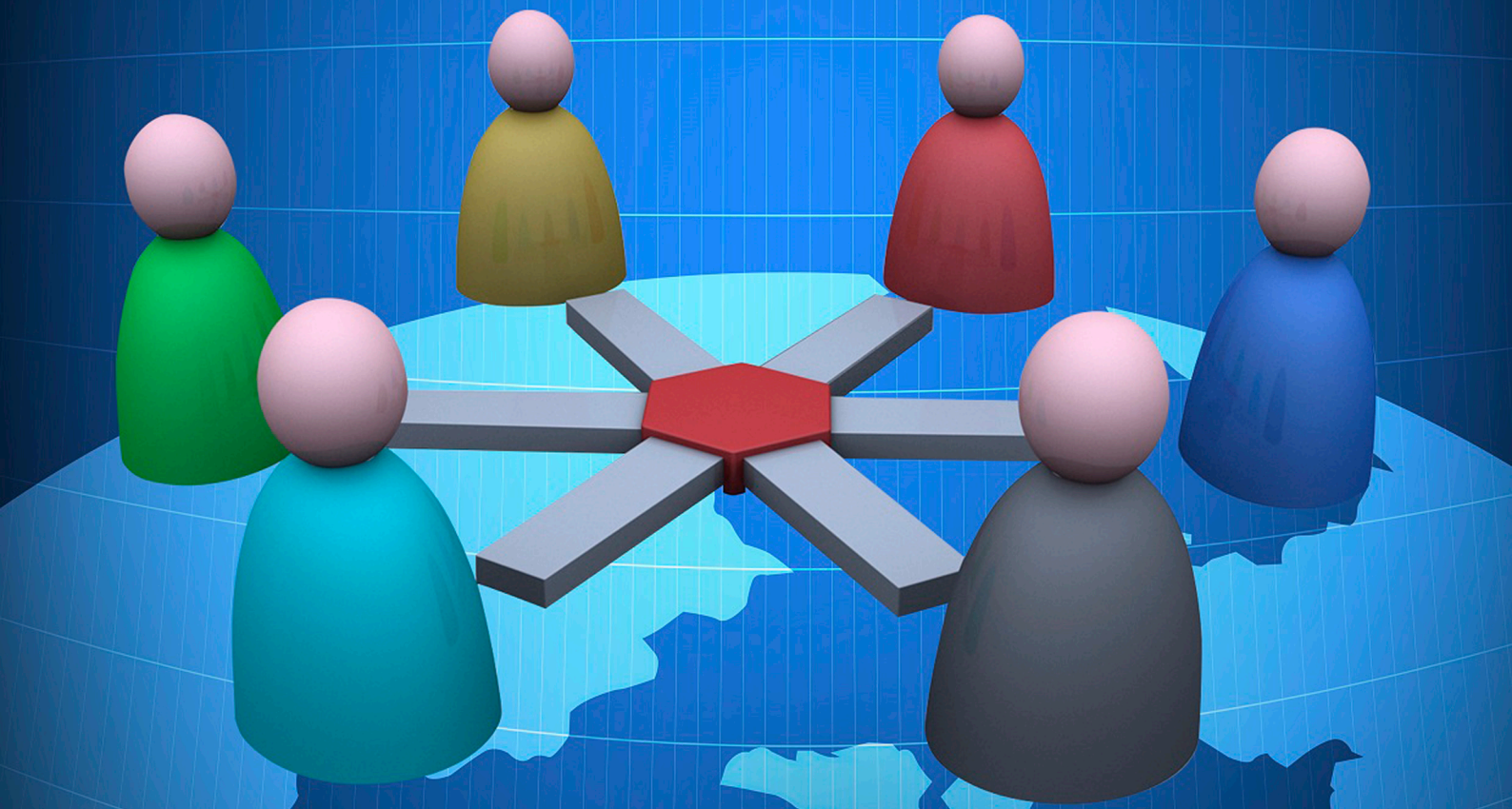
Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

XIV JORNADES DE XARXES D´INVESTIGACIÓ EN DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

Investigació, innovació i ensenyament universitari: enfocaments pluridisciplinars



JORNADAS DE REDES DE INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA XIV

Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares

Coordinadores i coordinadors / *Coordinadoras y coordinadores:*

María Teresa Tortosa Ybáñez

Salvador Grau Company

José Daniel Álvarez Teruel

© Del text / *Del texto:*

Les autores i autors / *Las autoras y autores*

© D'aquesta edició / *De esta edición:*

Universitat d'Alacant / *Universidad de Alicante*

Vicerectorat de Qualitat i Innovació Educativa / *Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa*

Institut de Ciències de l'Educació (ICE) / *Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)*

ISBN: 978-84-608-7976-3

Revisión y maquetación: Verónica Francés Tortosa

Publicación: Julio 2016

La evaluación adaptada como estrategia evaluativa

J.M. Molina Jordá [1]; M. Parra Santos [2]; G. Casanova Pastor [3]

[1] *Departamento de Química Inorgánica, Universidad de Alicante*
[2] *Departamento de Ingeniería Energética y Fluidomecánica, Universidad de Valladolid*
[3] *Facultad de Educación, Universidad de Alicante*

RESUMEN

El Espacio Europeo de Educación Superior, en su centralización de objetivos en el estudiante, invita a buscar alternativas evaluativas a las tradicionales pruebas objetivas en las que todo el alumnado es evaluado por igual. Estas pruebas, de gran tradición en los sistemas educativos universitarios, focalizan su objetivo en el resultado final y obvian, en su intención de emitir juicio justo, el proceso para conseguir el resultado, que como bien se conoce depende de cada persona. En este trabajo se propone que, partiendo de diseños curriculares que favorezcan la metacognición en los estudiantes, se puede plantear un sistema evaluativo que se caracterice por ser adaptado (a cada alumno), orientador (dirigido a la adquisición de competencias determinadas) y retroalimentador (evaluación formativa). Ello se consigue mediante la propuesta de un sistema de evaluación con diferentes pruebas, donde el peso porcentual de las calificaciones de cada prueba en la calificación global lo decide cada alumno dentro del margen libre que se le ofrece.

Palabras clave: diseño curricular, sistema evaluativo, metacognición, evaluación formativa.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Problema/cuestión

Las directrices propias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) han marcado un hito histórico en la adaptación del profesor y del estudiante a un entorno que ha roto las barreras de un sistema de enseñanza tradicional y arraigado. Son numerosas las muestras bibliográficas en las que se comparan, a modo ilustrativo y también con intenciones declaratorias, los dos perfiles de la enseñanza clásica y de la nueva enseñanza que el espacio europeo exige para un horizonte de objetivos basado en la mayor empleabilidad de los estudiantes universitarios.

En el famoso proyecto Tuning del año 2000 (Tuning Project, 2002) ya se advertía que los empleadores de la Unión Europea valoraban como criterios de empleabilidad no sólo la cantidad de conocimientos que una persona puede tener acerca de una materia en concreto sino también, y en muchos casos prácticamente era lo más valorado, aquellas capacidades de la persona que están más directamente relacionadas con la inteligencia emocional. Tanto es así que para determinados perfiles profesionales los empleadores relegan a un cuarto puesto o inferior las cualidades directamente relacionadas con los conocimientos de una persona para un determinado perfil profesional, quedando en los primeros puestos capacidades tales como la empatía, el trabajo en equipo o la asertividad. Con este panorama europeo de la valoración de los empleadores parece obvio que las directrices de la enseñanza superior hayan tenido que tomar un rumbo paralelo. Los conocimientos, que eran lo que más se valoraba (quizás lo único) como "grado de enseñanza" en el sistema de educación superior tradicional han pasado a ser un aspecto más de una educación integral e integradora, en la que el rol tanto de profesores como de alumnos ha tenido que cambiar radicalmente (ANECA 2015). Si bien la adaptación de unos y otros ha tenido que darse (en muchas ocasiones es un proceso que, aunque declarado, está todavía engendrándose), la evaluación de los estudiantes según sistemas adaptados a este Espacio Europeo sigue siendo un talón de Aquiles actualmente.

1.2 Revisión de la literatura

Según el cambio paradigmático del Espacio Europeo con respecto a la educación tradicional los roles de profesor y alumno han tenido que adaptarse para centrar la atención en el desarrollo de un aprendizaje que debe estar orientado a la generación de nuevo aprendizaje (EEES, 2009). El profesor ha tenido que dejar de ser un mero transmisor de conocimientos en

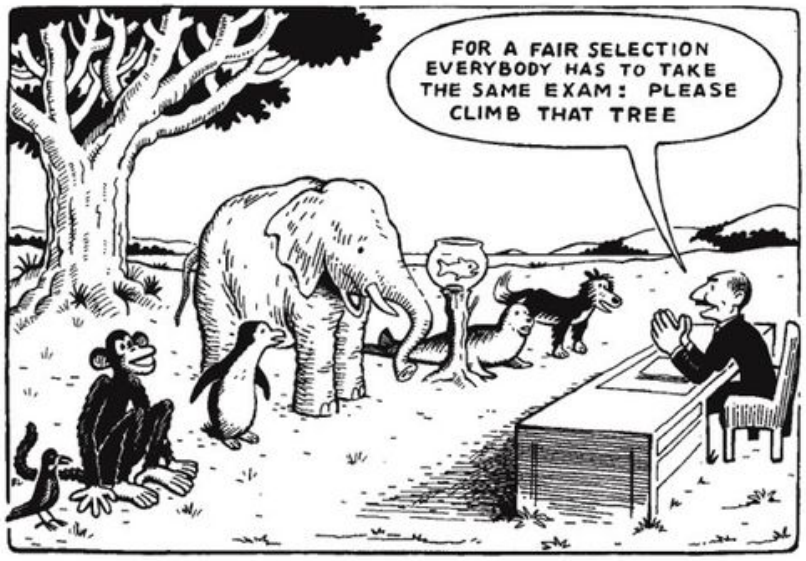
el aula para pasar a desempeñar una función compleja en la que su rol principal es ser guía del aprendizaje de los estudiantes en un marco de comunicación amplio y ampliado, variado, integrador y perenne, en el intento de que el estudiante encauce su propio aprendizaje a lo largo no solo de la etapa estudiantil sino durante toda su vida (Moreno 2002). Bajo esta función compleja del profesor aflora un reto importante para los estudiantes. Ellos deben convertirse en verdaderos artífices de su aprendizaje y deben adquirir una serie de competencias en un mundo en constante cambio como el actual. En este proceso, los estudiantes deben fomentar el conocimiento (el saber) sobre una materia en específico, sus capacidades de desarrollo personal y profesional en una determinada profesión (el saber hacer) y también todas aquellas facetas que les permitirán desarrollar su dimensión humana en el entorno concreto en que se desarrolle esa actividad (saber ser). El estudiante, como unidad personal portadora de valores característicos, deberá aprovechar los medios institucionales, la guía del profesor y su capacidad de continua adaptación para encaminar el proceso de desarrollo de sus competencias en los distintos aspectos que lo integrarán en una sociedad como persona en sus dimensiones individual y social.

El profesorado, ante su misión de guiar al estudiante en este proceso integrador en el cual adquiere pleno protagonismo deberá, porque no puede ser de otra manera, tener en cuenta las peculiaridades de cada uno, en su faceta más personal, con objeto de dirigir las acciones específicas personalizadas más adecuadas. La tarea de individualizar el proceso de enseñanza para cada estudiante sin perder el marco común del aula y de cada asignatura en particular es la tarea que, casi en la totalidad de los casos, resulta más complicada para el docente. En bibliografía pueden encontrarse muchas propuestas de acciones metodológicas concretas para favorecer la adaptación curricular de los estudiantes a determinadas asignaturas que completan una formación de Grado o Máster (de Miguel Díaz, 2006). Sin embargo, pocos son los casos en que se encuentran propuestas de carácter individualizado acerca de cómo el profesor debe evaluar los objetivos de aprendizaje de un estudiante concreto en una asignatura dada en el acercamiento de alcanzar las competencias de un título universitario.

La evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior debe contemplar, así como deben hacerlo las metodologías que se utilicen en el aula o en el laboratorio, todas las dimensiones del alumno. La evaluación se torna, por tanto, un elemento que adquiere protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno y que por tanto debe dirigirse adecuadamente para cumplir los objetivos de éste último.

Sin embargo, como ya se ha comentado, son escasas las referencias (propuestas concretas) a una evaluación que se adapte a las peculiaridades de cada estudiante. Es famosa, en este contexto, la anécdota acerca de cómo debe plantear un profesor su estrategia evaluativa cuando sus alumnos cuentan con capacidades tan distintas como las que viene a reflejar la Figura 1.

Figura 1 – Profesor ante sus alumnos planteando su estrategia evaluativa. El texto lee "Para una evaluación justa, todo el mundo debe pasar el mismo examen: por favor, suban al árbol"



En relación a lo que subyace a tenor de la Figura 1 se recuerda en estas líneas una famosa frase que la tradición ha atribuido a Albert Einstein: "Si se juzga a un pez por su habilidad para trepar árboles, vivirá toda su vida pensando que es un inútil". El debate, por tanto, queda servido y abierto (hoy en día parece uno de los debates educativos de mayor controversia): ¿cómo debe plantear el profesor universitario una estrategia evaluativa adecuada que permita contar con los mínimos criterios de justicia y al mismo tiempo contenga elementos individualizadores para que pueda servir a todo perfil de estudiante como elemento integrador de su proceso de enseñanza-aprendizaje?

1.3 Propósito

El presente trabajo parte de la modestia de los autores en su objetivo de discutir uno de los puntos más complicados de la realidad educativa de nivel superior actual. No forma parte de sus pretensiones ofrecer una solución taxativa al problema sino más bien ofrecer una

alternativa a las estrategias evaluativas más extendidas actualmente para abrir nuevas posibilidades de discusión en su pretensión de ir acercándose cada vez más a un sistema de evaluación útil, justo y meritorio de ser integrador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, lo que los autores plantean es dividir el curso en tres períodos que serán evaluados por separado, en función de criterios distintos. Los dos primeros períodos tendrán unos criterios de evaluación basados en actividades con un determinado peso específico (fijo) en la ponderación de la calificación final. Estos dos períodos se establecen para que el estudiante pueda conocerse mejor, en un intento de desarrollar los procesos no sólo estratégicos sino también, y ésta es la parte más importante, metacognitivos. Acerca de la metacognición, cabe aclarar que ésta se torna parte esencial de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje si éste se perfila según el esquema de evolución del conocimiento que planteaba Bloom. Según Bloom, el pensamiento del estudiante ha de crecer en la dirección concreta para alcanzar los estadios de desarrollo superior de la inteligencia humana. A lo largo del período de formación de un estudiante se debe perseguir que sea capaz de superar diferentes niveles de conocimiento, según una escala progresiva. Según la taxonomía de Bloom (Bloom, Engelhart, Furst & Krathwohl, 1956; Bloom, Masia & Krathwohl, 1964; Anderson & Krathwohl, 2001), el aprendizaje comprende tres planos que, aunque bien diferenciados, se complementan en educación superior. Los tres planos son: plano cognitivo, dividido además en seis niveles de aprendizaje, plano subjetivo y plano psicomotor. A continuación se muestran en forma de Tabla los verbos de acción que pueden utilizarse para entender los objetivos de aprendizaje de cada uno de estos planos y niveles (Tablas 1, 2 y 3).

Tabla 1. Verbos de acción que definen el aprendizaje en el plano cognitivo según la taxonomía de Bloom

PLANO COGNITIVO	**1. Conocimiento**	citar, decir, definir, describir, duplicar, encontrar, enumerar, enunciar, examinar, identificar, listar, marcar, memorizar, mostrar, nombrar, ordenar, organizar, presentar, recopilar, recordar, relatar, repetir, reproducir, resumir, tabular.
	2. Comprensión	asociar, cambiar, clarificar, clasificar, construir, contrastar, convertir, deducir, defender, descodificar, describir, diferenciar, discriminar, discutir, distinguir, estimar, explicar, expresar, extender, generalizar, identificar, ilustrar, indicar, informar, interpretar, modificar, parafrasear, predecir, reconocer, reescribir, resolver, revisar, seleccionar, situar, traducir.
	3. Aplicación	adaptar, aplicar, bosquejar, calcular, cambiar, completar, computar, construir, demostrar, desarrollar, descubrir, elegir, emplear, encontrar, examinar, experimentar, ilustrar, interpretar, manipular, modificar, mostrar, operar, organizar, practicar, predecir, preparar, producir, programar, relatar, seleccionar, solucionar, transferir, utilizar, valorar.

	4. Análisis	analizar, calcular, categorizar, clasificar, comparar, conectar, contrastar, criticar, cuestionar, debatir, deducir, desglosar, determinar, diferenciar, discriminar, distinguir, dividir, subdividir, examinar, experimentar, identificar, ilustrar, inferir, inspeccionar, investigar, mostrar, ordenar, organizar, relatar, resumir, separar, testar, valorar.
	5. Síntesis	argumentar, categorizar, combinar, compilar, componer, construir, crear, desarrollar, diseñar, establecer, explicar, formular, generalizar, generar, hacer, instalar, integrar, inventar, manejar, modificar, organizar, originar, planificar, preparar, proponer, reconstruir, recopilar, reescribir, relatar, reordenar, reorganizar, reunir, revisar, sintetizar, trazar.
	6. Evaluación	adjuntar, apoyar, apreciar, argumentar, comparar, concluir, contrastar, convencer, corregir, criticar, decidir, defender, determinar, discriminar, elegir, estimar, estipular, evaluar, explicar, interpretar, justificar, juzgar, medir, predecir, puntuar, recomendar, relatar, resolver, resumir, revisar, validar, valorar.

Tabla 2. Verbos de acción que definen el aprendizaje en el plano subjetivo según la taxonomía de Bloom.

PLANO SUBJETIVO	aceptar, acoger, actuar, adherirse, apoyar, apreciar, asistir, combinar, compartir, completar, comunicar, concordar con, cooperar, cuestionar, defender, demostrar (una creencia en algo), diferenciar, discutir, disputar, elogiar, escuchar, exponer, iniciar, integrar, intentar, justificar, juzgar, ordenar, organizar, participar, practicar, preguntar, relatar, resolver, responder, retar, seguir, sintetizar, tener, unir, valorar.

Tabla 3. Verbos de acción que definen el aprendizaje en el plano psicomotor según la taxonomía de Bloom.

PLANO PSICOMOTOR	adaptar, administrar, agarrar, ajustar, aliviar, alterar, arreglar, bosquejar, calentar, calibrar, colocar, combinar, construir, copiar, coreografiar, cuadrar, demostrar, desmantelar, detectar, diferenciar (al tacto), diseccionar, diseñar, distribuir, doblar, edificar, ejecutar, estimar, examinar, fijar, gesticular, grabar, identificar, imitar, manejar, manipular, medir, mezclar, operar, organizar, presentar, reaccionar, refinar, reparar, representar, reunir, triturar, utilizar.

La única manera de escalar desde el primero hasta el último de los niveles en la escala de Bloom en el plano cognitivo es a través de un aprendizaje guiado en el que el estudiante desarrolle un proceso metacognitivo adecuado que le permita conocerse y conocer el entorno para desarrollar las estrategias más adecuadas que le posibiliten ascender en los niveles del pensamiento humano hasta tomar plena conciencia de lo que llega a saber o saber hacer sobre algo, es decir, hasta llegar a autoevaluarse.

Según el esquema que plantean los autores, después de los dos períodos comentados viene un tercer período en el que cada estudiante deberá elegir el peso específico de los distintos elementos integrantes que conforman la estrategia evaluativa para su evaluación final, según una propuesta ofrecida por el profesor que se basa en intervalos que horquillan los pesos específicos de cada actividad evaluable.

Lejos de tratarse de una tarea sencilla, cada estudiante deberá, al principio del tercer período, comentar razonadamente al profesor su elección y su criterio de elección, en base a lo que

haya podido aprender acerca de sus capacidades adquiridas y potenciales en los dos primeros períodos del curso.

2. DESARROLLO DE LA CUESTIÓN PLANTEADA

A continuación se expone de forma detallada el desarrollo del planteamiento de los autores.

2.1 Objetivos

El objetivo del presente trabajo es lanzar una propuesta de actuación sobre la estrategia evaluativa de una asignatura de curso universitario para fomentar el proceso metacognitivo en cada alumno y para adaptar la evaluación a criterios de individualización personal de cada estudiante.

Es también un objetivo de este trabajo, y no poco importante, fomentar la discusión acerca de la adaptación curricular y los sistemas de evaluación adaptados, algo que en literatura viene a ser escaso debido a la falta de propuestas concretas.

2.2. Método y proceso de investigación

Como ya se ha planteado anteriormente, los autores plantean dividir el curso (con una duración de un cuatrimestre – aproximadamente 18 semanas) en tres períodos, con actividades evaluables diferenciadas en los períodos 1-2 y el período 3 (ver Tabla 4).

Tabla 4 – Resumen de actividades evaluables en el curso divididas en los ciclos 1-2 y 3 y pesos de ponderación de cada una

<table>
<tr><th colspan="2">CICLO 1 + CICLO 2 (12 semanas)
50% CALIFICACIÓN FINAL</th><th colspan="2">CICLO 3 (6 semanas)
(50% CALIFICACIÓN FINAL</th></tr>
<tr><th>ACTIVIDAD</th><th>PONDERACIÓN (%)</th><th>ACTIVIDAD</th><th>PONDERACIÓN (%)</th></tr>
<tr><td>1. Participación en clase</td><td>10</td><td rowspan="2">(A) – Planteamiento escrito de ejercicios sobre un tema</td><td rowspan="2">10-25</td></tr>
<tr><td>2. Entrega de ejercicios</td><td>10</td></tr>
<tr><td>3. Entrega de mapas conceptuales</td><td>15</td><td rowspan="2">(B) – Exposición oral de un tema de clase</td><td rowspan="2">25-35</td></tr>
<tr><td>4. Desarrollo de un tema por grupos</td><td>15</td></tr>
<tr><td>5. Test grupales</td><td>15</td><td rowspan="2">(C) – Examen escrito final</td><td rowspan="2">40-60</td></tr>
<tr><td>6. Control</td><td>35</td></tr>
</table>

Durante los ciclos 1-2 se plantean 6 tipos de actividades evaluables que son las siguientes:

1. Participación en clase – se valora cualquier tipo de participación en clase, especialmente la resolución de los ejercicios programados en cada tema, así como también las preguntas en clase y apertura de debates mediante la manifestación de opiniones tanto de carácter intrínseco a la asignatura como al funcionamiento de las clases.
2. Entrega de ejercicios – en cada tema se plantea la entrega de una serie de ejercicios que no superarán el número de 5; se valora la presentación de los ejercicios y su resolución, así como la discusión de los resultados obtenidos y los comentarios relativos a las preguntas que se plantean en cada uno de ellos.
3. Entrega de mapas conceptuales – ésta es una actividad que resulta de máximo interés para que los estudiantes aprendan a extraer los conceptos fundamentales de cada tema que luego les sirven para desarrollarlos en la actividad 4; se valora tanto la adecuación del contenido de los mapas como su claridad y orden en la manera de presentarlos.
4. Desarrollo de un tema por grupos – en base a los mapas conceptuales de la actividad 3 se organiza el desarrollo por grupos de algún tema del temario; se valora la presentación del trabajo, la adecuación de los contenidos y la claridad de la exposición escrita, así como la utilización de referencias en formato de libros y de artículos en revistas, tanto de carácter nacional como internacional.
5. Test grupales – los test grupales han demostrado ser una herramienta muy útil para el desarrollo de los contenidos de cualquier asignatura; se trata de test de tipo colaborativo y de respuesta consensuada mediante los cuales se practican en clase los conceptos más importantes de cada tema.
6. Control – se trata de una prueba objetiva de carácter individual que persigue valorar los conocimientos adquiridos, la capacidad de interrelación de estos conocimientos, las habilidades adquiridas en la resolución de ejercicios y la capacidad de síntesis y análisis de los estudiantes.

Después de los dos primeros ciclos se abre el período del tercer ciclo, en el cual se realizan actividades evaluativas diferentes, que pretenden englobar por grupos a las actividades de los dos primeros ciclos. De esta manera, se propone el siguiente conjunto de actividades:

A. Planteamiento escrito de ejercicios sobre un tema

La actividad consiste en proponer una serie de ejercicios sobre uno de los temas que se desarrollan en este ciclo de la asignatura. La actividad pretende ser una culminación de lo aprendido durante las actividades 1 y 2 de los ciclos 1-2 mediante las cuales los estudiantes han podido resolver ejercicios tanto en clase delante de sus compañeros como presentarlos a modo de informe al profesor.

B. Exposición oral de un tema de clase

Esta actividad grupal consiste en la realización de un trabajo sobre uno de los temas del temario que se desarrolla desde la semana 13 hasta la semana 18 y que deberá exponerse al resto de compañeros. Sustituye en contenido y en lo formal a las actividades 3 y 4 de los ciclos 1-2, en las cuales los estudiantes se han ejercitado en la extracción de los contenidos más importantes sobre unos de los temas de la asignatura y en su desarrollo en formato escrito.

C. Examen escrito final

Mediante las actividades 5 y 6 se han realizado pruebas objetivas de test grupales y controles que preparan a los estudiantes a la resolución adecuada de una prueba final mediante la que se evalúa el conjunto de lo aprendido en el desarrollo global de la asignatura.

La mayor novedad estriba en la libertad que se otorga al estudiante de elegir el porcentaje de ponderación de cada una de estas tres actividades para su evaluación final. El estudiante debe haber adquirido durante los dos primeros ciclos la información suficiente para conocer sus potencialidades respecto a la asignatura. Esta elección deberá plantearla justificadamente al profesor, en un informe que se deberá consensuar entre las dos partes. Cada estudiante entenderá la importancia de una adecuada elección en base a la retroalimentación que habrá conseguido del profesor en las diferentes actividades realizadas durante las primeras 12 semanas de curso. Esta elección ha de tener las siguientes características:

1. **Justificada** – mediante un informe presentado al profesor.
2. **Libre** – ya que es individual y por tanto no está sometida a ninguna coacción por parte de ningún compañero, ni siquiera de aquellos con quienes se comparten las actividades grupales.
3. **Consensuada** – entre el estudiante y el profesor, quien deberá velar por una elección adecuada de cada estudiante en base al conocimiento que el profesor

tenga de cada uno de ellos; en este sentido el profesor cumple su rol fundamental de ser guía del aprendizaje.

A continuación (Tabla 5) se exponen los criterios (o estándares) de evaluación que se plantean para las actividades A, B y C del tercer período. Además, en el intento de ofrecer una adaptación personalizada al estudiante, el profesor deberá juzgar si es necesario tener en cuenta algún tipo de Necesidad Educativa Especial en cada alumno, con intención de soslayar las imposibilidades/dificultades de cada estudiante para alcanzar los retos que se le plantean en la evaluación (haciendo un símil con la introducción, a un pez puede considerársele con tenencia de una minusvalía física para subir al árbol y, en consecuencia, no parece apropiado juzgarlo por una habilidad que deriva de una condición física inexistente).

Tabla 5. Actividades evaluativas del tercer período del curso, estándares de evaluación y posibilidad de relajación de la evaluación de estos estándares en función de la existencia de Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Actividades	Estándar de evaluación	Relajación de evaluación por NEE
A. Planteamiento escrito de ejercicios sobre un tema	Selección y organización de la información	Trastornos por déficit de atención con y sin hiperactividad
	Estrategias de acceso a la información	Discapacidad intelectual
	Originalidad	Discapacidad intelectual
	Idoneidad	Trastornos de la comunicación
	Adecuación de dificultad	Trastornos del espectro autista
	Claridad en texto escrito	Trastornos de la comunicación Discapacidad física
B. Exposición oral de un tema de clase	Contenidos	Discapacidad intelectual
	Claridad y orden	Trastornos de la comunicación
	Dicción	Trastornos de la comunicación Trastornos del espectro autista
	Vocabulario	Trastornos de la comunicación
	Volumen vocal	Discapacidad auditiva Trastornos de la comunicación
	Expresión verbal	Trastornos de la comunicación Trastornos del espectro autista Discapacidad intelectual
	Expresión no verbal	Discapacidad física
	Uso de las TIC	Trastornos por déficit de atención con y sin hiperactividad
C. Examen escrito final	Contenidos	Discapacidad visual Discapacidad física Discapacidad intelectual Trastornos de la comunicación
	Claridad y orden	Trastornos de la comunicación
	Expresión lógica	Trastornos de la comunicación

Con este esquema de evaluación que se plantea se pretende fomentar el impulso de los distintos planos de desarrollo de la taxonomía de Bloom (Tabla 6), incluyendo como esencial el de la evaluación (autoevaluación) en el plano cognitivo, así como también determinados aspectos del plano subjetivo y del plano psicomotor.

Tabla 6. Desarrollo de los diferentes planos según la taxonomía de Bloom en función de las diferentes actividades evaluativas propuestas para los ciclos 1-2 y ciclo 3

	PLANO COGNITIVO						PLANO SUBJETIVO	PLANO PSICOMOTOR
	CONOCIMIENTO	COMPRENSIÓN	APLICACIÓN	ANÁLISIS	SÍNTESIS	EVALUACIÓN		
1		✓	✓	✓				
2	✓	✓		✓	✓			
3	✓							
4	✓				✓		✓	
5	✓	✓	✓					
6	✓	✓	✓	✓	✓			
A	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
B	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
C	✓	✓	✓	✓	✓			

Mediante este esquema la evaluación se torna un elemento más del proceso de enseñanza-aprendizaje y se caracteriza por tener, entre otras, las características de ser:

- *Adaptada* - ya que el estudiante puede adaptar la ponderación de los diferentes estándares de evaluación en función de sus características personales y sus estilos de aprendizaje (recuérdese que estos estilos se clasifican, en su vertiente más general, en activos y reflexivos).

- *Orientadora* – pues está encaminada a desarrollar procesos metacognitivos en los estudiantes y dirigida para la adquisición de determinadas competencias.

- *Diagnóstica* - en cuanto que necesita diagnosis por parte del alumno y del profesor, ya que éste debe ayudar al estudiante a elegir el sistema particular de evaluación más conveniente en base al conocimiento que el profesor debe tener de la potencialidad de cada estudiante.

- *Previsora* - porque es necesaria una previsión para la obtención de los mejores resultados, que se relacionaran con el mejor desarrollo de determinadas competencias.

- *Reguladora* – ya que requiere haber adquirido una dimensión metacognitiva que podrá perdurar a lo largo de la vida del estudiante y así hacer que éste regule su aprendizaje.

3. CONCLUSIONES

El presente trabajo constituye una de las pocas propuestas de evaluación adaptada como estrategia de enseñanza de una asignatura de curso universitario. Persigue los objetivos de atender a las características individuales de cada estudiante, a la vez que perseverar en ofrecer un sistema de evaluación útil, justo y que encaja como elemento clave en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se espera que el presente trabajo sirva para que nuevas propuestas acerca de la evaluación y su adaptación en base al desarrollo de los procesos metacognitivos de los estudiantes puedan surgir a la luz.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Tuning Project (2002). *Preliminary Report Conference*, p. 40. Bruselas (31 Mayo 2002).

EEES-Guía (2009). *Espacio Europeo de Educación Superior. Guía básica para personal docente. Ministerio de Educación.* Gobierno de España.

Moreno, P.M. (2002). *Diseño y planificación del aprendizaje.* Biblioteca "Daniel Cosío Villegas" - curso de formación de formadores de usuarios. Descargado de: http://biblio.colmex.mx/curso_formacion_formadores/NdC%20de%20Fdf.pdf

ANECA (2015). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados de aprendizaje.* Descargado de http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Otras-guias-y-documentos-de-evaluacion

De-Miguel-Díaz, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior.* Oviedo: Ed. Universidad de Oviedo.

Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J, Hill, W. & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Volume I: The cognitive domain.* New York: Ed. McKay.

Bloom, B.S., Masia, B.B. & Krathwohl, D.R. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives. Volume II: The Affective Domain.* New York: Ed. McKay.

Anderson, L.W. & Krathwohl, D. (eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.* New York: Pearson.