

ESTRATEGIAS DE “EVALUACIÓN POR PARES” PARA VALORAR COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS A TRAVÉS DE MOODLE ¹

*Morán Astorga, M. Consuelo **

*Urchaga Litago, J. David ****

*Rodríguez Escanciano, Susana ***

*Fínez Silva, M. José ***

*López Moya, Manuel ***

*Martínez Barroso, M. Reyes ***

*López Díez, Carlos ***

RESUMEN:

Uno de los retos que se presentan en la educación universitaria es el diseño de estrategias de evaluación acordes a las demandas planteadas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este EEES establece que el alumno sea agente activo, también en el proceso de evaluación y que tenga una mayor capacidad de asumir responsabilidades en el mismo. Existen diferentes modalidades de participación del alumnado universitario en la evaluación, siendo la evaluación por pares una valiosa alternativa para valorar determinadas competencias efectivamente adquiridas por el alumno. En esta investigación en innovación docente, nos propusimos desarrollar estrategias de evaluación de competencias transversales, a través de pares de estudiantes universitarios, sobre los resultados del aprendizaje de sus compañeros, ayudados de las nuevas tecnologías. Se adaptó el Cuestionario de Metas Académicas a la heteroevaluación y se aplicó a través de la

* Profesora Titular de Universidad Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía. Universidad de León • mcmora@unileon.es

** Universidad de León

*** Universidad de Salamanca

¹ Nota: Este trabajo forma parte de una Investigación en Innovación Docente subvencionada por la Universidad de León.

plataforma Moodle a los estudiantes de diversas asignaturas que se imparten en la Universidad de León del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, el Máster en Asesoría Jurídica de Empresa, el Máster de Investigación en Psicología y Ciencias de la Educación, y del Grado en Ingeniería Eléctrica, Industrial y Aeronáutica. Los profesores motivaron a los alumnos para que se agruparan en grupos de tres personas para realizar los trabajos prácticos propuestos en sus asignaturas. Al finalizar el curso se aplicó el cuestionario para valorar a los otros dos compañeros del equipo de trabajo. Se realizaron 306 heteroevaluaciones en esa competencia. La aportación más relevante del proyecto fue permitir contrastar el grado de desempeño de esa competencia mediante indicadores objetivos. Los resultados confirman que se detectan dos tipos de motivación en la evaluación de pares (logro y resultados). Que los estudiantes motivados por el logro persiguen metas intrínsecas a la tarea y están más preocupados en aprender, dominar las tareas, incrementar sus habilidades y resolver problemas sociales. Mientras que los estudiantes motivados por los resultados persiguen metas extrínsecas, consideran la tarea como un medio para el logro de algún fin ulterior, intentando maximizar las recompensas extrínsecas con un mínimo de esfuerzo invertido. Anovas realizadas con el SPSS hallan diferencias altamente significativas en motivación de logro entre sexo y entre grupos, concluyendo que las mujeres son más altas en motivación de logro que los varones. Estos indicadores permitieron cuantificar su dominio y fueron un complemento para la toma de decisiones a la hora de evaluar competencias transversales. Por otra parte permitió la planificación de actividades que fomentan el desarrollo de destrezas y habilidades útiles para el campo profesional y personal, incluyendo la capacidad de análisis crítico, contrastar ideas y responsabilizarse sobre el proceso de evaluación. Asimismo nos ha brindado la oportunidad de disponer de una herramienta base para poder generar instrumentos cuantitativos de heteroevaluación de competencias transversales. Creemos que la evaluación por pares es un método adecuado para la valoración de competencias transversales, siendo también un gran factor motivador sobre los universitarios; por ello nos sentimos comprometidos a seguir con este procedimiento estimando la introducción de más competencias transversales para su heteroevaluación.

PALABRAS CLAVE:

Evaluación por pares; estudiantes universitarios; motivación; metas de logro.

ABSTRACT:

One of the current challenges in university education is the design of new evaluation strategies according with the demands from the European Higher Education Area (EHEA). This platform determines students to play an active role also in the evaluation process and to be able to take more responsibilities in this matter. There are different

possibilities for the student to be involved in the evaluation process such as peer review, a high valuable alternative to appreciate skills and competences gained by the student. We decided to take part in this research of teaching innovation by integrating new evaluation strategies for transversal competencies using their classmates' results, helped by new technologies.

We have adapted the questionnaire of academic goals to the hetero-evaluation and applied it through Moodle to the students of some courses of the University of León Degree in Industrial Relations and Human Resources, Master's degree in Legal Counselling of Businesses, Master's Degree in Research in Psychology and Educational Studies and Degree in Industrial Electronics and Automation

Professors encouraged students to be in groups of three for the assignments, and later on evaluate them; 360 of these questionnaires were made at the end of the academic year. By doing that, we could evaluate this competence with objective measures. Results confirmed that there are two types of motivation in the peer review, one called 'result' and the other one 'achievement'. Students motivated by the achievement pursuit intrinsic rewards and they are focus on learning, improving skills, solving social problems and mastering new tasks. On the other hand, ones motivated by 'results' want extrinsic rewards, they perceive tasks as an intermediary to achieve something else by trying to maximise rewards, minimising the effort. Furthermore, some researches done by the EHEA show that it exists differences between males and females in this matter, concluding that women are more likely to be motivated by 'achievement' than men. These results were important while deciding about the transversal competences evaluation, as well as planning new activities that foment the development of useful professional and personnel skills such as the capacity of critical analysis, contrasting ideas or taking evaluation responsibilities. Additionally, it has given us the change to have a basic tool to generate quantitative evaluation measures for transversal competences.

In our opinion, peer review is a right method to evaluate transversal competences and a great motivational factor for students; we feel encouraged and committed to keep up with this procedure by introducing more transversal competences in their hetero-evaluation.

KEY WORDS:

peer review; students; motivation; achievement.

1. INTRODUCCIÓN

La universidad tiene, en su esencia, la misión de formar al universitario, en primer lugar, como persona, en segundo lugar, como profesional que desempeñará un trabajo para el que está siendo preparado y, en tercer lugar, como ciudadano. El

enfoque basado en competencias conjunta, quizás como ninguno, la integración de todas estas dimensiones de la formación (Villa y Villa, 2007).

Las competencias surgen como elementos integradores capaces de seleccionar los conocimientos apropiados entre una amplia gama de posibilidades para determinados fines. Esto supone el cambio de una educación centrada en la enseñanza a una educación centrada en el aprendizaje. El paradigma anterior ponía el énfasis en la adquisición y transmisión del conocimiento. Los elementos que el nuevo paradigma propone son: 1) El cambiante papel del educador, que pasa a ser un acompañante en el proceso de aprender, que va ayudar al estudiante a adquirir las competencias. 2) El cambio en el enfoque de las actividades educativas supone que los materiales de enseñanza y las situaciones didácticas se caracterizan por su gran variedad, estimulando el compromiso del estudiante con la preparación individual, o en grupo, de temas importantes. 3) El cambio de énfasis del suministro de información (inputs) a los resultados de aprendizaje (outputs) se refleja en la evaluación del estudiante (Thomas, 2001). La evaluación ahora pasa de estar centrada en el conocimiento como referencia, a una evaluación basada en competencias, capacidades y procesos estrechamente relacionados con el trabajo y las actividades que conducen al progreso del estudiante y a su articulación con los perfiles profesionales demandados por las organizaciones de trabajo. Esto indica la gran riqueza de estrategias de evaluación (portafolio, evaluación por pares, exámenes, trabajos de curso, etc.) así como la consideración del aprendizaje de situaciones (situational learning).

La enseñanza universitaria debe afrontar el desafío de formar alumnos que en un futuro sean capaces de integrarse y desenvolverse eficazmente en el ámbito social y laboral. El desarrollo de aprendices autónomos, flexibles y con capacidad de adaptación requiere enfoques de enseñanza alternativos a los utilizados tradicionalmente en la educación superior. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) establece que el alumno sea agente activo también en el proceso de evaluación y que tenga una mayor asunción de responsabilidades en el mismo.

Existen diferentes modalidades de participación del alumnado universitario en la evaluación. Según Bretones (2008), se concretarían tres: autoevaluación, evaluación por pares y evaluación compartida. En la autoevaluación el propio alumno emite juicios acerca de su propio aprendizaje. Se pretende que la autoevaluación desarrolle en los estudiantes la capacidad de evaluarse más allá del ámbito académico, que sea capaz de detectar sus carencias y necesidades de aprendizaje de cara a una mejora continua. La evaluación compartida es aquella que se desarrolla entre el profesorado y los alumnos de forma conjunta. La responsabilidad de la evaluación recae en el profesor pero el alumno participa en la evaluación de su aprendizaje o en el de sus compañeros. Es una modalidad que constituye un paso previo para desarrollar la

autoevaluación o la evaluación por pares. La evaluación por pares es la valoración que hacen los estudiantes sobre la cantidad, calidad y resultados del aprendizaje de sus compañeros. Esta evaluación puede ir desde la simple calificación hasta la emisión de juicios de valor o comentarios. Esto proporciona retroinformación positiva para el estudiante (Gil y Padilla, 2009).

Es necesario reconocer la importancia de adoptar cambios por parte del profesor universitario no sólo en los métodos docentes, sino también en los mecanismos de evaluación. La evaluación por pares constituye una valiosa alternativa a la hora de evaluar las competencias efectivamente adquiridas por el alumno, sin perjuicio de la necesidad de que sea considerada como un complemento a la propia evaluación efectuada por el profesor, por este y otros medios.

La evaluación por pares supone sin duda un procedimiento que despierta el interés del alumno en el contenido de la asignatura y en su evaluación, al asumir un papel activo y responsable por la incidencia que en la calificación del resto de compañeros puede tener.

La evaluación por pares es un procedimiento para que los estudiantes ponderen e identifiquen el nivel, valor o calidad de un producto o un desempeño de otros estudiantes de su mismo nivel (Topping, 2009). Se puede utilizar en productos que puedan ser evaluados como escritos, presentaciones orales, cuadernos de trabajo, pruebas de rendimiento u otras conductas evaluables. La evaluación por pares puede ser formativa o sumativa.

Aquí se presenta una visión formativa, en la que la intención es ayudar a los estudiantes a planificar su aprendizaje, identificar sus fortalezas y debilidades, seleccionar áreas de acción correctiva y desarrollar habilidades metacognitivas y otras habilidades personales y profesionales. La retroalimentación proporcionada por sus pares está disponible en mayor cantidad y es más inmediata que la proporcionada por el profesor.

La evaluación por pares no solo agudiza el aprendizaje del contenido, si no que da ocasión a que los estudiantes aprendan procesos metacognitivos de supervisión, que se pedirá que desarrollen en la vida profesional y académica. Diversos estudios (Boud, 1995; Topping, 2009; Gil y Padilla, 2009) demuestran con datos empíricos la fiabilidad y validez de estas técnicas, así como la "no diferencia significativa" que se ha encontrado entre las puntuaciones del alumnado y profesorado al utilizar este tipo de técnicas. Entre las ventajas que implica su utilización cabe destacar las siguientes: favorece la autonomía, ayuda a desarrollar la capacidad crítica, compromete al alumno en el proceso educativo, motiva e incrementa la responsabilidad con el aprendizaje, promueve la honestidad con los juicios, facilita información al profesor sobre su aprendizaje, programa, etc. y proporciona al alumnado estrategias de desarrollo personal y profesional.

Otras ventajas que supone la evaluación por pares es que proporciona a los estudiantes mayor motivación a la hora de realizar su trabajo, con la pretensión de causar una buena impresión a sus compañeros, más responsabilidad a la hora de realizar las tareas y mayor respeto a los otros (Hanrahan e Isaacs, 2001). Utilizando la evaluación por pares se da a los estudiantes la oportunidad de observar a sus compañeros durante el proceso de aprendizaje, los cuales cuentan en ocasiones con más información que el profesor acerca del trabajo desarrollado.

Todo ello, desde luego, confirma la conveniencia de implantar modificaciones en el clásico sistema de evaluación para introducir una participación del alumno que, al tiempo, le beneficia en el aprendizaje de la asignatura.

El apoyo tecnológico resulta necesario para poner en marcha la experiencia de la evaluación por pares, actualmente se dispone de la plataforma MOODLE que puede resultar un instrumento de gran ayuda para realizar esta modalidad evaluativa.

2. LA MOTIVACIÓN DE LOGRO

El hecho de elegir esta competencia genérica para ser evaluada, obedece a que es una de las de mayor importancia a la hora de incorporarse a la vida laboral, muy valorada por los directivos y empresarios y de gran beneficio si se deciden por el autoempleo o la creación de empresas. Además la motivación de logro es una de las Competencias Genéricas seleccionadas por el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) a desarrollar desde el sistema universitario. A la vez, es una de las inquietudes prioritarias del sistema educativo actual, por ello también en los niveles universitarios existe la misma preocupación, y la falta de motivación de los estudiantes es una de las facetas más temidas por los profesores (Lucas, 2007).

La motivación de logro –impulso de superación en situaciones de rendimiento, preocupación por hacer las tareas cada vez mejor, lograr objetivos difíciles y alcanzar un nivel de resultados óptimo-, ocupa un rol esencial, no sólo por su influencia en la realización de actividades sino también en la orientación motivacional en las relaciones sociales (Gaviria y Fernández, 2006).

La motivación de logro fue definida como *un deseo de alcanzar alguna norma internalizada de excelencia* (McClelland, 1984). Según la hipótesis de McClelland el crecimiento económico de una sociedad se basa en el nivel de necesidad de logro de sus componentes, y el desarrollo económico de naciones enteras puede experimentar mejoras notables estimulando la necesidad de logro de su población.

Ya en el campo específico de la motivación de los estudiantes universitarios, el proceso de enseñanza tendrá mayores posibilidades de generar resultados óptimos

si logra promover en los alumnos el desarrollo de una orientación hacia metas de aprendizaje (Elliot, 2005).

Linnenbrink y Pintrich (2001) consideran que el análisis de las metas que se plantean los alumnos cuando aprenden es uno de los paradigmas dominantes en el estudio de la motivación académica. El establecimiento de metas es un importante proceso cognitivo que influye en la motivación de los estudiantes, por ello, el constructo de meta de logro desempeña un papel importante en la mayoría de los modelos de la motivación (Pintrich, Conley y Kempler, 2003).

Existe un amplio consenso al considerar la existencia de dos orientaciones básicas hacia la meta: una que hace referencia a metas intrínsecas, metas centradas en el proceso de aprendizaje, metas de dominio y orientadas al control de la tarea; otra orientación conocida como metas extrínsecas, orientadas hacia el resultado, hacia el yo (González, 2007; Pintrich y Schunk, 2004; 2006; y Reeve, 1994).

Los resultados de numerosas investigaciones (Ames, 1992; González, 2007; Pintrich y Schunk, 2006) sugieren que los estudiantes orientados hacia metas de aprendizaje –o metas intrínsecas- están más preocupados en aprender, dominar la tarea e incrementar su habilidad. Además están más predispuestos a ver una fuerte conexión entre sus logros y sus esfuerzos, valoran la actividad de aprendizaje como un fin en sí misma. Por otra parte están más dispuestos a seleccionar problemas de dificultad moderada que impliquen un desafío a sus capacidades actuales, se caracterizan por emplear estrategias de aprendizaje más efectivas y están dispuestos a invertir un mayor esfuerzo cognitivo significativo en la tarea intentando superar estratégicamente los obstáculos (Paolini, 2009).

Sin embargo, los estudiantes que persiguen metas de desempeño, de resultados o metas extrínsecas, consideran la tarea como un medio para el logro de algún fin ulterior, intentando maximizar las recompensas extrínsecas con un mínimo de esfuerzo invertido. Los estudiantes extrínsecamente motivados parecen estar más dispuestos a seleccionar los problemas o las tareas más fáciles, de manera que les permitan “quedar bien ante los demás”, tienden a utilizar estrategias minimizadoras del esfuerzo (por ejemplo, pedir ayuda innecesaria). También hacen una hipervaloración de la capacidad, atribuyendo a ella la ausencia de los fracasos académicos (Shunk, 1991; González, 2007).

Son numerosos los investigadores que sugieren que las orientaciones hacia la meta se activan dependiendo de las pistas o señales del ambiente, considerando que las metas son estados dinámicos que fluctúan en respuesta a la información contextual percibida por el sujeto. Desde este punto de vista, una persona puede activar diferentes orientaciones a la meta en el mismo o en diversos ambientes (Huertas y Agudo, 2003; Kaplan y Maehr, 2002; Linnenbrink y Pintrich, 2001 y Pintrich, 2000).

3. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo fue el de incorporar a la evaluación de los alumnos el método de evaluación por pares adecuándolo a la plataforma Moodle y a determinadas competencias genéricas o transversales de las planteadas en las asignaturas impartidas por el profesorado incorporado en el proyecto.

Otros objetivos fueron:

Motivar e implicar a docentes y alumnado en el proceso de evaluación de competencias genéricas a través de la Plataforma Moodle.

Definir y establecer las modalidades de participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje.

Conseguir instrumentos y técnicas de evaluación por pares de competencias genéricas que sirvan de indicadores de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. PROCEDIMIENTO

Para desarrollar la evaluación por pares se pidió a los alumnos que se organizaran en grupos de tres estudiantes, pudiéndose incorporar a algún grupo si quedase uno o dos estudiantes sin grupo, en este caso la evaluación se hará sobre los otros tres compañeros.

Para inscribirse en cada grupo se habilitó en la plataforma Moodle la opción "Formación de grupos" para lo cual se han de seguir estos pasos:

1. Entrar en la asignatura.
2. Activar edición (arriba a la derecha).
3. Añadir una actividad o recurso.
4. Actividades (se despliega en el menú segundo de la izquierda).
 - a. Consulta ? (activarlo)
 - b. abajo pinchar en Agregar.
5. Aparece el desplegable:
 - a. Título de la consulta: Formación de grupos (poner).
 - b. Descripción: Se trata de hacer grupos de tres compañeros para trabajar en equipo en determinadas actividades (poner).
6. Opciones:
 - a. Permitir la actualización de la consulta: SI
 - b. Limitar el número de respuestas permitidas: SI

- c. Y ahora en OPCION 1 ponemos GRUPO 1, en OPCIÓN 2 ponemos GRUPO 2 y así sucesivamente.
 - d. Y donde pone límite ponemos un 3.
 - e. Y como no hay suficientes opciones pues: Añadir 3 campos o más.
7. Disponibilidad: puede estar disponible el tiempo suficiente para que todos si inscriban en algún grupo.
- a. Restringir la respuesta a este periodo (si o no)
 - b. Abrir (poner una fecha)
 - c. Hasta: fecha límite que se les da para que se agrupen.
8. Resultados:
- a. Publicar resultados: Mostrar resultados al estudiante después de su respuesta.
 - b. Privacidad de los resultados: Publicar resultados con los nombres de los alumnos.
9. Ajustes comunes del módulo:
- a. Visible: SI
 - b. Modo de grupo: Grupos visibles.
 - c. Solo disponible para miembros del agrupamiento (activar).
10. Guardar cambios y regresar al curso (no olvidar).

En las indicaciones se informó a los estudiantes que disponían de 15 días para que se agruparan, esto también se hace a través de MOODLE y también se les recordó en clase.

Estos grupos de tres estudiantes trabajarán juntos en las actividades de “Trabajos en grupo” que el profesor les proporciona. Esto se hace con la intención de que se conozcan en su comportamiento de trabajo y estudio.

Al finalizar la asignatura cada alumno evaluará a los otros compañeros de su grupo.

La heteroevaluación de motivación de logro:

La construcción en Google Drive de los instrumentos de evaluación fue el primer paso para proceder a la evaluación de los pares. En el mismo cuestionario se recogen algunos datos sociodemográficos relevantes, así como el nombre de la asignatura. Es fundamental recoger el nombre del compañero que es objeto de evaluación. Y recomendable que el evaluador se identifique con su nombre y apellidos, por razones del tratamiento estadístico de los datos.

Una vez elaborado el instrumento de evaluación en Google Drive se sube a la plataforma Moodle de la siguiente forma:

1. Accedemos a la asignatura en Moodle; (y se siguen las siguientes rutinas).
2. Activar edición.
3. Añadir una actividad o recurso.
 - a. Actividades
 - a. URL (al final).
 - b. Agregar
4. Agregando una URL (aparece).
 - a. General
 - a. Nombre: Cuestionarios para la evaluación
 - b. Descripción: Se ponen las instrucciones necesarias.
 - b. Contenido
 - a. URL externa: Se pega la URL previamente seleccionada https://docs.google.com/a/unileon.es/forms/d/1EX_4gDUE04zCjt0H788MwOzMGJE_oqwr7_RG373aCS0/viewform?usp=send_form

Y ya está listo para que los alumnos puedan utilizarlo accediendo desde su plataforma Moodle particular.

Aunque la evaluación no puede ser anónima, en todo momento se garantiza la confidencialidad de los datos y que los mismos sólo se utilizarán con fines de investigación científica.

5. INSTRUMENTO DE MEDIDA, SOPORTE INFORMÁTICO Y TICS

Cuestionario de Metas Académicas para Universitarios (Morán y Menezes, 2011). Se aplicó para evaluar la motivación en estudiantes universitarios. Evalúa dos tipos de motivación que se activan en el aprendizaje: logro y resultados. Inspirado en las concepciones de McClelland (1984), Pintrich y Schunk (1996) y en el Test of Dweck's Model of Achievement Goals de Hayamizu, Ito y Yohiazaki (1989), consta de 22 ítems que se responden en una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta (donde 1 significa muy poco y 5 mucho, con puntuaciones intermedias). La fiabilidad del mismo, en este estudio, por Alfa de Cronbach para la subescala Metas de logro fue de .980, para Metas de Resultados de .866. (El cuestionario fue originalmente diseñado para la autoevaluación, para la realización de este estudio se realizó una versión para la heteroevaluación que se presenta en los Anexos 1 y 2).

La plataforma Moodle con alguna de sus aplicaciones que fueron utilizadas para la evaluación por pares (cuestionarios, tareas, talleres).

El Drive de Google para el soporte de los cuestionarios y el procedimiento de recogida de las respuestas.

Excel para el soporte de los datos. Y SPSS para el análisis de los datos.

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se realizaron 306 heteroevaluaciones (125 a varones: 40,8%; 181 a mujeres: 59,2%). Los estudiantes evaluados fueron 192. Estudiantes universitarios: 60 de ADE (19,6%), 147 de grado de RRLL y RRHH (48%), 61 de Ingeniería Eléctrica (61%), 10 de Máster de Asesoría Jurídica de Empresa (3,3%) y 28 de Máster de Psicología y CCEE (9,2%). Otra clasificación: 268 (87,5%) estudiantes de grado (ADE, RRLL y RRHH, Ing. Eléctrica) y 38 (12,5%) estudiantes de máster (Asesoría Jurídica de Empresa, Máster de Psicología y CCEE).

Los estudiantes fueron evaluados por un compañero en 106 casos (55,2%), por dos en 64 ocasiones (33,3%), por tres evaluadores en 16 ocasiones (8,3%), y por cuatro en 6 ocasiones (3,1%). Así, suman un total de 306 heteroevaluaciones de 192 estudiantes.

TABLA 1. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN LOS ESTUDIOS CURSADOS

	Frecuencia	Porcentaje
ADE	60	19,6
Máster Asesoría Jurídica de Empresa	10	3,3
Grado RRLL y RRHH	147	48,0
Máster Psi. y CCEE	28	9,2
Ing. Eléctrica	61	19,9
Total	306	100,0

TABLA 2. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN EL NÚMERO DE EVALUADORES

Evaluadores	Casos	Porcentaje válido	Evaluaciones
1	106	55,2	106
2	64	33,3	128
3	16	8,3	48
4	6	3,1	24
Total	192	100,0	306

6. CONCLUSIONES

Los resultados del proyecto avalan la viabilidad de la técnica de evaluación por pares en el contexto y para el perfil de estudiantes de la investigación, así como su pertinencia para motivar en los estudiantes el desarrollo de la capacidad de evaluar a otros.

Los beneficios hallados con el desarrollo de la propuesta han sido los siguientes:

Disponemos de instrumentos objetivos para la evaluación de competencias transversales a través de pares

Moodle es una plataforma idónea para realizar este tipo de evaluaciones ya que proporciona una metodología de sencillo uso.

El Drive, de Google es una manera eficiente de construir cuestionarios que facilita la recogida de datos, que los lleva a Excel desde donde se pueden exportar al SPSS para su análisis.

En próximos estudios se ampliarán los métodos para la evaluación de competencias transversales, fiables y generalizables.

Optimizamos la satisfacción y la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje del profesorado en su labor docente.

Los resultados también ofrecen la posibilidad de ser interpretados para discriminar el nivel de dominio competencial en materias de diferentes titulaciones de Grado y Máster.

También para comparar el grado de consecución de los indicadores competenciales entre los estudiantes universitarios de diferentes titulaciones y niveles (grado y master).

Y para intercambiar experiencias y fomentar la discusión definiendo escenarios de aprendizaje con grupos de profesores de otras Universidades de la Comunidad Autónoma, Nacionales e Internacionales, ante el reto de la implicación del alumnado en la evaluación por pares.

7. REFERENCIAS

- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. En D.H. Schunk y J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. Londres: Routledge Falmer.
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181-202.
- Elliot, A. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. En A. Elliot y C. Dweck (eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). Nueva York: Guilford Press.
- Gaviria, E. y Fernández, I. (2006). La motivación social. En A. Gómez, E. Gaviria y Fernández, I. (Coords.), *Psicología Social*, (p.35-81). Madrid: Sanz y Torres.

- Gil, J. y Padilla, M. T. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XXI*, 12, 43-65.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hanrahan, S. J. e Isaacs, G. (2001). Assessing self-and peer-assessment: the student's views. *Higher Education Research & Development*, 20 (1), 53-70.
- Huertas, J. A. y Agudo, R. (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre motivación. En C. Monereo y J. I. Pozo (eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*, (pp. 45-62). Madrid: Síntesis.
- Kaplan, A. y Maehr, M. (2002). Adolescents' achievements goals: Situating motivation in sociocultural contexts. En F. Pajares y T. Urdan (eds.), *Academic Motivation of adolescents* (pp. 125-167). Greenwich: Information Age Publishing.
- Linnenbrink, E. A. y Pintrich, P. R. (2001). Multiple goals, multiple contexts: The dynamic interplay between personal goals and contextual goal stresses. In S. Volet y S. Jarvela (Eds.) *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (pp. 251-269). Amsterdam: Elsevier Science Ltd.
- Linnenbrink, E. A. y González, (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 20(25). Obtenido el 14 de febrero de 2009 en <http://reme.uji.es/articulos/numero25/article1/texto.html>.
- Lucas, S. (2007, Septiembre). Desarrollo de las competencias "preocupación por la calidad" y "motivación de logro" desde la docencia universitaria. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, Número 2. Consultado (4/noviembre/2009) en http://www.redu.um.es/Red_U/2.
- McClelland, D.C. (1984). *Human Motivation*. Oakland, NJ: Scott Foresman.
- Morán, C. y dos Anjos, E. (2011). Validación del Cuestionario de Metas Académicas en Universitarios Brasileños, en VV.AA., *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*, 11211-11226. Valladolid: Sociedad Española de Psicología de la Educación.
- Paolini, P. V. (2009). Contextos favorecedores de la motivación y el aprendizaje. Una propuesta innovadora para alumnos de ingeniería. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (3), 953-984.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiples goals, multiples pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 544-555.

- Pintrich, P. R. y Schunk, D. (2004). *Motivation in Education. Theory, research and applications*. Nueva Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson.
- Pintrich, P. R., (2003) A motivational science perspective on the role of **student motivation** in learning and teaching context. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Shunk, D. (1991). Autoeficacia y motivación académica. Una visión panorámica. *Educational Psychology*, 26 (3), 207-231.
- Thomas, M. (2001). Presentación. *Educar*, 28, 6-9.
- Topping, K. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 48 (1), 20-27.
- Villa, A. y Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias. El desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educar*, 40, 15-48.