y García, 2010: 27-32). La fijación del nivel de desarrollo de las competencias es un paso absolutamente importante, "con el fin de comunicar a los estudiantes qué se pretende alcanzar con el proceso de enseñanza-aprendizaje y en qué medida sus experiencias de aprendizaje y sus esfuerzos están dirigidos a la consecución de un cierto nivel de logro" (Mateo y Vlachopoulos, 2013: 190).

<b>R 2. Conocer y comprender el funcionamiento de las empresas periodísticas y los principios de gestión y dirección</b>		
<b>R 2.1. Conocimiento y comprensión de las formas societarias</b>	<b>Nivel 1.</b> Conocer las distintas formas societarias, sus principales características diferenciales, y dónde encontrar la información sobre las sociedades y su evolución sujeta a la legislación	<b>Nivel 2.</b> Saber aplicar esas peculiaridades a la elección de la forma jurídica de una forma razonada
<b>Actividad de formación</b>	Clase teórica	Clase práctica
		Tutorización
<b>Actividad de evaluación</b>	Examen	Práctica de grupo en el aula
		Proyecto

Tabla 1. Aplicación del modelo de planificación a un elemento concreto de un resultado de aprendizaje.

Fuente: elaboración propia, metodología propuesta en Gairín, 2009

Una vez que se había determinado el qué medir, para la elección de los instrumentos de evaluación se recurrió primero a la revisión de la bibliografía. Se revisaron fundamentalmente trabajos que ya han hecho una puesta en página de la valoración sobre las herramientas de evaluación y nos presentan definiciones de los distintos instrumentos (a través de autores de referencia), y clasificaciones de los mismos en cuanto a sus utilidades, ventajas e inconvenientes (Salinas, 2002; Gairín, 2009; Covacevich, 2014; Sans Martín, 2008; Andrade, 2005; Gargallo López et al, 2011; Marcelo et al, 2011).

Posteriormente, se procedió al diseño y aplicación de una herramienta *-checklist-* para la valoración global del sistema de evaluación y que se presenta en resultados. Para ello, en esta misma F1, además, se realizó una búsqueda de cuestionarios que abordaran la valoración del método de evaluación. El objetivo, en este caso, era descubrir lo que otros autores señalaban como ítems fundamentales a tener en cuenta del proceso para, por un lado, diseñar la autoevaluación y, por otro lado, incluirlos en los cuestionarios del alumnado (que se iban a aplicar en la F2). Quepa señalar que se optó por encuestar al alumnado y en diversos momentos, porque se considera que la recogida periódica y sistemática de opiniones y valoraciones aporta "una perspectiva de la calidad [...] y cómo ésta va evolucionando", siendo los cuestionarios de opinión "el

método más práctico y sencillo, al tiempo que aporta una valiosa y gran información para plantear mejoras concretas y eficaces” (Gobierno de Navarra, 2009, p. 8).

Así, Barrado, Gallego y Valero-García (1999) proponen el uso de la encuesta para la mejora de la docencia universitaria y ofrecen una colección de preguntas sobre diversos aspectos del proceso. En concreto, los autores aportan diez preguntas sobre la evaluación de la asignatura (Barrado et al, 1999: 10), de las que en el diseño de las distintas encuestas se utilizaron seis, aunque en ocasiones con ligeros cambios.

Asimismo, Aguaded y López Meneses proponen el diseño de un instrumento para la evaluación de la calidad didáctica de los cursos universitarios online, y la dimensión «evaluación», que aparece junto a «acción tutorial», se valora a través de seis cuestiones (2010: 109), de las que tuvimos en cuenta tres de las mismas.

Se recurrió también a los informes de valoración docente de la URJC –al ser nuestra institución de procedencia– para encontrar los dos ítems relacionados con la evaluación, y con los que se contaron al diseñar las herramientas. Sumamos, además, una pregunta de un cuestionario de la Agencia de Calidad Sanitaria de la Junta de Andalucía (2012: 1) de satisfacción del discente. El resto de ítems surgen de la propia reflexión y experiencia.

Tras la primera fase y con el comienzo del semestre, comenzó la implementación del sistema de evaluación del aprendizaje, entrando en la fase segunda (F2) del trabajo, en la que:

- a) se puso en marcha el sistema evaluador y de diagnóstico;
- y b) se procedió a su ajuste en acción.

El diagnóstico del sistema se fue realizando a medida que se implementaba, considerándose fundamental la aportación del propio alumnado y nuestra reflexión, puesto que en las aulas es donde se desarrollan los «procesos de enseñanza-aprendizaje de los que nosotros somos testigos privilegiados. Reunir datos de cómo se desarrollan esos procesos es el primer paso para mejorarlos» (Barrado et al, 1999: 2).

Para ello, se recurrió a la recogida de información de forma directa mediante cuatro encuestas de opinión a los alumnos –diseñadas en la fase 1–, en momentos puntuales, que nos proporcionaron información de su valoración del sistema y de su evolución. Por un lado, se realizaron tres encuestas auto-administradas, una por cada examen, aprovechando el horario de las clases, puesto que el proceso duraba unos pocos minutos. Por otro lado, se realizó una encuesta final global del proceso de evaluación. Se planificó un cronograma de recogida de datos (tabla 2) que permitió no alejarse en exceso de la realización de los exámenes (por motivos de organización, la tercera se realizó el mismo día del examen, tras su finalización).

En todos los casos, la tabulación de los datos y el análisis de los mismos, tuvo lugar durante los dos días posteriores, extrayendo unas conclusiones que se utilizaron de forma práctica para los exámenes siguientes.

<b>Semana 6</b>	<b>Lunes</b> <b>20 febrero</b>	<b>Examen1º</b> (semanas 1-4)	<b>Jueves</b> <b>23 febrero</b>	<b>Encuesta 1</b>
<b>Semana 11</b>	<b>Lunes</b> <b>27 marzo</b>	<b>Examen2º</b> (semanas 5-8)	<b>Jueves</b> <b>30 marzo</b>	<b>Encuesta 2</b>
<b>Semana 13</b>			<b>Jueves</b> <b>20 abril</b>	<b>Examen3º</b> (semanas 9-12) <b>Encuesta 3</b>
<b>Semana 14</b>	<b>Lunes</b> <b>24 abril</b>	<b>Encuesta 4</b>		

Tabla 2. Cronograma de recogida de datos.  
Fuente: elaboración propia.

## Resultados

### 5.1. Herramienta de autoevaluación y encuestas de evaluación del sistema de evaluación del aprendizaje

Consideramos resultados de esta práctica educativa innovadora tanto las herramientas diseñadas ex profeso como la experiencia obtenida de su aplicación práctica, por lo que los principales resultados siguen una doble vertiente. Incluimos en este primer subepígrafe, lo que consideramos como la principal transferencia que se pretende con este trabajo y que componen el "toolkit para el diseño, el análisis y la mejora de la Evaluación del Aprendizaje".

Como se ha explicado, del trabajo surge la elaboración de una lista de verificación o control, que permite comprobar haber seguido los pasos que, tras la revisión de la literatura y la reflexión propia hemos considerado fundamentales, determinando así lo que entendemos debe comprobarse y cumplirse. Una lista de control que permite, antes de dar comienzo el curso, someter las decisiones del sistema de evaluación a un proceso de autoevaluación previa. La tabla 3 muestra en un formato de texto no interactivo, el contenido del checklist.

<b>1. Proceso previo a la elaboración del sistema de evaluación</b>		
Se han analizado objetivos y competencias	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	
Se han redactado los resultados del aprendizaje y sus niveles de consecución	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	
Se ha comprobado que todas las competencias están comprendidas en los resultados y en la proporción adecuada	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	
<b>2. Elección de herramientas</b>		
Se han elegido las herramientas de evaluación teniendo en cuenta los objetivos que buscan	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	
Se evalúan todas las competencias por herramientas múltiples	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	
Se evalúan todos los resultados del aprendizaje	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	
La ponderación de las distintas pruebas refleja la relación de competencias	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	
<b>3. Estrategias</b>		
Se ha definido un sistema de evaluación continua	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	
La corrección de las distintas pruebas estará a disposición de los alumnos	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	
Existe un cronograma de corrección	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	
Pluralidad de agentes en la evaluación	Heteroevaluación	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO
	Autoevaluación	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO
	Evaluación por pares	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO
Se establece un sistema de orientación para la mejora	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	
Permite la reevaluación y está planificada	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	
Se ha planificado la toma de evidencias	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	
<b>4. Cronograma de evaluación</b>		
Existe un cronograma de evaluación	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	
Está prevista su explicación en la clase de presentación a los alumnos	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	
Disponible de forma permanente para los alumnos a través del Aula Virtual (área evaluación y/o herramienta calendario)	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	
<b>5. General</b>		
El sistema de evaluación se ajusta a lo especificado en la guía docente	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	
Prevista la retroalimentación y recogida de información para la mejora	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	
Está prevista su explicación en la clase de presentación a los alumnos	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	
Disponible de forma permanente para los alumnos a través del Aula Virtual	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	

Tabla 3. Lista de control para la autoevaluación previa del sistema global de evaluación.

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, de este trabajo también surgen dos modelos de encuesta: un cuestionario específico para valorar los exámenes y otro para el sistema global de evaluación.

La encuesta específica para la valoración de los exámenes (figura 1) que se aplicó en tres ocasiones, después de cada parcial, tras unas preguntas preliminares de carácter sociológico (sexo, edad y número de veces que se ha cursado la asignatura), se estructuró en tres bloques, abordando cuestiones relacionadas con: a) el contenido; b) el proceso; y c) la experiencia del mismo. En todos los casos, se les solicitó su valoración, en una escala del 1 al 5, desde una posición de total desacuerdo hasta total acuerdo. En cada bloque se planteó también una pregunta abierta en la que se podían realizar propuestas o aportar comentarios.

Por favor, valore las siguientes cuestiones:

	Muy baja Totalmente en desacuerdo		Muy alta Totalmente de acuerdo		
	1	2	3	4	5
4. Los enunciados del examen son claros	1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/>
5. La prueba se corresponde con el nivel explicado	1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/>
6. El examen verifica la comprensión de los contenidos	1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/>
7. El examen promueve la memorización	1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/>
8. Es asequible estudiando y comprendiendo la materia	1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/>
9. Las preguntas/el examen deberían ser de otro tipo	1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/>
Indique propuestas o cualquier cuestión/comentario relativa al <b>contenido</b> del examen:					
10. La docente explicó al grupo las preguntas y dudas	1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/>
11. (Si lo necesitó) Y resolvió mis dudas (hasta donde posible)	1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/>
12. Hubo el tiempo suficiente para su realización	1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/>
Indique cualquier cuestión o comentario sobre el <b>proceso</b> del examen:					
13. Me encontré más confiada/o que en otros exámenes	1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/>
13b. Me encontré más confiado/a que en el anterior examen	1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/>
14. Sentí que iba a poder demostrar lo que sabía	1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/>
15. Considero que he hecho un buen examen	1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/>
16. ¿Qué calificación numérica cree que va a alcanzar?: _____					
16b. ¿Cuál creyó que alcanzaría en el anterior _____ 16c. y cuál fue la nota obtenida _____?					
Indique cualquier cuestión o comentario sobre su <b>experiencia</b> del examen:					

Figura 1. Encuesta sobre los exámenes.

Fuente: elaboración propia.

\*las preguntas 13b, 16b y 16c, se insertaron en las encuestas 2 y 3.

Cabe señalar que, tras la realización de la primera encuesta, surgió la duda de si las preguntas «el examen promueve la memorización» y «las preguntas/el examen debería ser de otro tipo», podían dar lugar a error en su contestación, porque el enunciado lleva una carga negativa, al contrario que los demás, por lo que pudo llevar a equivocación en su contestación (de hecho, ocurrió que, en muchos casos, las respuestas se tacharon y se cambiaron por otra de signo totalmente contrario). Por ello, y porque su valoración, en cuanto a carga de positividad o negatividad, es inversa al resto de las preguntas, en la cuantificación de la media alcanzada en la valoración del contenido del examen, optamos por dejarlas fuera. A pesar de ello, se decidió mantener con la misma redacción en las encuestas 2 y 3, para no alterar el cuestionario. Hoy, pasado ya todo el proceso, se considera esta decisión un error: hubiera merecido la pena cambiar la redacción.

Por otro lado, la encuesta final (figura 2) que englobaba todo el proceso de evaluación, estuvo estructurada en tres bloques en los que se abordó la valoración de: a) el sistema de exámenes; b) el sistema de trabajo práctico; y c) el sistema global de evaluación.

**EVALUACIÓN DE: "SISTEMA DE EXÁMENES"**

4. ¿Qué nota creyó que alcanzaría en el tercer examen \_\_\_ y cuál fue la nota obtenida \_\_\_?

5. El sistema de exámenes me ha parecido correcto 1.  2.  3.  4.  5.
6. El sistema de exámenes ha facilitado un mayor conocimiento del contenido de la asignatura 1.  2.  3.  4.  5.
7. El sistema de exámenes ha facilitado un mejor aprendizaje de la asignatura 1.  2.  3.  4.  5.
8. El sistema ha facilitado aprobar la parte teórica 1.  2.  3.  4.  5.
9. El sistema **sólo** ha facilitado aprobar la parte teórica 1.  2.  3.  4.  5.
10. Se ha cumplido el calendario de exámenes aportado por la profesora el primer día de clase 1.  2.  3.  4.  5.
11. Conocer el calendario de exámenes así como los módulos teóricos de los mismos me ha facilitado el proceso 1.  2.  3.  4.  5.
12. ¿Qué beneficios encuentra al hecho de haber visto la corrección de todos los exámenes realizados?
13. Indique propuestas/cambios/mejoras o cualquier cuestión/comentario relativa al **sistema de exámenes**:

**EVALUACIÓN DE: "SISTEMA DE TRABAJO PRÁCTICO"**

14. El sistema del trabajo práctico me ha parecido correcto 1.  2.  3.  4.  5.
15. El trabajo práctico me ha servido para alcanzar las competencias específicas de la asignatura:
- a) Conocer el funcionamiento de las empresas periodísticas 1.  2.  3.  4.  5.
- b) Capacidad para la ideación, planificación y ejecución de proyectos informativos o comunicativos integrales 1.  2.  3.  4.  5.
- c) Conocer las funciones y efectos de las audiencias en los medios de comunicación 1.  2.  3.  4.  5.
16. El trabajo práctico me ha servido para alcanzar las competencias más que el estudio de los contenidos 1.  2.  3.  4.  5.
17. Indique propuestas/cambios/mejoras o cualquier cuestión/comentario relativa al **sistema de trabajo práctico**:

**EVALUACIÓN DE: "SISTEMA GLOBAL DE EVALUACIÓN"**

18. En general, siento que he podido demostrar lo que sé 1.  2.  3.  4.  5.
19. Siento que ha sido un proceso de enseñanza-aprendizaje muy positivo para mi formación 1.  2.  3.  4.  5.
20. Considero que ha sido un proceso duro y exigente 1.  2.  3.  4.  5.
21. Considero que el sistema de evaluación ha sido coherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo 1.  2.  3.  4.  5.
22. Grado de satisfacción con la evaluación de la asignatura 1.  2.  3.  4.  5.
23. Indique propuestas/cambios/mejoras o cualquier cuestión/comentario relativa al **sistema de evaluación global de la asignatura**:

Figura 2. Encuesta final sobre el sistema de evaluación.

Fuente: elaboración propia.

No obstante, se ha creado para la transferencia de estos resultados y posibilitar la repetición de la práctica, un documento interactivo (figura 3) que guía y explica el proceso y la toma de decisiones –disponible en repositorio permanente y abierto: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.7730246.v1>–.



Figura 3. Toolkit interactivo.  
Fuente: elaboración propia.

## 5.2. Valoración del alumnado del sistema de evaluación

Cabe señalar que el sistema de evaluación, en este caso concreto, estuvo compuesto, por un lado, por exámenes (de una determinada tipología y con unos objetivos concretos), por cada uno de los tres bloques de contenido (aparte de las convocatorias oficiales), heteroevaluados y uno, además, autoevaluado y, en todos los casos, devueltos con correcciones, para mejorar el aprendizaje. Por otro lado, con prácticas de aula y un proyecto en grupo (con fases incrementales) de elaboración de un Plan de Empresa (heteroevaluado y evaluado por pares mediante rúbrica, y en el que, además, se planificó la toma de evidencias.).

Veamos someramente la evolución de los resultados y cómo incidieron en el proceso evaluador. Aunque la valoración sobre el nivel de satisfacción del contenido del examen era alto desde el primer momento, para el segundo se intentaron mejorar los enunciados en su grado de sencillez e incidir más en clase en casos prácticos que pudieran servir de ejercitación para el examen (un aspecto en el que se incidió en las respuestas abiertas dadas por los alumnos). En la segunda encuesta, los resultados de todas las preguntas mejoraron en su valoración, aunque se mantuvo la propuesta de mejora para el tercer examen. Igualmente, mejoró mucho la percepción de adaptación de la prueba al nivel explicado. La tercera encuesta constató la buena valoración por los alumnos de los contenidos del examen. Siendo un aspecto cuya calificación media global fue mejorando a lo largo del proceso.

Por otro lado, la satisfacción con el proceso del examen fue muy alta en la primera encuesta. Por tanto, se decidió mantener el mismo tiempo para su realización y, además, la docente volvió a realizar una lectura pregunta a pregunta, con las explicaciones necesarias en cada una de ellas, de forma grupal al inicio del

examen, con los alumnos teniendo ya en su poder el documento y pudiendo preguntar. Sin embargo, en la segunda encuesta, aunque la valoración global seguía siendo satisfactoria, pero en dos de las tres preguntas bajaba ligeramente, aunque el proceso había sido exactamente el mismo que en la ocasión anterior, y no hubo ninguna propuesta de cambio en las preguntas abiertas. Por tanto, en lo que se decidió actuar fue en el tiempo para la realización del tercer examen, única variable en la que se podía intervenir. No obstante, este último aspecto se valoró peor en la última encuesta. De hecho, en los comentarios abiertos, lo que más se leyeron fueron cuestiones como «El tiempo fue el justo, sólo que creo que para el análisis de gráficos se necesita más tiempo» o «Todo bien, pero me ha faltado algo de tiempo para ir más relajada y menos corriendo». Así, la progresión de la valoración global del bloque es negativa, como decimos por los tiempos, un aspecto que se tuvo muy en cuenta para la elaboración posterior de los exámenes oficiales. En cualquier caso, la puntuación es bastante alta.

En el bloque sobre la experiencia personal es donde la dispersión es mayor, con un rango de respuestas más variado. Antes de la realización del primer examen, la docente, a través del foro de novedades del Aula Virtual, aportó información como el número de preguntas o la tipología de las mismas, y lanzó un mensaje muy claro de ánimo e ilusión. Pero al constatarse que era menor la confianza con la que los alumnos se enfrentaron a dicho examen que en otras materias, se optó por utilizar otra estrategia. Consistió en que los alumnos generaron mediante el trabajo en grupo, un banco de 28 preguntas/casos, de tres de los temas que entraban como materia del segundo examen. Se les dijo que cinco de esas preguntas, aunque con ligeras variaciones, entrarían en el examen, lo que les permitiría, de ser correctas, alcanzar cinco puntos. Lo que se pretendió fue mejorar la confianza al enfrentarse al examen, y nada más: de hecho, el banco de preguntas era muy amplio (algunas eran incluso preguntas múltiples y se aportaron casos que obligaban al conocimiento completo del tema o de varios temas), por lo que no se rebajaba el nivel de exigencia. En cualquier caso, con medidas como estas, se consiguió que, a lo largo del proceso, se mejorara la experiencia, además evidentemente porque el alumno se va adaptando al profesor y al proceso, aumentando su confianza de manera natural, lo cual es fruto también de la evaluación continua. Pero resulta muy significativa la gran mejora de la calificación media global.

Los resultados de las encuestas se han trabajado con gráficos de análisis por cada pregunta y cada bloque estructural, de forma aislada y de modo comparativo. No obstante, solo se aportan aquí (figura 4) aquellos en los que se muestra la evolución de la valoración media global de cada uno de los bloques de la encuesta, a lo largo del proceso de las tres encuestas.

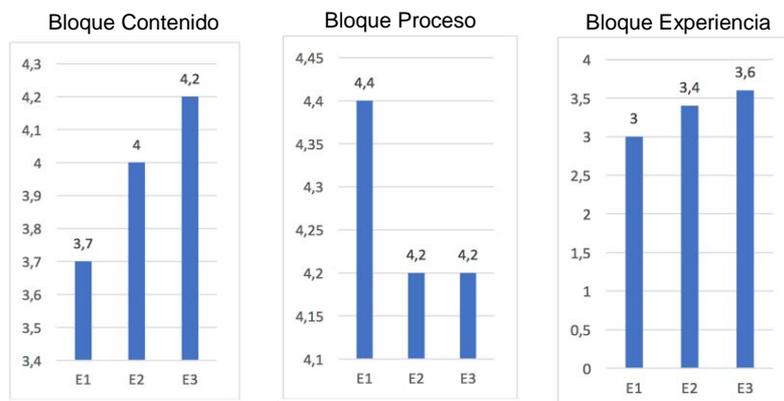


Figura 4. Evolución global de los bloques estructurales en las encuestas.

Fuente: elaboración propia.

Como se ha mencionado, tras finalizar todos los exámenes y la entrega de la última fase del proyecto en grupo, se realizó una cuarta encuesta para una valoración global del sistema evaluador. Ésta iba más enfocada a cruzar los datos para el cierre de la fase 1, porque tiene un carácter más finalista y no tan dinámico, no obstante, cabe señalar algunas cuestiones que se desprendieron de la misma, como que:

- 1) el sistema de exámenes les pareció correcto;
- 2) que conocer el calendario de exámenes, así como los módulos teóricos que entraban en cada uno, les había facilitado el proceso;
- 3) que el trabajo práctico –proyecto– les había servido para alcanzar las competencias específicas de la asignatura (algo con puntuaciones no muy altas pero siempre positivas, por encima del 3,3) valorando sobre todo que les había permitido alcanzar la capacidad para la ideación, planificación y ejecución de proyectos informativos integrales.

Además, descubrimos que, en general, los alumnos sentían que había sido un proceso de enseñanza-aprendizaje muy positivo para su formación y que el grado de satisfacción con la evaluación era alto.

## Evaluación

Con el trabajo se consiguen alcanzar los objetivos propuestos inicialmente. Se diseña la metodología para realizar una doble evaluación:

Evaluación 1 (E1). De la calidad, coherencia y corrección del propio sistema evaluador, por parte del docente, y antes de su puesta en marcha.

Evaluación 2 (E2). Del proceso de evaluación ya en acción, hecha por los alumnos y que, analizada y sumada la reflexión del docente, activó mecanismos de cambio.

Somos conscientes de que se evaluó más la herramienta examen, pero adicionalmente, y de forma inesperada y no solicitada, contamos con una fuente más: las opiniones del alumnado en la memoria del proyecto. Se solicitó una memoria, a modo de anexo, con un sistema para recabar evidencias sobre el desempeño de los distintos miembros. En casi todos los grupos encontramos que realizaron, sin haberlo pedido, de forma individual y nominal cada miembro, una valoración de lo que había aprendido con el trabajo, cómo había sido su progresión personal, lo que había logrado o lo que le había aportado el proyecto y la asignatura. Lo cual puso de manifiesto que lo que nosotros hacemos marca su forma de trabajar y que estuvieron totalmente involucrados en el proceso evaluador, y nos proporcionó una fuente de información muy valiosa que ha servido también de herramienta de valoración del proceso de evaluación. Demostró la implicación natural del alumnado.

Si comparamos toda la información obtenida (aquí vista de forma muy esquemática) con la valoración que se nos hace del proceso evaluador desde la encuesta oficial que la universidad realiza a los alumnos, vemos que merece la pena el trabajo realizado, que es absolutamente enriquecedor.

Ha sido un proceso que ha exigido enorme compromiso de la docente, que vio su trabajo enormemente multiplicado. Señalar además que, en la parte personal, va a llevar aparejada la decisión de exponerse, de mostrarse, con la vulnerabilidad que nos aporta. Pero supone una compensación al comprobar los resultados.

Nos ha permitido una mejora del proceso de evaluación. Aunque el curso que viene se tendrá más en cuenta la parte específica relativa al proyecto de grupo. Ha permitido poner en marcha mecanismos de cambio, ir ajustando progresivamente los contenidos, el proceso e incluso la experiencia del alumnado, desde el primero hasta el último examen. Al mismo tiempo, hemos conseguido alcanzar una visión global de diagnóstico del proceso evaluador y elaborar una propuesta de mejora de la evaluación (y con ello de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje) para la misma asignatura en cursos posteriores, así como en general para la docencia. Lográndose la finalidad última: conocer para mejorar.

Además, consideramos que hemos cumplido un objetivo adicional, inherente a la investigación, y es que se ha logrado diseñar un método fácilmente transferible y aplicable a otras asignaturas y grados, cuya repetición puede mejorar las propias herramientas en beneficio final del proceso evaluador.

## 5. Equipo docente



### Gema Alcolea Díaz

Doctora en Ciencias de la Información (Universidad Complutense de Madrid, UCM), y Licenciada en Ciencias de la Información (UCM). Premio Nacional de Fin de Carrera de Educación Universitaria (Ministerio de Educación y Cultura) y Premio Extraordinario de Licenciatura (UCM). Premio Profesores Innovadores 2016 (Universidad Rey Juan Carlos, URJC). Profesora del departamento de Ciencias de la Comunicación y Sociología de la Universidad Rey Juan Carlos. Profesora del Máster Universitario en Periodismo Digital y nuevos perfiles profesionales (URJC). Investigadora de los proyectos de I+D+i: Modelos de periodismo en el contexto multiplataforma. Estudio de la materialización de los roles periodísticos en los contenidos noticiosos en España (Ministerio de Economía y Competitividad, 2018-2020) y Cultura audiovisual y representaciones de género en España: mensajes, consumo y apropiación juvenil de la ficción televisiva y los videojuegos (Ministerio de Economía y Competitividad, 2011-2015). E investigadora en proyectos de Innovación y Mejora de la Calidad Docente (CES Felipe II, UCM). Miembro del grupo de investigación en Estructura, Historia y Contenidos de la Comunicación (GREHCCO) de la Universidad de Sevilla. Autora y coautora de libros y artículos de investigación en las áreas de la Empresa Informativa y la Estructura de la Información, donde es especialista, la Innovación Docente y los estudios de Género, también vinculadas a su trayectoria. Miembro del Consejo Asesor de Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación. Miembro de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación (sección Estructura y Políticas de Comunicación). Ha trabajado como técnico de comunicación de Gabinete Institucional en la Junta de Andalucía y de Comunicación Política y ha realizado contratos de transferencia de conocimiento con instituciones públicas en el ámbito de la gestión de comunicación. Coordinadora Académica de Comunicación del Centro de Innovación en Educación Digital: URJC online.

### Bibliografía:

AGUADED GÓMEZ, I. y LÓPEZ MENESES, E. (2010): La evaluación de la calidad didáctica de los cursos universitarios en red: diseño e implementación de un instrumento. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 27(1), 95-114. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/6585>

ALSINA, J. (2010): Las competencias transversales: cómo evaluar su aprendizaje. En Alsina, J. (coord.). *Evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales*. Cuadernos de docencia

universitaria. (pp. 18-25), Barcelona, Octaedro. Recuperado de:  
<http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/18cuaderno.pdf>

ANDRADE, H. (2005). Teaching with rubrics. College Teaching, 53 Vol. 53, No. 1 (Winter, 2005), 27-30.  
Recuperado de: [https://e-learn.sdu.dk/bbcswebdav/courses/E-learn\\_Support\\_Center/Andrade\\_2005\\_good\\_bad\\_ugly.pdf](https://e-learn.sdu.dk/bbcswebdav/courses/E-learn_Support_Center/Andrade_2005_good_bad_ugly.pdf)

ANECA (2003): Programa de convergencia europea. El crédito europeo. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación. Recuperado de:  
[http://www.uhu.es/convergencia\\_europea/documentos/publi\\_credito-europeo.pdf](http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos/publi_credito-europeo.pdf)

BARRADO, C.; GALLEGU, I.; VALERO-GARCÍA, M. (1999): Usemos las encuestas a los alumnos para mejorar nuestra docencia. Report UPC-DAC-1999-70, Departament d'Arquitectura de Computadors, Universidad Politècnica de Catalunya. Recuperado de: <http://docencia.ac.upc.edu/jododac/CD10anys/2000/UPC-DAC-1999-70.pdf>

BERNABÉ VALERO, G. Y BLASCO MAGRANER, J.S. (2013). Evaluación por pares y autoevaluación en el aula universitaria: una visión desde el enfoque por competencias. Universitat d'Alacant / Universidad de Alicante: Instituto de Ciencias de la Educación <https://web.ua.es/en/ice/jornadas-redes/documentos/2013-posters/335209.pdf>

BUSCÁ, F. Y GARCÍA, A. (2010). Puntos clave para el aprendizaje y la evaluación de las competencias transversales. En, Alsina, J. (coord.). Evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales. Cuadernos de docencia universitaria. (pp. 26-40). Barcelona: Octaedro. Recuperado de:  
<http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/18cuaderno.pdf>

COVACEVICH, C. (2014). Cómo seleccionar un instrumento para evaluar aprendizajes estudiantiles. Banco Interamericano de desarrollo. Recuperado de:  
<https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6758/Cómo-seleccionar-un-instrumento-para-evaluar-aprendizajes-estudiantiles.pdf>

DELGADO GARCÍA, A.M. (coordinadora) (2005): Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior. Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de:  
[http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/competencias\\_evaluacion\\_eees\\_mec.pdf](http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/competencias_evaluacion_eees_mec.pdf)

GAIRÍN, J., ARMENGOL, C., GARCÍA SAN PEDRO, M.J., GISBERT, M., RODRIGUEZ, D. y CELA, J.M. (2009): Guía para la evaluación de competencias en el área de ciencias sociales. Barcelona: AQU Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Recuperado de: [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_14646947\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_14646947_1.pdf)

- GARGALLO LÓPEZ, B.; SUÁREZ RODRÍGUEZ, J.; GARFELLA RODRÍGUEZ, P.R.; FERNÁNDEZ MARCH, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. ESE. Estudios sobre educación. 21, 9-40  
[http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/22511/2/Art%C3%ADculo\\_1\\_El%20cuestionario%20CEMEDEPU.pdf](http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/22511/2/Art%C3%ADculo_1_El%20cuestionario%20CEMEDEPU.pdf)
- GIL- PÉREZ, D. Y MARTÍNEZ TORREGROSA, J. (2005). ¿Para qué y cómo evaluar? La evaluación como instrumento de regulación y mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje. En Gil- Pérez, D., Macedo, B., Martínez Torregrosa, J., Sifredo, C., Valdés, P. y Vilches, A. (Eds.). *¿Cómo promover el interés por la cultura científica? Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años*. Santiago: OREALC/UNESCO. (2005). Cap. 8. 159-182. Recuperado de:  
<http://www.oei.es/decada/libro/promocion10.pdf>
- GOBIERNO DE NAVARRA (2009): Guía para medir la satisfacción respecto a los servicios prestados. Recuperado de: [www.navarra.es/NR/rdonlyres/5A006CFC-7EBC-4A3F-9FA5-4574ADA817D8/0/GuiaPARAMEDIRLASATISFACCION2012.pdf](http://www.navarra.es/NR/rdonlyres/5A006CFC-7EBC-4A3F-9FA5-4574ADA817D8/0/GuiaPARAMEDIRLASATISFACCION2012.pdf)
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2012): Cuestionario de satisfacción del discente. Agencia de Calidad Sanitaria, Observatorio para la Calidad de la Formación en Salud. Recuperado de:  
[http://www.juntadeandalucia.es/agenciadecalidadsanitaria/formacionsalud/export/sites/default/galerias/aportesDocumentos/pildora/Cuestionario\\_satisfaccion\\_alumnado\\_eValua.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/agenciadecalidadsanitaria/formacionsalud/export/sites/default/galerias/aportesDocumentos/pildora/Cuestionario_satisfaccion_alumnado_eValua.pdf)
- MARCELO, C., YOT DOMÍNGUEZ, C., SÁNCHEZ MORENO, M., MURILLO-ESTEPA, P., MAYOR RUIZ, C. (2011). Diseñar el aprendizaje en la universidad: identificación de patrones de actividades. [Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado](#), ISSN-e 1138-414X, Vol. 15, Nº 2, 181-198. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4089857&orden=0&info=link>
- MATEO J. Y VLACHOPOULOS, D. (2013). Evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. Educación XX1, 16 (2), 183-208. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2639.
- MURILLO ESTEPA, P., MAYOR RUIZ, C., HERNÁNDEZ, E., SÁNCHEZ, M., RODRÍGUEZ, J. M., ALTOPIEDI, M. y TORRES, J. J. (2005): Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación, Vol. 6. 97-116. Recuperado de:  
[http://institucional.us.es/revistas/fuente/6/08\\_NECESIDADES.pdf](http://institucional.us.es/revistas/fuente/6/08_NECESIDADES.pdf)
- RUÉ, J. y MARTÍNEZ, M. (2005): Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior. Cerdanyola del Vallès: IDES-UAB.

SALINAS SALAZAR, M.L. (2002). La Evaluación de los Aprendizajes en la Universidad. Universidad de Antioquia. Recuperado de: [http://cmap.upb.edu.co/rid=1196125300531\\_1969574383\\_1047/Salinas%20Evaluacion%20aprendizajes%20en%20Universidad.pdf](http://cmap.upb.edu.co/rid=1196125300531_1969574383_1047/Salinas%20Evaluacion%20aprendizajes%20en%20Universidad.pdf)

SAMBELL, K.; MC DOWELL, L., Y BROWN, S. (1997). But is it Fair?: An Exploratory Study of Student Perceptions of the Consequential Validity of Assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4). 349-371.

SANS MARTÍN, A. (2005). La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos. Cuadernos de Docencia universitaria, 2, ICE-Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/2cuaderno.pdf>