

# Número 50

Febrero 2012

## Índice de Contenido:

### APRENDIENDO JUNTOS EN RED CON eTWINNING

Sonia Martínez Triguero

### LA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD DE ALUMNOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO SUPERIOR: NORMATIVA, CARACTERÍSTICAS, REFORMAS LEGALES, CONDICIONES DE ACCESO

María José Martínez Triguero

### EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE PARA ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS (FRANCÉS E INGLÉS)

Laura Vázquez Redondo

### LOS AYUNTAMIENTOS AL RESCATE DEL BIODIESEL

Francisco Angulo

## APRENDIENDO JUNTOS EN RED CON eTWINNING

Sonia Martínez Triguero



Un proyecto eTwinning es una actividad en la que dos escuelas de dos países europeos diferentes aprovechan las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para colaborar compartiendo información y conocimientos, aprendiendo juntos en red y obteniendo de esta manera beneficios pedagógicos, sociales y culturales. Así, los profesores de todos los países participantes pueden registrarse y usar las herramientas online de eTwinning para encontrarse, conocerse de forma virtual, intercambiar ideas y practicar con ejemplos, hacer Grupos, aprender juntos en Jornadas de Aprendizaje e implicarse en proyectos en línea. Además de ser parte de una comunidad de profesores en Europa, eTwinning supone una oportunidad para que los alumnos se conozcan a través de proyectos eTwinning por medio de los hermanamientos escolares, en los que el trabajo se hace a través de Internet, sin becas ni condiciones administrativas y sin necesidad de celebrar encuentros presenciales.

Palabras clave: eTwinning, TIC, internet, hermanamientos escolares, proyectos educativos europeos, aprendizaje colaborativo, aprendizaje en red.

-----

El programa eTwinning es una iniciativa que, a nivel europeo, fomenta el establecimiento de hermanamientos escolares y el desarrollo de proyectos de colaboración a través de Internet entre dos o más centros de países europeos diferentes sobre cualquier tema acordado por los participantes. Comenzó en el año 2005 como una parte fundamental del programa eLearning y desde 2007 está integrado en el Programa de Aprendizaje Permanente (PAP) como medida de acompañamiento de Comenius. Como tal, es una acción descentralizada y, por tanto, no necesariamente coordinada por las Agencias Nacionales del Programa de Aprendizaje Permanente. eTwinning está organizado a nivel europeo por el Servicio Central de Apoyo (SCA), con sede en Bruselas ([www.etwinning.net](http://www.etwinning.net)) y a nivel nacional está coordinado por los respectivos Servicios Nacionales de Apoyo. En España, el Servicio Nacional de Apoyo (SNA) está integrado en el Instituto de Tecnologías Educativas del Ministerio de Educación en coordinación con todas las Comunidades Autónomas ([www.etwinning.es](http://www.etwinning.es)). Desde su nacimiento, eTwinning ha experimentado un crecimiento constante. En mayo de 2010 se celebró el 5º aniversario del lanzamiento de la acción eTwinning. En esos cinco primeros años, eTwinning consiguió reunir a más de 93000 miembros en toda Europa, involucrados en 5200 proyectos activos. En las mismas fechas, en España había más de 4700 centros escolares registrados (alrededor del 20% del total de centros españoles) y casi 5500 profesores. En ese mismo mes se celebró la inscripción del proyecto número 2000. Y estas cifras han ido aumentando continuamente. Para ver el número de participantes actual, se puede acudir a las páginas web del Servicio Central, <http://www.etwinning.net> o del Nacional <http://etwinning.es>, páginas de referencia para todos aquellos que quieran adentrarse en las bondades del mundo de eTwinning.



Y es que eTwinning es un programa dirigido a profesores de cualquier etapa y nivel, alumnos, directores, padres, personal de apoyo, coordinadores TIC, coordinadores de Proyectos de Innovación, webmasters, formadores de profesorado y expertos en pedagogía con un propósito común: acercar a profesores y alumnos de Europa para trabajar conjuntamente en construir una identidad común y apreciar lo que significa ser europeo. Es también un programa que pretende experimentar con nuevos métodos de enseñanza, nuevas tecnologías y nuevas formas de llevar a cabo las tareas educativas de siempre, teniendo en cuenta los desafíos de un panorama educativo cambiante. De ahí que podamos usar eTwinning de muchas formas distintas, tales como: un recurso en línea para obtener ideas e inspiración, una herramienta de red para la construcción de la comunidad, una solución a la búsqueda de socios para proyectos internacionales en los que se realizan visitas físicas y también como plataforma colaborativa como Comunidad para escuelas en Europa. eTwinning se está convirtiendo en una figura de peso en la educación europea gracias, entre otras cosas a su sencillez. Cada vez son más los profesores que se inician en la colaboración en proyectos europeos con eTwinning para aprender juntos en red. De hecho el proceso es muy simple, puesto que sólo hay que inscribirse, encontrar un interlocutor, desarrollar una idea de proyecto o utilizar uno de los kits de proyectos prefabricados del portal eTwinning y comenzar a trabajar.



Así es, desde que un profesor entra en contacto por primera vez con eTwinning hasta que concluye un proyecto, va completando una serie de etapas, para las que el programa brinda distintas herramientas y utilidades con distintas funciones y niveles de privacidad. Dicho de otro modo, cada profesor que quiera comenzar un proyecto eTwinning tendrá que completar los siguientes pasos: portal eTwinning, registro del usuario, escritorio, registro de un proyecto, y TwinSpace a través de las siguientes fases:

1. El primer contacto con eTwinning se hace a través de los portales, tanto el español, [www.etwinning.es](http://www.etwinning.es), como el europeo, [www.etwinning.net](http://www.etwinning.net). Ambos ofrecen al usuario noticias, información de interés, ideas y apoyo, todo de forma pública y disponible para cualquiera que acceda a los portales. Desde aquí se accede a la siguiente fase.



2. Los usuarios se registran en eTwinning, facilitando algunos datos personales y de sus centros de trabajo. Introducen sus datos, rellenan un perfil y explican qué ideas quieren trabajar en un proyecto. El acceso al escritorio personal, usuario y contraseña, es inmediato, aunque posteriormente, los Servicios Nacionales comprueban la veracidad de los datos.



3. De ahí se abre el acceso al escritorio, que es la plataforma donde contactar con otros profesores, compartir y discutir ideas, crear grupos y, finalmente, iniciar un proyecto. Cuenta con herramientas como buscador de socios, foro, mensajería interna, lista de contactos o gestión del propio perfil. Una vez registrado, también es posible inscribirse en los módulos de formación online; una serie de eventos formativos sobre distintos temas y dirigidos por expertos.



4. Si el profesor en cuestión ha encontrado a alguien con quien desee trabajar y ha acordado conjuntamente cómo quiere hacerlo, es el momento de registrar el proyecto. Como hasta ahora, todo se hace a través del escritorio. La única condición indispensable para que un proyecto se apruebe es que lo inicien dos profesores de dos países distintos. Estos profesores son los "socios fundadores". Una vez aprobado el proyecto, pueden unirse a él más profesores, sin límite de número e independientemente de la nacionalidad y que serán los "socios anexados". No hay evaluación previa de los proyectos; por lo general, son aprobados todos aquellos que cumplen la condición previa y que contemplan contenidos y objetivos aceptables en la práctica docente. Antes de proceder a esta aprobación, el Servicio Nacional de Apoyo, en colaboración con las Comunidades Autónomas, vuelve a verificar los datos para comprobar que son verdaderos y que la comunidad escolar está al corriente de la existencia del proyecto.



5. Una vez aprobado el proyecto, se generan automáticamente dos espacios de trabajo: el Diario de Proyecto y el TwinSpace. El primero es, fundamentalmente, un blog donde mantener comunicación directa con el SNA y llevar un diario del proyecto. TwinSpace es una plataforma de trabajo en colaboración, un entorno seguro, al que pueden acceder y en el que pueden trabajar los alumnos. A este espacio sólo tienen acceso aquellos participantes a los que los profesores han dado permisos, generalmente a otros profesores, a alumnos y a padres. Estos profesores tienen control absoluto sobre los permisos de los usuarios. TwinSpace dispone de herramientas de comunicación (correo, foro, Chat) y de un gestor de contenidos para compartir documentos, fotografías y más archivos.



Cada proyecto eTwinning será un proyecto de colaboración entre dos o más centros escolares europeos de países diferentes sobre el tema acordado previamente y en el que los participantes aprenderán juntos en red. La colaboración, como ya hemos visto anteriormente, se llevará a cabo a través de una plataforma en Internet, dentro de la plataforma de eTwinning y del uso de otras herramientas TIC. Aunque desde su inicio ha habido cambios y evoluciones en las herramientas eTwinning, la base para un proyecto sigue siendo la misma. Debemos recordar que el programa eLearning, del que eTwinning es una acción central, nace como una necesidad en el campo educativo para dar respuesta a la demanda de la Unión Europea de formar a sus ciudadanos en las competencias básicas. De ahí que eTwinning se estructure alrededor de tres ejes fundamentales estrechamente relacionados:

- dimensión europea
- uso de las TIC
- trabajo en colaboración.

No cabe duda que para trabajar los tres ejes señalados y concluir un buen proyecto de colaboración con éxito, hemos de comenzar por una planificación rigurosa y flexible al mismo tiempo, que tenga en cuenta la diversidad de los distintos sistemas educativos, que identifique claramente las necesidades de los alumnos y los resultados que desea obtener. De este modo, un buen punto de partida sería buscar un tema de proyecto que estableciese cierta relación con el mundo virtual de sus alumnos. Un tema de trabajo es en cierto modo, una expresión escrita o hablada de una necesidad que requiere su atención y precisa de una determinada acción. Los temas comunes surgen del desarrollo del currículo, de tendencias económicas, de la dinámica política y reguladora, de las innovaciones tecnológicas, de los cambios demográficos y de los cambios sociales y culturales, siempre cercanos al mundo del alumno y que en cierto modo, le resulte agradable y atractivo. Una eficaz planificación de los objetivos y una tenaz dirección revertirán en un considerable ahorro de tiempo y energía y contribuirán a un buen trabajo en equipo a lo largo de todo el proyecto. La consecución de los objetivos planteados será consecuencia de una eficaz planificación, dirección, documentación y evaluación de la colaboración de cada proyecto específico. Es por todo ello que podríamos afirmar que las condiciones básicas que debe cumplir cualquier proyecto E-twinning son dos. Por una parte, que el proyecto de trabajo se adapte a los currículos nacionales de los dos países y por la otra, que presente un equilibrio entre el uso de las TIC y las actividades en el aula.



En la mayoría de los casos, el primer objetivo del proyecto eTwinning será el de permitir a los alumnos hablar sobre sus propias vidas en un idioma extranjero, aún cuando sus habilidades lingüísticas todavía no fueran buenas, para así, poder mejorarlas. Al mismo tiempo se enseñará a los alumnos a utilizar las TIC de forma flexible, por medio de presentaciones PowerPoint, videos, imágenes, correo electrónico, chats, foros, wikis o blogs, fomentando el aprendizaje colaborativo, desarrollando así nuevas formas de llevar a cabo proyectos juntos en red. De entre todos los proyectos eTwinning aparecen como común denominador los siguientes objetivos:

- Dirigir una búsqueda enriquecedora con los alumnos que demuestre que Europa no es una construcción administrativa y artificial, sino una idea afianzada basada en numerosas corrientes culturales.
- Hacer que los alumnos sean capaces de llevar a cabo las actividades del proyecto utilizando las TIC.
- Colaborar con alumnos de otro país europeo.
- Establecer un proyecto con objetivos pedagógicos con compañeros de otros países.

Es incuestionable negar que con este tipo de proyectos se adquieren prácticamente la mayoría de las competencias básicas que establecen los distintos currículos, hasta ahora únicamente parece que sean la competencia en comunicación lingüística y el tratamiento de la información y competencia digital, sin embargo, y de acuerdo a la temática del proyecto, se trabajarán en mayor o menor medida, la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico, la competencia para aprender a aprender, la competencia social y

ciudadana, la competencia cultural y artística así como la autonomía e iniciativa personal de los alumnos. Tanto es así, que el trabajo generado más allá del ordenador tendrá mayor peso que las TIC utilizadas y penetrará en muchas áreas de los distintos planes de estudio. Con este tipo de proyectos, no sólo los alumnos habrán aprendido, sino toda la comunidad escolar acerca de la herencia común de Europa a través de su diversidad multicultural e intercultural para así ayudarles a formular su propio sistema de valores. Aprenderán nuevas costumbres y tradiciones de otros lugares de Europa y se darán cuenta de que los estudiantes de otros países llevan una vida diaria y escolar similar y que las cuestiones esenciales son básicamente las mismas en todas las culturas.

No menos importante es el tratamiento de la evaluación del proyecto, momento en el que los coordinadores y sus socios deben dirigir una mirada retrospectiva de sus resultados y sacar las conclusiones necesarias. Para ello habrán diseñado un plan de evaluación ya desde el principio del proyecto cuyos indicadores ofrezcan una manera de evaluar los resultados de modo que podamos comparar unos y otros llegando incluso a expresar grado, magnitud o límite. Como aspectos a evaluar hemos de contar con: aspectos curriculares del proyecto, relevancia pedagógica, incidencia en el aprendizaje de los alumnos, uso innovador de las TIC, interdisciplinariedad, medida en la que el proyecto ha permitido mejorar la comunicación y cooperación entre los alumnos, implicación de la comunidad educativa, contribución de los socios, beneficios para el alumno, beneficios para el profesor, dimensión europea, resultados tangibles o posibilidad de uso por otros profesores o centros.



Toda la auto-reflexión que nos brinda la realización de la evaluación nos llevará a la opinión de que eTwinning nos ofrece un marco institucional ideal para aplicar un enfoque pedagógico innovador en el que el trabajo internacional entre distintos centros de diferentes países y el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación suponen una estupenda motivación tanto para los alumnos como para los profesores. Gracias a eTwinning habremos creado una red escolar centrada en el análisis pedagógico de un tema en concreto por medio del aprendizaje en colaboración asistido por ordenador, en el que el uso significativo de las TIC habrá hecho crecer el pensamiento crítico de nuestros alumnos. Será en ese momento cuando los profesores puedan solicitar el Sello de Calidad, un premio en el que los participantes pueden ver reconocido su esfuerzo y trabajo en eTwinning. Además, si un proyecto recibe el Sello de Calidad Nacional por dos países distintos, recibirá también el Sello de Calidad, requisito éste último para participar en la Convocatoria de Premios Europeos que tiene lugar todos los años. Sirvan estas líneas para animar a los centros escolares a participar en eTwinning y porqué no, a celebrar muchos Sellos de Calidad juntos. Que así sea.



Páginas de interés:

- [http:// www.etwinning.net](http://www.etwinning.net)
- <http://www.etwinning.es>
- <http://www.europeanschoolsproject.org/image>
- <http://etwinning.cnice.mec.es/>
- <http://oapee.es>

**Sonia Martínez Triguero**

## LA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD DE ALUMNOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO SUPERIOR: NORMATIVA, CARACTERÍSTICAS, REFORMAS LEGALES, CONDICIONES DE ACCESO.

María José Martínez Triguero



### Resumen

El Consejo de Ministros aprobó el 14 de noviembre de 2008 el Real decreto, elaborado por los Ministerios de Educación, Política Social y Deporte y de Ciencia e Innovación, que regula la nueva prueba de acceso a la universidad, PAU en adelante, enmarcada por el Real decreto 1892/2008, que sustituirá a la prueba de acceso a la universidad regulada por real decreto de 1999 que se modificó en 2000 y 2002, entrará en vigor a partir del curso 2011-2012.

### Palabras clave

Convocatoria de Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), Real Decreto 1892/2008, ciclo de FP de grado superior, Real Decreto 558/2010, examen específico.

----

### 1. NORMATIVA DE LA NUEVA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD (PAU).

El Real Decreto 1892/2008 encuadra el marco legal para la nueva PAU, introduce novedades significativas en el acceso al mundo universitario, se deroga la anterior prueba de acceso a la universidad regulada por Real Decreto de 1999 que se modificó en 2000 y 2002.

Un profundo cambio es una de las características principales de esta prueba así, en el proceso de elaboración del Real Decreto han sido consultadas varias fuentes: las distintas Comunidades Autónomas, la Conferencia General de Política Universitaria, el Consejo Escolar del Estado, el Consejo de Universidades, el Ministerio de Administraciones Públicas y el Consejo de Estado, y se han incorporado a lo largo del proceso gran parte de sus recomendaciones. Igualmente, para el diseño de la prueba de la PAU en sí, podrán participar las administraciones educativas, las Universidades, representantes expertos de las Comunidades Autónomas y los profesores de Bachillerato, que hasta ahora sólo participaban de una forma pasiva ya que únicamente se les mantenía informados mediante diversas reuniones a lo largo del curso de la prueba en sí.

Al comienzo de cada curso la comisión de cada Universidad hará público el tipo de examen (número y tipo de preguntas, criterios de calificación, tiempo disponible para efectuar la prueba, entre otros datos) para que los alumnos puedan prepararse de una manera más eficiente. Además, cada año se hará un informe en conferencia sectorial de educación (CCAA y Ministerio) sobre los resultados de Selectividad, con lo cual no sólo se podrá hacer estudios posteriores y comparaciones entre las distintas convocatorias de Junio y Septiembre de la PAU, sino también de los resultados obtenidos en cada Universidad.

En 2010 se matiza el marco normativo de la PAU con las siguientes normas:

Orden EDU/1719/2010, de 21 de junio, por la que se establece la adscripción de los títulos declarados equivalentes a los títulos de Técnico Superior de Formación Profesional, de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño o de Técnico Deportivo Superior a las ramas de conocimiento y se adapta para ellos la fórmula para el cálculo de la nota de admisión a la enseñanzas universitarias oficiales de Grado.

Orden EDU/3242/2010, de 9 de diciembre, por la que se determina el contenido de la fase específica de la prueba de acceso a la universidad que podrán realizar quienes estén en posesión de un título de técnico superior de formación profesional, de técnico superior de artes plásticas y diseño o de técnico deportivo superior y equivalentes.

## 2. CARACTERÍSTICAS DE LA PAU.

Para una mejor comprensión de la nueva convocatoria de acceso a la Universidad, he recogido las características de una forma resumida.

### Nota mínima para aprobar selectividad

Nota mínima para aprobar selectividad: 5 (sólo podrá considerarse apto con un 4 si en Bachillerato obtuvo más de 6)

### Numero de ejercicios

Seis ejercicios, entre ellos la prueba de idiomas oral (siete si hay lengua co-oficial) cuatro (o cinco) obligatorios y dos voluntarios para subir nota. El alumno elige las asignaturas de modalidad y si el comentario de texto es de historia o filosofía

### Estructura de las fases de la selectividad.

#### Parte 1 (fase general y obligatoria).

- Primer ejercicio: Comentario de Texto (Lengua Castellana y Literatura).
- Segundo ejercicio: A elegir entre
  - Historia de la Filosofía
  - Historia de España
- Tercer ejercicio: Lengua Extranjera. (examen oral Selectividad 2012)
- Cuarto ejercicio: Sobre una materia de modalidad de segundo de Bachillerato

Además: Ejercicio de Lengua cooficial (en su caso).

#### Parte 2 (fase específica voluntaria):

- Ejercicios 5 y 6 sobre hasta dos materias de modalidad más elegidas por el estudiante.

### Calculo de la calificación prueba de acceso:

- 60% Bachillerato
- 40% Materias comunes + 1 de modalidad.

### Nota de admisión a títulos de grado.

- Calificación de la Prueba de Acceso  $0,6 * \text{Nota media de bachillerato} + 0,4 * \text{Calificación de la Fase General}$ .
- Las dos mejores calificaciones obtenidas en la Fase Específica multiplicadas por un parámetro de ponderación entre 0,1 y 0,2.
- $(\text{Calificación Ejercicio 1 de la Fase Específica} * \text{Parámetro de ponderación}) + (\text{Calificación Ejercicio 2 de la Fase Específica} * \text{Parámetro de ponderación})$ .

### Número de convocatorias.

- La nota de la fase general tendrá validez indefinida. La de la fase voluntaria 2 cursos.
- Se celebrarán, al menos, dos convocatorias anuales.
- No existe límite de convocatorias para subir notas ni en la fase general ni en la fase específica.

### Reserva de plazas para alumnos.

Desaparece el cupo reservado del 7% al 30% de las plazas para los alumnos de Formación Profesional.

Se reservarán plazas en un número no inferior al 2% para estudiantes mayores de 25 años y para los estudiantes mayores de 45 años o acreditando experiencia laboral o profesional un número entre el 1% y 3 %.

Se reservará un 5 % de las plazas para estudiantes con un reconocido grado de discapacidad igual o superior al 33 %.

Se reservará plazas para deportistas de alto nivel en un porcentaje mínimo del 3% de las plazas ofertadas.

Para estudiantes con titulación universitaria se reservará un número de plazas entre el 1 y el 3 %.

En líneas generales, las novedades recogidas en el Real Decreto 1892/2008 que más llaman la atención de la convocatoria PAU cabe destacar las siguientes:

- La prueba para mayores de 25 años queda configurada de distinta manera, dejando de estar estructurada en una prueba común para pasar a tener que realizar tres ejercicios.
- El acceso a la Universidad de los mayores de 40 años puede ser de manera automática mediante la acreditación de la experiencia laboral o profesional.
- El acceso de todos los mayores de 45 años aunque no dispongan de titulación académica ni de experiencia profesional, de manera que se facilite el acceso a la formación de las personas adultas.
- El acceso directo a la Universidad de los estudiantes procedentes de otras enseñanzas superiores (FP de Grado Superior y enseñanzas de régimen especial), hecho que facilita a los alumnos que hayan cursado dichos estudios el acceso al grado universitario sin tener que preocuparse por el límite de plazas reservadas para ellos.

### 3. REFORMA LEGAL DEL 2010 DE LA PRUEBA DE ACCESO DE GRADO SUPERIOR DE TITULADOS DE GRADO SUPERIOR.

A partir de la publicación del Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas Se establece un acceso directo a la Universidad de los estudiantes procedentes de otras enseñanzas superiores (FP de Grado Superior y enseñanzas de régimen especial).

Se matiza legislativamente la norma anterior con la publicación del Real Decreto 558/2010, de 7 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas

Artículo único. Modificación del Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.

Punto 1. Se da nueva redacción al artículo 11 del Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, en los siguientes términos:

*“Cada estudiante podrá examinarse de un máximo de cuatro materias, que elegirá entre las materias de modalidad de segundo de bachillerato.”*

*Punto 3. Para la admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado en las que se produzca un procedimiento de concurrencia competitiva, es decir, en el que el número de solicitudes sea superior al de plazas ofertadas, los estudiantes que estén en posesión de los títulos de grado superior podrán presentarse a la fase específica para mejorar la nota de admisión. Esta fase específica se ajustará a los siguientes criterios:*

- Cada estudiante podrá realizar un máximo de cuatro ejercicios a su elección. Cada ejercicio estará relacionado con un tema del temario establecido a este efecto para cada una de las enseñanzas relativas a los títulos de Técnico Superior, Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño y Técnico Deportivo Superior. El Ministerio de Educación, previa consulta a las Comunidades Autónomas, definirá y desarrollará los tres temarios y adscribirá cada tema a las ramas de conocimiento en que se estructuran las enseñanzas universitarias oficiales de Grado.*
- Cada ejercicio presentará dos opciones diferentes entre las que el estudiante deberá elegir una.*
- Cada uno de los ejercicios de los que se examine el estudiante en esta fase específica se calificará de 0 a 10 puntos, con dos cifras decimales. Se considerará superado el ejercicio cuando se obtenga una calificación igual o superior a 5 puntos.*
- Las universidades públicas utilizarán para la adjudicación de las plazas la nota de admisión que corresponda, que se calculará con la siguiente fórmula y se expresará con tres cifras decimales, redondeada a la milésima más próxima y en caso de equidistancia a la superior.*

$$\text{Nota de admisión} = \text{NMC} + a \cdot \text{M1} + b \cdot \text{M2}$$

- *NMC = Nota media del ciclo formativo.*
- *M1, M2 = Las calificaciones de un máximo de dos ejercicios superados de la fase específica que proporcionen mejor nota de admisión.*
- *a, b = parámetros de ponderación de los ejercicios de la fase específica”.*

De lo que se deduce de esta normativa que los titulados de grado Superior de Formación Profesional pueden realizar o no la prueba de acceso a la Universidad, se diferencia dos situaciones para acceder a la Universidad:

**Acceso a la Universidad sin realizar prueba de acceso:** los titulados en FP que quieran acceder a una titulación universitaria cuya demanda no sea superior a la oferta de plazas, no necesitan realizar ninguna prueba previa para el ingreso. Tan sólo deben iniciar el procedimiento de matriculación tal como lo tenga establecido la universidad donde se desea ingresar.

**Acceso a la Universidad y realizar prueba de acceso:** a pesar de que en un principio la normativa estableció que los titulados de FP podrían acceder sin necesidad de prueba a cualquiera de las enseñanzas universitarias de Grado, la normativa se ha modificado para garantizar las mismas oportunidades a todos los estudiantes en las titulaciones en situaciones de concurrencia competitiva (exceso de demanda). A partir del curso 2011-2012, los futuros titulados que provienen de FP podrán mejorar su nota de admisión en las mismas condiciones que los estudiantes de bachillerato mediante la realización de una prueba similar a la fase específica de selectividad. Al ser técnicos superiores, no se tienen que presentar a la fase obligatoria, pero sí a la específica y al mismo examen de las materias de modalidad de segundo curso de Bachillerato, se prevé que se ponderen estos exámenes con los mismos criterios que los ejercicios que realizan los estudiantes de bachillerato en selectividad.

#### 4. CONDICIONES DE ACCESO

##### 4.1. CRITERIOS PARA ACCEDER A LA FASE ESPECÍFICA DE LA PAU.

El Real Decreto de 2010 establece las características de la prueba de acceso para los titulados en grado superior respecto a la fase específica se ajustará a los siguientes criterios:

- Cada estudiante podrá realizar un máximo de cuatro ejercicios a su elección. Cada ejercicio estará relacionado con un tema del temario establecido a este efecto para cada una de las enseñanzas relativas a los títulos de Técnico Superior, Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño y Técnico Deportivo Superior.
- Cada ejercicio presentará dos opciones diferentes entre las que el estudiante deberá elegir una.
- Cada uno de los ejercicios de los que se examine el estudiante en esta fase específica se calificará de 0 a 10 puntos, con dos cifras decimales. Se considerará superado el ejercicio cuando se obtenga una calificación igual o superior a 5 puntos.
- Las universidades públicas utilizarán para la adjudicación de las plazas la nota de admisión que corresponda, que se calculará con la siguiente fórmula y se expresará con tres cifras decimales, redondeada a la milésima más próxima y en caso de equidistancia a la superior.

$$\text{Nota de Admisión} = \text{NMC} + a \cdot M1 + b \cdot M2$$

NMC= Nota media del ciclo formativo.

M1, M2= Las calificaciones de un máximo de dos ejercicios superados de la fase específica que proporcionen mejor nota de admisión. a , b= parámetros de ponderación de los ejercicios de la fase específica. Estos valores se fijan en 0,1 por defecto, pero las Universidades pueden elevar el valor a 0,2 para aquellos temarios que consideren más idóneos para seguir con éxito la enseñanza de Grado. Cada Universidad hará público estos valores al inicio del curso

(a) y (b) = parámetros de ponderación de los ejercicios de la fase específica.

La nota de admisión incorporará las calificaciones de los ejercicios de la fase específica, en el caso de que los temas sobre los que versan estén adscritos a la rama de conocimiento del título al que se pretende acceder.

El contenido de los temarios sobre los que versarán los ejercicios de esta prueba específica será el establecido para el currículo de las materias de modalidad de segundo de bachillerato de acuerdo con la distribución realizada por las administraciones educativas.

Las calificaciones de los ejercicios se tendrán en cuenta en el caso de que los temas sobre que versen estén adscritos a la rama de conocimiento del título al que se pretende acceder. Así por ejemplo la nota de un ejercicio de Química no se tendrá en cuenta en la nota media si la carrera a la que se quiere acceder es Filología.

## 4.2. APLICACIÓN PRÁCTICA DE LA OBTENCIÓN DE LA NOTA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD DE UN TITULADO DE GRADO SUPERIOR DE F.P

¿Cómo se calcularía la nota de acceso a la universidad de un alumn@ titulado Técnico Superior para el curso 2011/2012?

**Nota de admisión:  $NMC + a \cdot M1 + b \cdot M2$**

Antonia finalizado el Técnico Superior en Sonido pertenece a la Familia Profesional de Imagen y Sonido. Está interesada en acceder para el curso 2011/12 al Grado Universitario de Comunicación Audiovisual, que pertenece a la Rama de Conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas. Tiene una buena nota media (7,5), pero decide presentarse a dos ejercicios de la prueba específica para subir un poco su nota de admisión:

- Su nota media del ciclo fue de 7,5
- Las calificaciones para los ejercicios de la prueba específica son: Geografía 8 y Literatura Universal 7
- El Parámetro de Ponderación establecido por la Universidad es de 0,2 y 0,1 respectivamente.

**Nota de admisión =  $7,5 + 0,2 \cdot 8 + 0,1 \cdot 7 = 9,8$**

Las asignaturas a las que se presentó Antonia, Geografía y Literatura Universal, pertenecen a la rama de conocimiento de "Ciencias Sociales y Jurídicas", de igual manera que el Grado al que quiere acceder, Grado en Comunicación Audiovisual, pertenece a la misma rama de "Ciencias Sociales y Jurídicas".

Si Antonia se hubiera presentado a la asignatura de "Diseño", la nota obtenida en el examen de la prueba específica para esta asignatura no hubiera contado. Esto se debe a que dicha asignatura pertenece a otra rama de conocimiento distinta: "Arte y Humanidades".

## 4.3. FECHA DE EXAMEN DE LA PRUEBA ESPECÍFICA.

Con el fin de poder compatibilizar los calendarios de celebración de las pruebas de acceso a las enseñanzas universitarias de grado con el final del curso académico del ciclo de Grado Superior para que se pueda realizar la fase específica de la prueba es tan solo necesario aportar una certificación académica oficial en la que conste:

- Para los Ciclos Formativos de Grado Superior de Formación Profesional, la superación de todos los módulos que componen el ciclo formativo de que se trate, a excepción de la Formación en Centros de Trabajo y, en su caso, el módulo de proyecto.
- Para los Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño, la superación de todos los módulos que componen el ciclo formativo de que se trate, a excepción de la formación práctica en empresas, estudio y talleres y el módulo de proyecto integrado.
- Para las Enseñanzas Deportivas, la superación de los módulos que componen el ciclo de grado superior de que se trate, a excepción de los módulos de formación práctica y de proyecto final.

Dicha certificación tendrá, en todo caso, el carácter de documentación provisional, puesto que no se puede proceder a la admisión en los estudios universitarios de grado hasta la consecución y entrega de la documentación acreditativa de estar en posesión del correspondiente título de Técnico Superior.

## 4.4. CONVOCATORIA DE LA FASE ESPECÍFICA.

El régimen de convocatorias y validez de esta fase específica será el establecido en el artículo 15 del Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre:

"Anualmente se celebrarán dos convocatorias de examen para concurrir a la fase específica. Los estudiantes podrán presentarse en sucesivas convocatorias a cualquiera de los ejercicios de la fase específica para mejorar la nota de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado que deseen cursar. Se tomará en cuenta la calificación obtenida en la nueva convocatoria, siempre que ésta sea superior a la anterior.

La calificación de los ejercicios de la fase específica tendrá validez para el acceso a la universidad durante los dos cursos académicos siguientes a la superación de los mismos."

## Conclusión.

Esta oportunidad que tienen los titulados superiores de FP es muy valorada por ellos además se añade la ventaja que gracias a las resoluciones y convenios de correspondencia entre Ciclos Formativos de Grado Superior y estudios universitarios establecidos por numerosas universidades españolas se reconocen parte de sus estudios realizados en el Ciclo Superior por créditos universitarios.

En función de lo establecido en cada Universidad los alumnos de FP pueden llegar a convalidar entre un 20% y un 40% de los créditos universitarios lo que conlleva una reducción significativa de la duración de sus estudios universitarios, lo que les permite incorporarse al mercado laboral en un plazo más corto del habitual con dos títulos superiores, el título de Técnico Superior y el título Universitario.

## BIBLIOGRAFÍA

<http://www.boe.es/boe/dias/1999/10/27/pdfs/A37539-37542.pdf>  
<http://ecoaula.economista.es/noticias/noticias/680008/07/08/2010-la-odisea-de-la-nueva-SELECTIVIDAD.html>  
<http://todofp.es/todofp/profesores/Normativa/legislacion.html>  
<http://www.comosuperarlaselectividad2009.com/>  
[http://noticias.juridicas.com/base\\_datos/Admin/o3242-2010-edu.html](http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/o3242-2010-edu.html)  
<http://pre.universia.es/selectividad/que-es/index.htm>  
<http://pre.universia.es/>  
<http://www.qestudio.com/Contenido.aspx?nid=680&sid=917>

**María José Martínez Triguero**

## EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE PARA ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS (FRANCÉS E INGLÉS)

Laura Vázquez Redondo

### 1. INTRODUCCIÓN.

El estudio que aquí vamos a desarrollar sobre la evaluación del aprendizaje en Educación no obligatoria tiene como fin aplicar dichas teorías a la práctica diaria en las Escuelas Oficiales de Idiomas. Dicho estudio tiene como marco la práctica diaria del profesorado de Escuelas Oficiales de Idiomas (EEOII) y pretende ayudar tanto a profesores, como alumnos en la comprensión de dicha evaluación. El objetivo final del presente estudio es describir los principios de evaluación del aprendizaje para reflexionar en la práctica llevada a cabo en las EEOII. En esta investigación nos vamos a centrar en el marco teórico descriptivo de la bibliografía relacionada con la evaluación del aprendizaje y con la evaluación en EEOII, limitándonos a aquellos planteamientos que nos sean de utilidad para el presente estudio.

### 2. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE IDIOMAS EN ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS.

#### 2.1. ¿QUÉ ES EVALUAR?

*What and how students learn depends to a major extent on how they think they will be assessed* (Biggs, 2003: 140). El presente postulado, pronunciado por Biggs marcará la base de nuestro estudio, ya que consideramos la evaluación como un elemento fundamental para el aprendizaje del alumnado, como elemento motivador y catalizador de los aprendizajes, para los estudiantes, y de barómetro del estado de los programas educativos y de la eficiencia de la práctica docente, convirtiéndose así en una fuente de información fundamental para el docente y el estudiante.

Partiendo de este razonamiento, el objetivo principal de la evaluación debe ser guiar al estudiante en su aprendizaje, indicándoles qué y cómo deben aprender. Sin embargo, en la práctica, estos términos se confunden, y los objetivos de la evaluación, aunque queden claros en la teoría, en la práctica siguen estando muy difuminados. Para definir la evaluación, debemos partir de la definición de *Backwash* (Biggs, 2003: 140-141), es decir, el efecto de la evaluación en el aprendizaje. Para los profesores los objetivos del currículo son la base de la enseñanza, pero sin embargo, para los estudiantes, su aprendizaje se basa en qué y cómo se les va a evaluar. Tan sólo estudiaran aquello que piensen que les puede ser útil para la evaluación. En algunos casos, este hecho llevará a un aprendizaje superfluo, no obstante, si evaluamos aquello que los estudiantes deberían estar aprendiendo, daremos un giro al *backwash* negativo, convirtiéndolo en algo positivo, convirtiéndose en la base de nuestro diseño curricular.

De todo ello, la evaluación se consideraría una actividad con función reguladora de aprendizaje en la que las decisiones tomadas por los estudiantes para gestionar su proceso de aprendizaje estarían guiadas y condicionadas por las demandas de la evaluación a las que se enfrentan, siendo así la evaluación "un proceso de comunicación guiada, integrada en la instrucción en el aula y orientada al logro de los objetivos educativos", y no "un proceso de medida de resultados de aprendizaje". (Cabani y Carretero, 2003. Citado en Yaniz y Villardon, 2005: 75).

#### 2.2. ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ SE EVALÚA?

De acuerdo con Biggs (2003: 141), existen dos razones principales por las que se evalúa: En primer lugar, la evaluación tiene una función formativa, es decir, se utiliza para obtener información durante el proceso de aprendizaje, para conocer el desarrollo de dicho proceso, y así poder mejorar el aprendizaje y los métodos de enseñanza. La segunda función primordial de la evaluación es la sumativa, a través de la que se califica o se certifica el aprendizaje de los estudiantes al término del proceso de aprendizaje.

#### 2.3 TIPOS DE EVALUACIÓN.

Las distintas funciones o motivaciones para evaluar se traducen en distintos tipos de evaluación.

##### 2.3.1. LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA.

Es la evaluación inicial, necesaria en el proceso de evaluación y para situar al profesor y al alumno en cuanto a los objetivos de aprendizaje. Para evaluar el aprendizaje, si este es considerado como un "proceso", es importante saber de dónde partimos. La evaluación diagnóstica puede ser individual o colectiva, puede servir para saber las expectativas individuales de los alumnos, así como la expectativa colectiva del grupo. Se puede relacionar con el diseño de actividades, ya que a través de ella se puede vislumbrar y evaluar los conocimientos previos de los alumnos.

## 2.3.2. LA EVALUACIÓN FORMATIVA.

Tiene su función "formativa" como diferencia principal respecto de otros tipos de evaluación. La clave para dicha evaluación cumpla su cometido es el *feedback* sobre el alumno. Según Biggs (2003: 142) la evaluación formativa es inseparable de la enseñanza, y la eficacia de un método de enseñanza está directamente relacionada con la capacidad de proporcionar un *feedback* adecuado. El hecho de admitir un error hace que se comprenda mejor en un futuro. Los estudiantes deben aprender a evaluarse a sí mismos y llevar a cabo esta evaluación formativa. Todo esto se puede conseguir a través de distintos métodos como son la autoevaluación, la evaluación por parejas y en grupo.

## 2.3.3. LA EVALUACIÓN SUMATIVA.

Es la evaluación final, que contrasta con la evaluación inicial y el seguimiento realizado a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su objetivo es constatar el punto hasta el que los estudiantes han conseguido aprender lo que se pretendía, o los objetivos marcados, resultando en una calificación final. Esta característica final es la que hace que la evaluación sumativa sea temida, y que el error se vea como un castigo. Por esta razón, el error es de difícil admisión, ya no se ve como algo formativo. Según Biggs (2003:142) el error en la evaluación sumativa ya no está para formar, sino para dar un resultado final. Discrepamos con este postulado, y tomamos la postura de Way (2006) en cuanto a la función, también formativa, de la evaluación sumativa, a través de la tutoría y de la revisión de exámenes finales (Talón de Aquiles), que puede servir para formar al alumno tras realizar el examen.

## 2.4. DOS TIPOS DE EVALUACIÓN SUMATIVA QUE SE HAN CONFUNDIDO A LO LARGO DE LA HISTORIA: EVALUACIÓN NORMATIVA Y EVALUACIÓN POR CRITERIOS.

La evaluación normativa es aquella en la que se evalúa al alumno en comparación con el resto de alumnos, nos ofrece información sobre el orden de consecución en el que los alumnos consiguen realizar las tareas, o simplemente expresando su posición en la clase o evaluando a través de la campana.

Inversamente, en una evaluación a partir de criterios, se evalúa qué ha aprendido el alumno y cómo lo ha aprendido, se evalúa a partir de unos objetivos de aprendizaje independientemente a los resultados obtenidos por resto de estudiantes. (Biggs, 2003: 143) La evaluación por criterios tiene una lógica aplastante, que es decidir qué se pretende que los alumnos sean capaces de hacer, enseñarles a hacerlo, comprobar que pueden hacerlo y si no pueden, intentar hasta que lo consigan. (Bloom *et al.* 1971. Citado en Biggs, 2003: 144)

El principal problema de este tipo de evaluación, es que los criterios de evaluación pueden ser cuantificables, por lo que los estudiantes que desarrollan un tipo de aprendizaje superficial pueden conseguir buenos resultados. Sin embargo, esta crítica no afecta al tipo de evaluación en sí mismo, sino al planteamiento de sus criterios de evaluación. Es interesante para ilustrar este método de evaluación el ejemplo propuesto por Biggs (2006: 144), en el que nos muestra cómo la evaluación por criterios se utiliza de manera universal fuera de la educación formal, en todos los aspectos de la vida. El ejemplo es la manera en que los padres enseñan a un hijo a atarse los cordones de los zapatos. Para ver si consiguen realizar dicha tarea dejan que él mismo les haga la tarea por sí solo, en este caso el objetivo de aprendizaje, la actividad de enseñanza/aprendizaje y la evaluación son un mismo hecho o tarea: atar los cordones de los zapatos. De ello deducimos, que para trabajar con una evaluación por criterios, es necesario tener claro desde un principio qué es lo que los estudiantes deberían estar aprendiendo así como diseñar actividades de evaluación que nos muestren el grado de consecución de dichos criterios, y en el caso de la educación formal, también sería necesario definir la calificación para cada grado de obtención de objetivos o criterios.

## 2.4.1. LA EVALUACIÓN NORMATIVA.

Un modelo de evaluación normativo (de medida) está diseñado para medir algún aspecto o habilidad, para seleccionar a las personas, a través de una escala graduada o comparando a los distintos individuos. En el plano de la didáctica, de acuerdo con Biggs (2003:147), surgen varios problemas con dicho modelo que veremos comentando las distintas presuposiciones o principios existentes relacionados con el modelo, las actuaciones que conlleva y efecto que tienen en los modelos de aprendizaje de los estudiantes, su efecto en el "backwash".

## 2.4.2. PRESUPOSICIONES O PRINCIPIOS RELACIONADOS CON EL MODELO DE EVALUACIÓN NORMATIVO (BIGGS, 2003: 147-148).

1. *El modelo de medida está relacionado con una visión cuantitativa del conocimiento.* Este modelo requiere una visión cuantitativa del aprendizaje, ya que enumera los aciertos individuales para comparar a los distintos individuos, creando distintos problemas como los que siguen.
2. *Los porcentajes son una moneda universal.* No existe una forma objetiva de comparar los porcentajes de una universidad respecto de otra, de un departamento respecto de otro, de una disciplina respecto de otra, o de una misma asignatura en un año y en otro. ¿Es por lo tanto un método objetivo?

3. *Los exámenes seleccionan a los estudiantes, separando a los buenos de los malos.* Este principio se basa en evaluar con la campana de Bell. Dicha curva se aplicaría si la habilidad fuera el determinante del éxito académico, y si los alumnos fueran seleccionados de una manera arbitraria. Por este motivo, dicha teoría no tiene lugar en el contexto de régimen especial como lo puede tener en educación obligatoria. Es más de esperar unos resultados positivos en general.
4. *Los métodos cuantitativos son científicos, precisos y objetivos.* La precisión de un método como el mencionado depende de una serie de decisiones arbitrarias de cómo contabilizar el aprendizaje de los individuos, de darle un valor a cada unidad de aprendizaje. Estas decisiones no sólo son subjetivas, sino que pueden incluso no tener ningún tipo de regencia. Aplicar un método científico y preciso a un área como la didáctica, donde no se puede aplicar, tiene como resultado un método que no puede ser científico.
5. *La educación en Escuelas Oficiales de Idiomas es selectiva.* Existe este concepto de la educación en Escuelas Oficiales de Idiomas de forma tradicional como selección de los intelectuales de los Idiomas. Según Biggs (2003: 150), la evaluación selectiva tan sólo tiene lugar al entrar en la universidad o para graduarse, ya que se mide la habilidad escolástica, que es suficiente como para comparar a unos alumnos con otros, y que funciona en grupos numerosos de individuos, pero una vez seleccionados el objetivo principal de la enseñanza es que se aprenda el currículo, y en dicha empresa el modelo de medida o normativo no tiene lugar.

#### 2.4.3. ACTUACIONES DERIVADAS DEL MODELO NORMATIVO (BIGGS, 2003: 150-152).

Existen numerosos ejemplos en los que la práctica docente se ve empapada de los resquicios del presente modelo, aunque los principales son los siguientes:

1. *Evaluar a través de la campana.* Muchos individuos, incluso algunos profesores, asumen que pocos consiguen realizar todo muy bien, que una gran mayoría está en la media y que otros pocos apenas lo consiguen o ni siquiera alcanzan su meta. Esta creencia tiene su origen en la afirmación de que la habilidad determina la consecución de los objetivos de aprendizaje y que la habilidad se distribuye por medias, como hemos mencionado anteriormente estas creencias no tienen lugar, pero sin embargo, existen razones prácticas para seguir evaluando a través de la campana, ya que es fácil de utilizar y mantiene un equilibrio, año tras año, en las estadísticas. Según Biggs (2003: 151), lo peor que se puede decir de este método es que descarta la evaluación por criterios y la enseñanza por objetivos de aprendizaje, por lo tanto, según el autor, no se puede justificar en un contexto educativo.
2. *Calificar sumando puntos y haciendo la media.* Calificar tiene un origen normativo, cuantificando de esta manera los aprendizajes de los individuos, transformándolos en unidades de medida, propiciándoles puntos de manera subjetiva o arbitraria, sumando los aciertos y realizando una media, se le da más importancia a la cantidad de elementos aprendidos que al aprendizaje en sí, a su calidad. Se transmite a los estudiantes la información de que la nota es más importante que las ideas contenidas en el aprendizaje. El ensayo, tampoco excluye una puntuación cuantitativa, ya que se utilizan esquemas de puntuación (aceptable, correcto, bonus, estilo, etc.) Otra manera de evaluar, por ejemplo las producciones orales y escritas, es la analítica, en la que se divide la puntuación de la tarea en componentes independientes (contenido, estilo, argumento, originalidad, etc.), y la tarea final se puntúa sumando las distintas partes. Este tipo de evaluación es útil ya que propicia información al estudiante, pero puede criticarse en el aspecto de que la tarea debe analizarse como en "todo" (tratar a un paciente, llevar un caso legal...)
3. *Separar la evaluación de la enseñanza.* En la evaluación normativa o de medida, se separa a la evaluación como una actividad aislada, separa del contexto de enseñanza-aprendizaje, bajo unas condiciones, un contexto y una cultura estandarizada, y bajo un clima burocrático de exámenes, en el que la alineación de los objetivos de aprendizaje con la evaluación no se produce.

#### 2.4.4. LOS EFECTOS DE LA EVALUACIÓN NORMATIVA O DE MEDIDA EN EL "BACKWASH" DE LOS ESTUDIANTES.

Los mensajes que los alumnos reciben del presente modelo son los siguientes:

1. Lo más importante es maximizar la nota, no ver qué se ha aprendido en general, es decir, que se fomenta el aprendizaje multiestructural no el aprendizaje profundo.
2. El parafraseo da puntos. Al marcarse por unidades, las respuestas de parafraseo o incompletas obtienen algún tipo de puntuación.
3. Atribuir los resultados a factores incontrolables como la habilidad o el factor suerte. En una evaluación normativa en la que se compara a los individuos se puede llegar a pensar tras un mal resultado que no se es tan capaz como otras personas de conseguir un mejor resultado o simplemente que se ha tenido mala suerte. Sin embargo, en una evaluación por criterios, se sabe qué se tenía que haber alcanzado, por lo que se puede plantear por qué no se ha conseguido algún objetivo, ya sea el no

haberse esforzado lo suficiente, el no saber hacerlo, o en el peor de los casos el considerarse incapaz. A excepción del último caso, los dos primeros quedan en manos del propio individuo. A pesar de todos estos inconvenientes el modelo de evaluación normativo o de medida sigue vigente algunos contextos educativos, Biggs (2003:153) nos propone una serie de razones para su permanencia, como son: la tradición, la conveniencia burocrática (precisión, ilusión de estándares constantes, etc.), conveniencia en la docencia (facilidad, combinar puntuaciones, etc.), creencia en dicho método: "My job is to sort the sheep from the goats" (Biggs, 2003:153).

#### 2.4.5. LA EVALUACIÓN POR CRITERIOS.

Es el modelo de evaluación diseñado específicamente para evaluar el aprendizaje en un contexto educativo. Se basa en una visión cualitativa del aprendizaje. Sus principios son:

1. Se pueden marcar criterios de evaluación basados en objetivos por unidades o por curso. Se trata de evaluar la profundidad del aprendizaje, cómo de bien se ha aprendido, y no cuánto se sabe.
2. La mayoría de los estudiantes deberían superar los criterios de evaluación en un nivel aceptable. Se basa en una visión del aprendizaje en el que se considera que se deben integrar y usar los conocimientos adquiridos.
3. Diferentes prácticas o actuaciones pueden demostrar un mismo nivel de aprendizaje o de superación de criterios. Los individuos aprenden y desarrollan sus conocimientos de diferentes maneras y pueden demostrarlo mejor o peor a través de distintas formas de evaluación (trabajar bajo presión, necesitar más tiempo...) Existen distintas formas de alcanzar un resultado satisfactorio.
4. Los docentes pueden juzgar la ejecución con respecto a los criterios de evaluación. Es necesario que los docentes tengan claro qué es una buena realización y una mala y por qué.

La teoría del aprendizaje debe estar articulada para que la calidad del desarrollo del aprendizaje de un individuo pueda reflejarse y ser descrita a través de dicha teoría. (Biggs, 2003: 155-156)

Los principios que anteceden se profundizan en las siguientes decisiones (Biggs, 2003: 156-161):

1. Evaluación auténtica o de ejecución de la tarea. Esta decisión se basa en el principio de que las tareas de evaluación tienen que representar lo que se ha aprendido, hace falta comprobar el *savoir-faire*, la comprensión y la práctica, a través de una demostración activa de lo aprendido. Es necesario que los estudiantes realicen algo más que tan sólo decir qué saben, a no ser que ese sea en sí mismo el objetivo de aprendizaje.
2. Evaluación práctica o descontextualizada. ¿Deben realizarse las tareas de evaluación de forma contextualizada? Como consecuencia de esta pregunta surge la distinción de dos tipos de formatos de evaluación: Los exámenes descontextualizados, como los escritos, apropiados para evaluar el conocimiento descriptivo; y los exámenes prácticos, de resolución de problemas, que son apropiados para evaluar el aprendizaje práctico. A pesar de que los dos tipos de evaluación tienen su lugar, históricamente se le ha dado mucha más importancia al primero, y sin embargo, ambos son necesarios.
3. Evaluación holística o analítica. Esta decisión plantea el evaluar los componentes de una tarea por separado o el todo. Biggs (2003:157) propone que se debe evaluar el todo, aunque este hecho no quiera decir que en un contexto de evaluación formativa se pueda evaluar las partes por separado, pero siempre teniendo en cuenta el todo como resultado.
4. Evaluar la práctica o la ejecución de la tarea respecto de los criterios de evaluación establecidos. En una evaluación holística se trata de evaluar el todo en vista de cada una de sus partes. Una crítica adyacente a la evaluación holística es el factor subjetivo, pero ya hemos visto que el dar puntuaciones científicas a las distintas partes de una evaluación también lo es, e incluso a este factor subjetivo se le suma el peligro de que el docente deje la responsabilidad de las decisiones que realmente importan, como el decidir si una tarea se ha realizado como se debería o no, a una serie de puntos que se suman y construyen una media. En la vida real no se evalúa de esa manera. Para evaluar los aprendizajes de manera holística es necesario que el docente posea un marco conceptual que le permita distinguir entre las partes y el todo.
5. Evaluación del aprendizaje convergente y divergente.

Los términos que definen el pensamiento convergente y divergente fueron utilizados por primera vez por Guilford (1967) para describir dos habilidades, aunque, actualmente, según Biggs (2003: 159) es más útil considerarlos procesos. El pensamiento convergente es el que actúa para solucionar problemas que tienen una respuesta particular, se trata de un pensamiento centrado y cerrado. El pensamiento divergente es abierto, a través del que se generan alternativas, es el de la creatividad y la originalidad. Ambos procesos actúan en los

procesos de pensamiento de alto rendimiento a nivel académico y profesional, a pesar de que en la enseñanza y la evaluación se ha dado más importancia al pensamiento convergente, ya que es más fácil enseñar y evaluar un problema cuya respuesta es única. Una respuesta creativa es un reto mayor, ya que necesita una base de conocimiento sólida.

#### Resultados /Objetivos no esperados

Todo contexto didáctico rico produce algún aprendizaje productivo y relevante, pero inesperado. El valor de muchas de las actividades formales reside en las sorpresas que generan, como cuadernos de campo, prácticas y sesiones de laboratorios, mientras que las actividades informales conllevan infinitos aprendizajes inesperados. Estos aprendizajes puede que no sean relevantes para las preguntas de un examen, pero sí para cumplir los objetivos de una unidad didáctica. La práctica de la evaluación debería permitir, de acuerdo con Biggs (2003:161) y por las razones que acabamos de mencionar estas ricas prácticas de aprendizaje, pero sin embargo, es poco habitual que lo permitan. Menciona asimismo algunos métodos para evaluar los objetivos inesperados, como son los cuadernos de campo, diarios de a bordo, comentarios sobre problemas encontrados y el portafolio o dossier. Una de las principales críticas que reciben estos métodos es que todos los estudiantes deberían ser evaluados con los mismos criterios, sin embargo, el autor argumenta que esta crítica es irrelevante cuando se considera que el objetivo de estos métodos es obtener información sobre qué han aprendido los estudiantes y no se pretende comparar unos individuos con otros (Biggs, 2003: 161).

#### **2.4.6. AUTOEVALUACIÓN Y EVALUACIÓN POR PAREJAS.**

La evaluación está compuesta de tres fases: una primera fase en la que se seleccionan los criterios de evaluación, una segunda fase en la que se seleccionan los materiales a entregar, exámenes o trabajos a realizar, y una tercera fase en la que se toma una decisión, es decir se concluye si se han cumplido los criterios. Tradicionalmente, el docente es el que ha realizado estas tres tareas, aunque el estudiante también puede participar en la evaluación, decidiendo los criterios, que no tienen que ser los mismos para todos los estudiantes (como ocurre en el caso del portafolio), y también pueden involucrarse en la evaluación final.

De acuerdo con Biggs (2003: 162) el argumento a favor de la autoevaluación y la evaluación por parejas es que proporciona una actividad de enseñanza aprendizaje que incluye aspectos que sin este tipo de evaluación no están presentes: Información de primera mano sobre los criterios para un buen aprendizaje, conocimiento de qué materiales son buenos para ser entregados y cuáles no, tener que decidir si el trabajo o actividad alcanza los criterios de evaluación (aspecto muy importante a nivel profesional y a nivel personal en lo que respecta a la selección de información, por ejemplo, de Internet). La evaluación debe capacitar a los estudiantes, debe enseñarles a aprender. Este tipo de evaluación se enmarca en el campo de la evaluación formativa, según el autor, a pesar de que también pueda ser utilizada con fines sumativos.

#### **2.4.7. FIABILIDAD Y VALIDEZ.**

Una de las principales objeciones que se le da a la evaluación cualitativa es que es subjetiva y no fiable. Biggs (2003: 163) cuestiona la fiabilidad de la evaluación normativa, realizando dos cuestiones para presentar el valor y significado de la fiabilidad de un método de evaluación para los defensores de cada una de las dos grandes líneas de evaluación existentes. Las dos preguntas a las que responde son: 1. ¿Podemos fiarnos de los resultados de una evaluación?, 2. ¿La evaluación evalúa lo que debería evaluar?

Para responder a la primera pregunta debemos saber qué es fiable en lo que respecta a un modelo de evaluación para cada una de las partes. Para los defensores del modelo normativo, un método es fiable si ofrece "estabilidad", es decir, que proporciona los mismos resultados en diferentes ocasiones independientemente de los estudiantes y el evaluador, si ofrece "dimensionalidad", que los elementos del examen midan una misma dimensión, y finalmente si ofrece "condiciones de examen" estandarizadas. En este tipo de evaluación la fiabilidad se considera un elemento del examen, y los resultados que ofrece deben ser estables o con forma de campana.

En lo que respecta al modelo de evaluación por criterios, la fiabilidad se basa en la fiabilidad de las decisiones internas del propio evaluador, es decir, que se evalúe de la misma manera una tarea en dos ocasiones diferentes por la misma persona, y otra fiabilidad externa, que significa que dos evaluadores toman la misma decisión ante un mismo trabajo en una misma ocasión. La fiabilidad en este caso no es un elemento propio del examen, sino de la habilidad de los evaluadores de realizar juicios consistentes, lo que requiere un buen conocimiento de su marco de decisión y como utilizarlo, se trata de conocer los criterios de evaluación saber que objetivos de aprendizajes queremos y por qué motivo. Tras este argumento, estamos de acuerdo con Biggs (2003: 163) en que "una evaluación fiable forma parte de una buena práctica didáctica".

De acuerdo con Biggs (2003: 167) se debe decidir entre los dos modelos de evaluación que hemos presentado hasta ahora, y no realizar una mezcla de ambos, ya que son dos sistemas completamente distintos y no compatibles por las razones que hemos mencionado anteriormente, y asimismo porque el proceso de enseñanza/aprendizaje debe alinearse con la evaluación. La elección de un método u otro conlleva una práctica didáctica diferente.

## 2.4.8. LA IMPORTANCIA DEL FORMATO EN LA EVALUACIÓN SUMATIVA.

De acuerdo con Biggs (2003: 171) "el mejor método de evaluación es el que mejor consigue alcanzar los objetivos marcados". De esta manera, se ha de tener en cuenta que en un contexto de evaluación por criterios donde las clases universitarias son muy numerosas es necesario encontrar un sistema que nos permita alcanzar los objetivos y que sea aplicable, en lo que respecta, por ejemplo, a tiempo de corrección, ya que aunque un profesor quiera corregir 400 portafolios en el periodo de exámenes le será prácticamente imposible.

Por lo tanto, un método de evaluación debe ser conveniente y aplicable, pero a su vez, es importante que el "backwash" que cree sea positivo, lo que se consigue a través del alineamiento de los objetivos de aprendizaje con las actividades realizadas en clase y la evaluación. Biggs (2003:172) afirma que "los distintos formatos de evaluación producen formas típicas de *backwash*", ya que los estudiantes se preparan de diferente manera para distintos tipos de examen o evaluación.

Estudios relacionados con esta afirmación son los siguientes:

Tang (1991) investiga la preparación que siguen estudiantes de fisioterapia para dos tipos de formatos de evaluación: exámenes de preguntas cortas y exámenes de preguntas a desarrollar (*short-essay examinations, assignment*). Dicha autora participa en la última edición de Biggs, *Teaching for Quality Learning at University*.

Scouller (1996,1998) descubrió que los estudiantes consideraban los cuestionarios requerían procesos cognitivos de bajo nivel, y que aquellos estudiantes que tenían un aprendizaje profundo realizaban estos exámenes negativamente. El caso de los ensayos era el contrario, los estudiantes encontraban la necesidad de recurrir a procesos cognitivos más elevados, y aquellos estudiantes con un aprendizaje superficial realizaban peor este tipo de examen.

De acuerdo con Biggs (2003:173) "el uso del portafolio hace que los estudiantes lo consideren una herramienta importante para su aprendizaje, ya que requiere un planteamiento del aprendizaje divergente".

Hemos podido comprobar que el formato de evaluación es importante, ya que genera procesos de aprendizaje profundo o superficial. A pesar de esta importancia, no existen muchos estudios en lo que respecta al *backwash* generado por otro tipo de formatos de evaluación. Constituyendo este argumento, mencionado asimismo por Biggs (2003: 173), en una de las motivaciones por la que realizar el presente estudio, para que sirva de base para un futuro estudio en el que podamos observar las consecuencias en el aprendizaje de los estudiantes del tipo de examen utilizado en la formación en las Escuelas Oficiales de Idiomas.

## 2.4.9. TIPOS DE FORMATO DE EVALUACIÓN SUMATIVA: EXÁMENES DE PREGUNTAS A DESARROLLAR (ENSAYOS) Y TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN.

### Exámenes de preguntas a desarrollar (*Essay-Type*)

Este tipo de examen que pretende evaluar procesos cognitivos más altos que los cuestionarios o las preguntas cortas. Se trata de desarrollar una respuesta ante una pregunta o problema. Existen variantes de la presente tipología, como son los exámenes con una restricción temporal (*timed examination*), los exámenes a libro abierto (*open-book examination*), para llevar a casa (*take-home*), el trabajo de investigación a realizar en casa redactando el ensayo en clase con una restricción temporal (*assignment*), y el trabajo de investigación a realizar por completo en casa (*dissertation*).

### Exámenes con una restricción temporal (*timed examination*)

Los exámenes de preguntas a desarrollar son los más apropiados para examinar los conocimientos adquiridos. Suelen estar descontextualizados y bajo una presión temporal, en la que el estudiante tiene que demostrar lo que ha aprendido. El formato está creado para ser abierto y permitir todo tipo de aprendizaje constructivo, que tiene que argumentarse con ejemplos originales. La realidad, sin embargo, es diferente.

De acuerdo con Biggs (2003: 174), el factor tiempo existe por motivos muy diferentes a los educativos. En primer lugar, existe una conveniencia de logística, es más fácil tener un lugar y tiempo preciso para que todo el personal encargado pueda trabajar con facilidad. En segundo lugar, este tipo de exámenes son más fáciles de vigilar, y por lo tanto, se evita el hecho de "copiar". En tercer lugar, aboga por la estandarización, concepto heredado del modelo de evaluación normativa. En cuarto y último lugar, trata de imitar la realidad profesional en la que hay que trabajar bajo presión, hecho que es cuestionable, ya que en la vida real se requiere una eficacia funcional y práctica y no una evaluación de conocimientos descontextualizados.

Biggs (2003:175) advierte que esta restricción genera un *backwash* negativo, en el que prima la memoria, que en algunos casos podrá requerir procesos cognitivos elevados, como es el caso de los estudiantes de aprendizaje profundo, que estructuran la información y que luego memorizan los puntos clave, pero que en otros casos se limitará al aprendizaje memorísticos de puntos sin conexión, y que por lo

tanto supondrá un aprendizaje superficial. Según el autor, una forma de incentivar, en este caso, cuando la normativa exija este tipo de examen, es avisar a los alumnos de que el examen consistirá en preguntas generales, para que los alumnos asistan al examen con una visión holística y estructurada del tema, para así poder ofrecer respuestas originales que han preparado previamente en casa, o simplemente a principios de curso proponerles el tipo de preguntas que pueden constituir el examen.

Como conclusión sobre este formato de evaluación podemos decir que no se justifica educativamente, sino que tiene ante todo una justificación administrativa, ya que facilitan el trabajo y dificultan hacer trampas.

### Exámenes a libro abierto (*open-book examination*)

Una manera de evitar incidir en la memorización, pero conservando la restricción de tiempo, son los exámenes abiertos (Biggs, 2003:176). Son exámenes que requieren que los estudiantes hagan algo más que enumerar puntos. Sin embargo, en la realidad deben estar muy bien organizados o perderán el tiempo buscando información.

En cuanto a la evaluación de estos exámenes, Biggs (2003:176) nos propone que el principio de que los exámenes sean corregidos por los profesores no es un requisito, ya que las preguntas se pueden consultar con los estudiantes, al mismo tiempo que la evaluación y puntuación también la pueden realizar los mismos estudiantes o su compañero/a.

### Trabajo a realizar en casa (*take-home*) y el trabajo de investigación trimestral a realizar en casa redactando el ensayo en clase con una restricción temporal (*assignment*)

Biggs (2003: 176) nos propone que el *assignment* no tiene restricciones de tiempo, y trata los conocimientos adquiridos, en principio no existe la necesidad de apoyarse exclusivamente en el aprendizaje memorístico, permitiendo así el aprendizaje profundo. Se pueden consultar más recursos y sintetizar de manera efectiva. Un factor en contra, el plagio o la trampa.

Asimismo, expone que la autoevaluación y la evaluación por parejas se pueden utilizar con este tipo de formato. Se ofrece a los estudiantes los criterios de evaluación y ellos deberán evaluar sus propios trabajos o el de un compañero, o ambos, justificando la nota obtenida. Se trata de una experiencia de aprendizaje útil. Se puede negociar si el resultado será el oficial o constituirá parte de él. Según la experiencia del autor a los estudiantes les motiva esta experiencia pero no se sienten cómodos con el hecho de que su participación forme parte del resultado final.

### Evaluación de los formatos de examen de preguntas a desarrollar (ensayo) y trabajos de investigación

En 1912 Starch y Elliot pusieron en tela de juicio su fiabilidad al obtener resultados dispares para un mismo formato. En 1974 Diederich obtuvo un resultado similar. Según Biggs (2003:177) el problema de estos estudios es que los evaluadores marcaban criterios diferentes en el primer caso y en el segundo, a pesar de que Diederich les había ofrecido cuatro bloques de criterios los evaluadores marcaban una importancia diferente para cada uno de ellos. De acuerdo con el autor, es muy importante que en los distintos departamentos se decida y se deje claro cuáles son los objetivos y criterios de evaluación.

### Evaluación holística y analítica

La diferencia entre la evaluación holística y analítica reside en si se evalúa las partes por separado, combinando puntuaciones o se evalúa el todo. Existe más consenso en cuanto al método analítico, pero éste no trata el todo del examen, trabajo o ensayo. El fin del ensayo es comprobar que los estudiantes puedan responder a una pregunta construyendo su propia estructura discursiva, este marco es necesario a la hora de evaluar. A través de él se puede vislumbrar si un alumno tiene un aprendizaje superficial (si sólo enumera, describe, narra, etc.) o un aprendizaje profundo (si compara, explica, interpreta, etc.), asimismo, los estudiantes inventivos crean estructuras propias que aportan un saber original (*extended abstract*) (Biggs, 2003: 177). Si la estructura es coherente y apropiada el aprendizaje es profundo, y aún más si proporciona una estructura abierta con una nueva visión hacia el problema.

Según Moss (1994) debatiendo las evaluaciones entre profesionales y llegando a acuerdos estas distorsiones pueden ser minimizadas (Citada en Biggs: 2003, 179), a pesar de que existe una creencia general de que es más objetivo puntuar sin debatir.

Como resultado de estas evidencias en la práctica profesional Biggs (2003:179-180) nos proporciona una serie de precauciones a seguir para evitar distorsiones y subjetividad, como: que los exámenes sean anónimos, que las segundas evaluaciones también lo sean, que cada una de las preguntas debe evaluarse para todos los estudiantes, intercambiar el orden de los exámenes después de cada pregunta para evitar los efectos sistemáticos del orden, puntuar de manera general (suspense, aprobado, notable, sobresaliente; A, B, C, etc.), es más fácil puntuar de esta manera que ofreciendo puntuaciones exactas, que se debatan los estándares en los distintos departamentos, asegurar la evaluación de los alumnos que tienen marcas dudosas entre dos calificaciones distintas a través de un evaluador independiente (acordando de antemano los criterios de evaluación) y finalmente la redacción de las preguntas deben ser contrastadas con un compañero/a para revisar ambigüedades y la claridad. (Biggs, 2003:180).

## Formatos de evaluación objetivos

Los exámenes objetivos son aquellos que requieren una única respuesta válida, y se dice que eliminan el factor subjetivo en la toma de decisión. Sin embargo, los detractores de este argumento abogan porque el factor subjetivo tan sólo cambia de lugar y se coloca en la toma de decisión a la hora de elaborar la prueba. Por lo tanto, una prueba objetiva no es más científica (en el sentido de exacta) que otro tipo de pruebas, y no elimina el "error" potencial. Existen varios tipos de pruebas objetivas, como son los cuestionarios, las actividades de verdadero o falso, unir con flechas, actividades ordenadas según los objetivos (la dificultad) y las actividades con huecos.

En general, este tipo de examen o prueba tienen como fin evaluar estructuras de aprendizaje elevadas, mientras que la práctica real demuestra que lo consiguen ocasionalmente, que requieren tan sólo un proceso de reconocimiento de un aprendizaje de contenidos por parte del estudiante, y que desarrollan estrategias negativas para acertar las repuestas (Cuestionarios: responder por eliminación, escoger la respuesta más larga, escoger la que más suena, etc.). Igualmente, dichas pruebas permiten cubrir una amplia variedad de temas, lo que constituye el "enemigo número uno del aprendizaje". (Biggs, 2003: 181) Se tratan de exámenes útiles a la hora de combinarlos con otros tipos de evaluación, a pesar de que sean convenientes en cuanto a facilidad de corrección, al ser considerados objetivos, etc.

### **2.4.10. PRUEBAS PRÁCTICAS.**

Las pruebas prácticas consisten en llevar a cabo actividades que reflejan los objetivos de un curso, asignatura o programa (Biggs, 2003: 184). Los alumnos deben demostrar que lo que han aprendido ha cambiado su pensamiento en cierta manera. Para este tipo de pruebas no existe una única respuesta, existen numerosas posibilidades aceptables, y lo más importante es que los alumnos demuestren una comprensión de la situación "real", y que actúe como si se tratase de una situación profesional real. Las pruebas prácticas toman distintas formas como son el *practicum*, las presentaciones y entrevistas, diarios sobre problemas encontrados a la hora de realizar una tarea, proyectos individuales y en grupo, los contratos, los diarios, los estudios de caso y el dossier o portafolio.

### **2.4.11. TIEMPO Y ORGANIZACIÓN DE LOS EXÁMENES.**

De acuerdo con Biggs (2003: 191) uno de los principales problemas por los que no se consiguen los objetivos de un programa es la pretensión de evaluar cada uno de los objetivos de un programa, que suele ser un gran número. Según el autor, evaluar si se han alcanzado los objetivos debería realizarse de manera holística, a través de un proyecto o un dossier que comprenda distintos trabajos realizados en el curso.

### **2.4.12. EVALUACIÓN CONTINUA.**

La evaluación continua utiliza resultados obtenidos a lo largo del curso mientras que se produce el proceso de aprendizaje. Se considera que este tipo de evaluación reduce la presión en la evaluación final, pero no por ello deben confundirse la evaluación sumativa y la formativa. A lo largo del curso los estudiantes deben tener claro qué actividades son formativas, en las que aprenderán de sus errores y cuáles son sumativas, para que actúen en consecuencia, y que a pesar de que también puedan aprender de dichos errores estarán menos predispuestos a aceptarlos ya que se trata de una decisión final. Según Biggs (2003: 193) la evaluación continua penaliza a los estudiantes que más aprenden, dicha sentencia puede parecer fuera de lugar, pero revisando en detalle la evaluación continua llegamos a la conclusión de que se trata de un problema que hace de esta evaluación un sistema injusto. Biggs nos ilustra su postulado con el ejemplo de dos estudiantes, el primero que comienza una asignatura sabiendo poco sobre un tema, y otro que sabe mucho, al final de curso ambos han alcanzado el mismo nivel de aprendizaje, pero el estudiante primero ha tenido un aprendizaje mucho mayor, mientras que el segundo ha avanzado tímidamente. Al tratarse de una evaluación continua se consideran los trabajos entregados desde el principio, mientras que en otro tipo de evaluación se contaría la evolución basándose en el nivel de aprendizaje final.

Es importante ofrecer información a los alumnos en las evaluaciones. Anteriormente a la evaluación los alumnos deben tener claro qué se espera de ellos. La evaluación, a pesar de que se realice de manera holística, debe contener anotaciones e información del estado en el que se encuentran los estudiantes, como por ejemplo ofrecer una escala de los aspectos importantes a tener en cuenta y situar con un símbolo o nivel de escala dónde se encuentra el aprendizaje del alumno. Dicha información es muy importante y altamente formativa para el estudiante.

### **2.4.13. EVALUAR EN CLASES NUMEROSAS.**

Así como la clase magistral es lo típico de las clases numerosas en cuanto a la didáctica, en lo que respecta a la evaluación se suele utilizar los cuestionarios o exámenes con restricción de tiempo (Biggs, 2003: 194). Según el mismo autor, los exámenes no son el mejor método de evaluación para este tipo de clases, y nos proporciona una serie de propuestas a realizar, como son el realizar otro tipo de exámenes que consumen más tiempo por parte del profesor (prácticas individuales o portafolios) para aquellos estudiantes que se encuentran ya en cursos avanzados, reducir los exámenes masivos y realizar más exámenes variados (Biggs 2003: 194; Brown and Knight 1994; Davis and McLeod 1996)

Otras actividades para evaluar pueden ser los mapas conceptuales, que nos permiten vislumbrar a simple vista si un estudiante tiene una idea general y estructurada sobre un tema. Los diagramas de Venn también son útiles a este propósito (mapas conceptuales expresados mediante círculos, mostrando la relación entre los diferentes elementos a través de las intersecciones y posición de dichas circunferencias), son una manera fácil, de expresar las relaciones entre los elementos y permiten al profesor de observar cómo los estudiantes han comprendido una idea y si saben relacionarla.

Biggs (2003: 195) nos propone asimismo la realización de ensayos cortos, de tres minutos de duración, en los que los alumnos expliquen, por ejemplo, qué es lo principal que han aprendido en una sesión o qué esperan de la sesión siguiente, proporcionando así información útil al profesor sobre cómo se han comprendido los contenidos y se puede aplicar a clases numerosas.

Los exámenes de preguntas cortas son útiles para actividades prácticas como resolver problemas, pero están limitadas a la hora de expresar ideas y temas. Sin, embargo tiene ventajas respecto de los cuestionarios porque al menos hay que elaborar las respuestas y no se realizan por eliminación.

Otra de las propuestas de Biggs son los *gobbets*, que son contenidos que el alumno tiene que reconocer (imágenes, un párrafo, una cita, un pasaje de música, etc.), explicar de qué se trata, su contexto y por qué es importante, cualquier cosa que quisieran comentar. Deben tener como objetivo una imagen general del tema, evaluando así el saber del contenido general y su comprensión.

Los *cloze test* (actividades con huecos en blanco) son otro tipo de actividad que se pueden utilizar para evaluar en clases numerosas. Este tipo de actividad se creó en un principio para evaluar la competencia lectora, se trataba de un texto en el que faltaban algunas palabras (cada 6 ó 7 palabras) y el estudiante debe adivinar cuál es la palabra que falta, siendo ésta una palabra esencial para que el párrafo tenga sentido.

#### 2.4.14. PROCEDIMIENTOS PARA EVALUAR DE MANERA RÁPIDA.

Con el fin de aligerar la tarea de la evaluación se puede utilizar procedimientos tales como la evaluación por parejas y la autoevaluación, que reduce en gran medida el trabajo del profesor, incluso con pruebas de evaluación tradicionales. Se trata de un tipo de evaluación en la que los criterios tienen que quedar muy claros.

Otro tipo de evaluación sería la evaluación por grupos, reduce el trabajo de evaluación, pero tiene ciertos problemas como la distribución del trabajo entre los distintos miembros del grupo y que algunos alumnos mientan sobre lo que han trabajado, para ello se pueden realizar entrevistas, evaluar de forma anónima o realizar un diario de trabajo para ver cómo ha trabajado cada miembro del grupo. De acuerdo con Biggs (2003: 197) otro procedimiento de evaluación efectivo y que motiva que los estudiantes realicen trabajos de calidad es la evaluación al azar de varios trabajos en cada sesión.

#### 2.4.15. RESULTADOS FINALES.

Se trata del último paso del proceso de evaluación, en el que se convierte la ejecución de la tarea (el aprendizaje) de los estudiantes en resultados finales, lo que conlleva varias decisiones, como combinar los distintos resultados obtenidos en varias actividades para obtener un resultado final, decidir si utilizar una calificación numérica o por categorías o si en la institución en la que evaluamos se nos impone un porcentaje de resultados finales.

En el primer caso, el de combinar los resultados obtenidos en varias actividades con el fin de obtener un resultado final, según Biggs (2003: 197-8) lo que se suele hacer es sopesar las distintas actividades darles un valor y finalmente calcular una media de todas o sumar puntos. Según el autor este procedimiento carece de valor educativo, y sería más sensato el diseñar actividades con fines de aprendizaje específicos, como actividades donde evaluar el conocimiento básico de un tema, otras de resolución de problemas (estudio de caso), actividades de revisión general (mapa conceptual) y actividades donde evaluar la calidad de la reflexión de los estudiantes sobre los contenidos del curso (un diario). Se trata según el autor de una propuesta más lógica, ya que de esta manera se evalúa el nivel de competencia en la materia. Existen dos métodos para sopesar las distintas actividades: el método cualitativo (holístico por categorías, en el que en algunos casos es necesario convertir las categorías en números) y las conversiones numéricas para alcanzar distintas categorías.

### 3. CONCLUSIÓN.

En el presente estudio se han revisado las principales presuposiciones y hábitos relacionados con la evaluación, para así aplicarlos a las EEOOI, siguiendo las pautas del autor de referencia actual en cuanto a este tema. Tras realizar varias lecturas se pudo comprobar que el autor de referencia actual es Biggs, y que la gran mayoría de trabajos se basan teorías similares (Yaniz y Villardón, 2005), resultaban muy teóricos para nuestro estudio (Hernández, 1998), o repetían los mismos conceptos que Biggs (MacLellan, 2001). De esta manera, concluimos que seguir su trabajo nos ayudaría para ganar en claridad, ya que el propósito del presente estudio es observar el estado actual de la cuestión, para así poder aplicar las teorías observadas a la práctica de la evaluación en la enseñanza de idiomas en Escuelas

Oficiales de Idiomas en un futuro. Pretendemos que el presente documento sirva de base para futuros profesores y para alumnos, y así poder entender los distintos tipos de evaluación que se pueden llevar a cabo en las Escuelas Oficiales de Idiomas.

## BIBLIOGRAFÍA.

- Biggs, John (2003) "Assessing for learning quality I: principles" y "Assessing for learning quality: practice". En *Teaching for Quality Learning at University. What a Student Does*. Maidenhead: Open University Press. 2ª ed. pp. 140 – 211. ISBN: 0335211682
- Biggs, John (2005) *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: Open University Press. 3ª ed. pp.335. ISBN: 100335221262
- Gibbs and Habeshaw (1989) "Chapter 4: Assessing students". En *Interesting Ways to Teach. Preparing to Teach. An Introduction to Effective Teaching in Higher Education*. Bristol: Technical and Educational Services Ltd. Pp. 89 – 116. ISBN: 0947885560
- Gosling, David and Jeremy Moon (2001) *How to Use Learning Outcomes and Assessment Criteria*. London: Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer (SEEC). Pp. 48. ISBN: 0952221993
- Habeshaw, Sue (1994) "Interesting ways to assess your students". En *Interesting Ways to Teach. Twelve Do-it Yourself Staff Development Exercises*. Bristol: Technical and Educational Services Ltd. Pp. 33 – 39. ISBN: 0947885412
- Hernández, Pedro (2002) "Importancia de la evaluación". En *Diseñar y Enseñar. Teoría y Práctica de la Programación y del Proyecto Docente*. 2ªed. Pp. 156 – 190. ISBN: 8427708966
- Race, Phil (2001) "Designing assessment and feedback to enhance learning". En *The Lecturer's Toolkit*. Glasgow: RoutledgeFalmer. 2ªed. Pp. 31 – 103. ISBN: 0749435402
- Tight, Malcom (2004) "Assessment for Learning". En *The RoutledgeFalmer Reader in Higher Education*. London: RoutledgeFalmer. Pp. 87 – 97. ISBN: 0415327644
- Villar Ángulo, Luís Miguel (2002) *Módulo 5: Evaluación de la enseñanza y del Proyecto Docente*. Granada: Universidad de Granada. pp. 27
- Wakeford, Richard (2003) "Principles of Student Assessment". En Heather Fry, Steve Ketteridge and Stephanie Marshall (eds.) *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice*. London: RoutledgeFalmer. 42-61
- Yániz y Villardón (2005) "Evaluación del aprendizaje". En *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario. Cuadernos monográficos del ICE. Num. 12*. Deusto: Universidad de Deusto. Pp. 75-124

**Laura Vázquez Redondo**

## LOS AYUNTAMIENTOS AL RESCATE DEL BIODIESEL

Francisco Angulo

Ya son muchos los municipios que disponen de un servicio de recogida de aceite usado; pues lo que antes era un residuo altamente contaminante ahora se ha convertido en la materia prima para fabricar uno de los biocombustibles más ecológicos. Desde luego esto no es ninguna novedad, hace ya cosa de unos cinco años que se comenzó la comercialización a gran escala del Biodiesel. En España fue Repsol la encargada de esta labor. De la noche a la mañana se organizó una infraestructura a nivel nacional de recogida de aceite usado en todo tipo de comercios, bares y restaurantes; se construyeron varias plantas para la producción de este combustible "No voy a entrar en el debate, de quién las patrocinó o de dónde llegaron los fondos y subvenciones" y pronto lo pudimos encontrar en la mayoría de gasolineras. Al comienzo era fácil encontrar el biodiesel puro al 100%, más tarde el B20 con un 20% de pureza y hoy en día el B10 con únicamente un 10% de biodiesel. En las gasolineras que repostaba ya no se encuentra disponible, y es curioso, porque un combustible proveniente de residuos era vendido a mayor precio que el diesel normal, pero aun así las personas concienciadas con el medioambientales lo utilizábamos.

Tras no hallar rastro del antiguo combustible, comencaron mis averiguaciones: Como es lógico y supongo hemos hecho la mayoría, mis primeras consultas se dirigieron a las estaciones de servicio que lo comercializaban. Su respuesta fue un interrogante, no sabían el por qué, pero se había dejado de producir y distribuir:

- De todas formas todos los coches de nueva fabricación incorporan una etiqueta en la tapa del depósito donde advierte de la no utilización de biocarburantes. Incluso algunos fabricantes amenazan con anular la garantía en el caso de utilizar dichos biocombustibles.
- Esto fue lo que me comentó el dueño de una gasolinera...

Como yo llevo años investigando sobre biocombustibles y los he fabricado de forma artesanal desde que dispongo de un vehículo al que suministrárselos, no entendía la posición de los fabricantes. Por curiosidad visité algún que otro taller:

- Pero qué problema va a tener, si por dentro deja los motores limpios y relucientes. Ahora bien, no sé que pintura le meten a los nuevos depósitos, que con algunos biodiesel se deshace. Pero no es para alarmarse, únicamente se acumula en el filtro del gasoil y en cuanto es cambiado el problema queda solucionado. - El mecánico parecía tan sorprendido como yo.

Me acerqué a algunos restaurantes de la zona, para preguntar por la recogida de aceite:

- Gracias a dios que has venido a llevarte el aceite! Tengo la parte posterior del bar lleno de garrafas y ya no sé que hacer con ellas, hace por lo menos seis meses que no veo el pelo a la empresa que se encargaba de recogerlas...

En todos los locales que visitaba me contaban la misma historia: De la noche a la mañana se había abandonado la recogida, por lo visto las empresas encargadas de hacerlo habían desaparecido, esfumado o tal vez evaporado.

¡Sorprendente, Ya no le importaba a nadie que el aceite se tirase por el fregadero! Aun no entiendo cómo un negocio tan rentable puede ir al traste: La materia prima te sale gratis y encima te pagan por recogerlo y tras un sencillo proceso cada litro se vende en la gasolinera por 1,40 €.

Me vino a la memoria un viejo dicho, que a menudo recitaba mi abuelo: Nunca fue buena idea dejar al lobo cuidando de las ovejas... ¡Aunque la Shell y Repsol se pinten la cara de verde, no dejarán de pensar en su economía, pues se las trae floja la ecología!

**El Rescate.** Gracias a la iniciativa particular de pequeños grupos como Movimiento Ecofa, y sobretodo al apoyo de los pequeños ayuntamientos, se le está dando una segunda oportunidad a los biocombustibles. Estos modestos municipios, sabedores de la importancia de la conservación de sus medios rurales, han permanecido recogiendo el aceite usado sin faltar un solo día y además están incluyendo contenedores especiales para que los particulares también puedan reciclarlo. Movimiento Ecofa apuesta por la implantación de pequeñas plantas, económicas, de fácil instalación, para que cualquier particular o ayuntamiento pueda disponer de ellas. Con un experto que muestra *in situ* el funcionamiento y la forma de reciclar estos aceites de manera sencilla para transformarlos en biocombustibles. Así el viejo aceite de la freidora, se transforma en el nuevo biodiesel que es utilizado en el municipio para beneficio de sus habitantes. De la sartén al autobús escolar, a los coches municipales o a la maquinaria del ayuntamiento, sin pasar por ninguna gran empresa, para que lo adúltere y además se engorde con los beneficios. Esta joven iniciativa que se acaba de presentar, está teniendo una gran acogida, son varios los particulares y ayuntamientos que se están interesando por ella.

[www.ecofa.es](http://www.ecofa.es) / [www.ecohispanica.eu](http://www.ecohispanica.eu)

Francisco Angulo