

El curso de  
**“Formació Integral  
del Professorat  
Universitari”  
(FIPU)**  
en la Universitat de València

Inmaculada Chiva Sanchis  
María Jesús Perales Montolío  
Purificación Sánchez Delgado  
(Editoras)

© Los/as Autores/as

© Centre de Formació i Qualitat Manuel Sanchis Guarner

Universitat de València

Portada: Creatias. Diseño y Comunicación

Edita: Universitat de València

I.S.B.N.: 978-84-608-9542-8

Depósito Legal: V-3261-2016

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

# Índice

---

Prólogo - <i>María Jesús Martínez Usarralde</i>	5
Presentación del libro - <i>Inmaculada Chiva Sanchis, M<sup>a</sup> Jesús Perales Montolio y Purificación Sánchez Delgado</i>	9
La Mentorización como estrategia de formación en la Enseñanza Superior - <i>Inmaculada Chiva Sanchis, M<sup>a</sup> Jesús Perales Montolio y Purificación Sánchez Delgado</i>	13
Prácticas de Psicología del Deporte en la Universitat de València, una propuesta - <i>José Octavio Álvarez Solves</i>	33
Instrumento de medida sobre la ética profesional docente - <i>Cristina Aragonés Jericó</i>	43
Criterios de evaluación: su utilidad. Estudio de un caso - <i>Margarita Bakieva, María Jesús Perales y Carlos Sancho Álvarez</i>	55
Desarrollo de un sistema de evaluación basado en el aprendizaje cooperativo - <i>Laura Espinosa Pérez</i>	73
Disseny, coordinació i implementació de la participació en la Setmana Saludable - <i>Raquel Faubel Cava</i>	87
Formación del Profesorado Universitario: una Experiencia Docente en Clase de Ciencias en Magisterio - <i>Ignacio García Ferrandis y Amparo Vilches Peña</i>	97
La mentorización en la Universitat de Valencia, un aspecto clave para la mejora de los profesores noveles en la innovación docente. Una experiencia - <i>Miguel García Pineda, Miguel Arevalillo Herráez y José Vicente Sorlí Guerola</i>	109
La Innovación: Un reto en el ámbito universitario - <i>Roser Grau Vidal y Laura García Raga</i>	119
Docencia universitaria: Diseño, planificación y revisión de una guía docente - <i>Patricia Mesa Gresa y Rosa Redolat Iborra</i>	133
Diseño y evaluación de materiales docentes sobre visualización gráfica de datos estadísticos en educación - <i>Carlos Sancho Álvarez, José González Such y Margarita Bakieva</i>	147
Mejorando la adecuación y corrección en las tutorías virtuales - <i>Elia Saneleuterio Temporal</i>	157
Planteamiento de la aplicación de una plataforma de TIC para mejorar y facilitar la comunicación y aprendizaje en la actividad docente - <i>José Vicente Sorlí Guerola y Miguel García Pineda</i>	169
Creación de una guía docente para dotar de contenidos sinológicos el grado de Filosofía Programa de cirugía mayor ambulatoria en neurocirugía - <i>Gabriel Terol Rojo</i>	179
Programa de cirugía mayor ambulatoria en neurocirugía - <i>Vicente Vanaclocha Vanaclocha</i>	189



## MARÍA JESÚS MARTÍNEZ USARRALDE

La concesión de prioridad en lo que a la educación y formación respecta en la denominada *Estrategia Europa 2020* de la Unión Europea convierte al conocimiento en protagonista indiscutible del crecimiento inteligente, sostenible e integrador desde la perspectiva del desarrollo humano. Partiendo de esta premisa, las instituciones de educación superior deben desempeñar un papel crucial en el cumplimiento de esta aspiración estratégica.

En este sentido, la *Agenda Europea* para la modernización de la enseñanza superior, aprobada por los Ministros de Educación en noviembre de 2011 (ratificada y actualizada en 2013), identifica las áreas donde los países de la UE tienen que *hacer más* para converger hacia lograr sus objetivos comunes y establece cómo la UE puede apoyar dichas políticas. Entre las prelaciónes, se incluye y quiero destacar aquí la *mejora de la calidad y pertinencia de la educación superior*, y publica para ello su primer informe sobre la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las universidades, documento valioso para las personas cuya ocupación y, más, preocupación por la calidad y la innovación en la docencia universitaria han de cristalizar en una política universitaria de formación de profesorado concreta. En el mismo se plasman hasta 16 recomendaciones que incluyen, por ejemplo, un llamamiento a la formación obligatoria certificada para el profesorado y personal docente de enseñanza superior, un enfoque más centrado en ayudar a los y las estudiantes a desarrollar

habilidades emprendedoras e innovadoras y la creación de una Academia Europea de Enseñanza y Aprendizaje. De entre ellas, precisamente la cuarta recomendación resalta la importancia y necesidad de formación pedagógica en el profesorado universitario, y como tal es digna de resaltar aquí, cuando reza que:

*“Todo el personal docente en las instituciones de educación superior en el año 2020 debería haber recibido la formación pedagógica certificada. La formación profesional continua del profesorado ha de ser un requisito para éste en el sector de la educación superior”.*

Con mucha mayor antelación, en 2006, ya en España hubo un intento de sistematización del proyecto del Espacio Europeo de la Educación Superior de Bolonia y traducción de lo anterior a objetivos y estrategias para la renovación de las metodologías educativas en las universidades españolas. Con un enfoque integral, cristalizó en un proyecto y posterior documento de síntesis de la denominada Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad organizada desde el Consejo de Coordinación Universitaria del Ministerio de Educación y Ciencia. Fruto de un consenso e incluso, me atrevo a considerar, de un pacto en *educación superior* a este nivel, releendo este documento, tanto en lo que a conceptualización de “renovación pedagógica” demandada como en lo que a iniciativas concretas que facilitarían la cristalización de este principio, ratifico aquí su talante absolutamente propositivo y efectista: un

buen manual, en suma, para quien enarbolará esta política universitaria como una seña de identidad que quedaría, de facto, en manos de las universidades, cada vez más *multiversidades*, por los frentes crecientes que habría de abordar y sigue abordando.

Sea como fuere, se va sedimentando durante estos años una filosofía basada en el concepto de “Aprendizaje a lo largo de la vida” y una extensión del desarrollo de la persona centrada en la formación holística de la misma nada desdeñable para nuestro quehacer y compromiso, en este caso, con la formación del profesorado universitario. Y es aquí donde las universidades, como la Universitat de València, han enfatizado esta política organizativa y didáctica durante todos estos años, poniéndola en valor en el desarrollo de planes de formación para el personal que trabaja en las mismas y resaltando con ello el gran valor añadido que se le otorga al ALV a través de la formación del personal de las universidades, de acuerdo también a los últimos Planes Estratégicos (2012-2015 y 2016-2019).

Desde el Centre de *Formació i Qualitat Manuel Sanchis Guarnier*, a través del FIPU (Formación Integral del Profesorado Universitario), y siguiendo una tradición que lleva varios años en el centro, así, se pretende elevar a un plano preferente el interés por la formación del personal de su institución, lo que supone definir una estrategia de formación que incida en la mejora de las aptitudes y en la motivación de las personas aportando seguridad, autoestima, creatividad y, en suma, satisfacción, lo que va a permitir avanzar hacia un rendimiento óptimo en su aula. En este sentido, así lo consideramos, la formación constituye un fin, per se, estratégico para la gestión y desarrollo de las personas que presentan sus servicios en

las universidades entendiendo la formación como “el aprendizaje planificado para la adquisición, retención y transferencia de conocimientos, destrezas y valores que mejoren el servicio público y el desarrollo profesional y personal”.

Es, a propósito de esta plataforma formativa de formación de profesorado novel universitario, desde donde se ha generado precisamente la idea de sistematizar las experiencias docentes en un libro, con el ánimo de tener una radiografía aproximativa de cómo el FIPU habilita a sus usuarios/os a seguir innovando con fórmulas pedagógicas aprendidas y aprehendidas en el transcurso de sus ciento cincuenta horas de duración.

El ánimo de hacerlo así, con este texto que tienes en tus manos, es, ante todo, reconocimiento hacia quien lo ha escrito. El deseo de visibilizar cómo, ante la actual *debacle* socioeconómica que ha desleído el proyecto europeo de Bolonia (la propia Europa, de hecho) y dado lugar a reflexiones que hablan de la “universidad en la encrucijada”, la “universidad cercada”, la “burbuja universitaria”, la “universidad con condiciones” o la “universidad en crisis”, entre otras, seguimos necesitando, quizá ahora con más rotundidad, de textos que interpelen a la propia identidad, necesariamente mutante, de la academia actual, superando con ello el inevitable descreimiento hacia la misma. De este modo, las personas que aquí escriben, figuras docentes e investigadoras, futuro de la UV, con una trayectoria joven y ya prometedora, están respondiendo así, de manera contundente, con sus propuestas, al provocador interrogante de Díez, Guamán, Jorge y Ferrer de “¿Qué hacemos con la universidad?”.

Empecé apelando a la causa y *raison d'être* del proyecto europeo de innovación educativa

universitaria. No me resisto, sin embargo, a cerrar esta presentación sin aclamar vivamente a la necesidad de *glocalizar* estos primeros discursos, de aterrizarlos, de dotarlos de sentido no solo estético, de atemperar, incluso como dice Michavila, su grandilocuencia y su visión etérea. ¿Cómo hacerlo? Lean este texto. Aquí tienen tantas respuestas como capítulos nos plantean tanto autores/as como sus coordinadoras, avaladas por una dilatada trayectoria pedagógica en este curso formativo.

***María Jesús Martínez Usarralde***  
**Directora del Centre de Formació i Qualitat**  
**Manuel Sanchis Guarner.**  
*Octubre de 2016.*



### **INMACULADA CHIVA SANCHIS, M<sup>A</sup> JESÚS PERALES MONTOLIO y PURIFICACIÓN SÁNCHEZ DELGADO**

Los programas de formación docente de profesorado universitario novel se han consolidado en diferentes universidades del Estado. Se asume que para desarrollar adecuadamente la función docente, además de un exigente conocimiento disciplinar, y de una profunda apuesta por la investigación, es necesario conocer los fundamentos conceptuales y las estrategias básicas de la docencia, y sus especificidades para el contexto universitario.

Como se explicará a continuación, en el curso de Formación Integral del Profesorado Universitario (FIPU) se integró un módulo específico que pretendía la apropiación de los contenidos trabajados sobre docencia universitaria, a través de la experiencia guiada por un o una colega experto/a, un mentor o mentora. Esta iniciativa ha permitido en todas las ediciones del FIPU experiencias muy interesantes, que en algunos casos se han presentado en Jornadas específicas realizadas a la finalización del curso.

Este documento recoge algunas de las más significativas desarrolladas en el FIPU de 2015, en forma de capítulos preparados por los diferentes profesores noveles, acompañados en ocasiones por sus mentores. En la Jornada de 9 de julio de 2015 se presentaron estas experiencias, con el objetivo de socializar y visibilizar la experiencia de innovación vivida por esa promoción del FIPU, experiencia que, esperamos, contribuya a la consolidación de la función docente en el perfil profesional de estos profesores y profesoras

noveles. Ahora, a través de este documento, se presentan de una forma más cuidada, que permite su análisis y transferencia a otros contextos.

Tras el prefacio de la directora del Servei de Formació Permanent, el libro se inicia con un texto de las coordinadoras del módulo de mentorización, en el que se explica la apuesta por esta estrategia de formación docente, y se contextualiza la propuesta en la historia del Servei de Formació Permanent de la Universitat de València.

A continuación se presentan los otros 14 capítulos, que reflejan otras tantas experiencias de innovación docente en el contexto de la Universitat de Valencia, protagonizadas por profesorado novel participante en el FIPU de 2015.

Los trabajos serán presentados por orden alfabético de los autores, pero en este momento queremos ofrecer una visión global de las temáticas abordadas en los mismos, pues es un referente de los elementos considerados más relevantes por los profesores noveles, más accesibles, o más aplicables en sus contextos, según los casos, contando con que en el grupo había profesores que realmente estaban iniciando su andadura docente en la universidad, con otros que tenían más experiencia y podían llevar más lejos sus propuestas innovadoras.

Hasta cuatro trabajos se han centrado en revisar guías docentes de asignaturas, a la luz de lo aprendido en el FIPU. Patricia Mesa (con su

mentora Rosa Redolat) y Elena Baixauli han revisado desde el FIPU sendas guías docentes del área de Psicología, Vicente Vanaclocha ha hecho lo propio para una asignatura de Cirugía, y Gabriel Terol ha concretado una nueva propuesta formativa como guía docente para el área de Filosofía. La elaboración de guías docentes no suele ser responsabilidad de profesores noveles; sin embargo, la experiencia de revisar guías existentes (o plantear o formalizar nuevas) se convierte en un ejercicio interesante de aprendizaje para el profesorado novel, y de renovación pedagógica para él y para los equipos en los que trabajan.

Otros trabajos se centran en elementos concretos de las asignaturas. Ignacio García Ferrandis (con su mentora, Amparo Vilches Peña) y José Octavio Álvarez Solves toman como centro de interés las prácticas de sus respectivas asignaturas, una en la enseñanza de Ciencias, en Magisterio, y otra en Psicología del Deporte. Frecuentemente el profesorado novel inicia su andadura docente implicándose en las prácticas de las asignaturas. Se trata de bloques de contenido específicos, que en unas ocasiones están muy estructurados (facilitando la incorporación de profesorado novel) y en otras están más abiertas a propuestas e innovaciones que el cuerpo teórico de la asignatura (constituyéndose en especialmente atractivas para iniciar experiencias de innovación). Estos dos textos muestran sendas experiencias en este sentido. En el caso de Margarita Bakieva (con su mentora, María Jesús Perales) se centra en los criterios de evaluación utilizados es las prácticas de la asignatura, ofreciendo a partir de lo aprendido en el FIPU, una revisión y validación de los mismos, con el objetivo de hacerlos más significativos para su función didáctica.

Centrándose en las prácticas, o no, en dos trabajos se ha prestado una especial atención a aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo. La tendencia natural del profesorado novel es enseñar como aprendió, replicar las estrategias docentes que vio. La formación dada en el FIPU permite acceder, en ocasiones por primera vez, a propuestas diferentes, y en muchos casos despierta el interés de intentar implementarlo en los respectivos espacios de responsabilidad docente. En otros casos, la formación previa pedagógica del profesorado novel ofrece un soporte sólido para estas innovaciones. Respecto a estas técnicas activas, Laura Espinosa (para el Master de Secundaria) y Jorge Lizandra (para Magisterio) muestran sus respectivas propuestas y analizan el desarrollo de las mismas en las diferentes titulaciones implicadas. Como experiencia didáctica compartida se presenta también el trabajo de Raquel Faubel sobre la participación de Fisioterapia en Semana Saludable organizada en la Universitat de València, iniciando una reflexión sobre cómo una experiencia así puede ir más allá de la gestión, y ser una verdadera experiencia formativa para los implicados.

Otros dos trabajos se vinculan con proyectos de investigación en marcha, relativos a cuestiones docentes. Carlos Sancho-Alvarez (con su mentor José González-Such) presenta el diseño y la evaluación de materiales docentes sobre visualización gráfica de datos, leyendo y sistematizando desde el FIPU el trabajo de investigación desarrollado. Paralelamente, Cristina Aragonés reinterpreta el proceso desarrollado en el marco de un proyecto de investigación sobre ética profesional docente, planteando su experiencia de mentorización desde el eje de investigación del FIPU.

Las posibilidades docentes de las tecnologías de la información son revisadas en otros dos trabajos. Elia Saneleuterio se centra en las tutorías virtuales y en los malos usos del lenguaje y la comunicación que pueden favorecer, convirtiéndolas en elemento de aprendizaje en sí mismo. José Vicente Sorlí (con su mentor, Miguel García Pineda) profundiza en el uso de una plataforma TIC como herramienta para mejorar la comunicación en una asignatura tan específica como el Trabajo Fin de Grado, en este caso en Medicina, que requiere de estrategias que faciliten el acompañamiento y el aprendizaje compartido.

Finalmente, hay trabajos más globales, que muestran una reflexión sobre el papel de la innovación y de la mentorización, y su importancia en el contexto universitario. Así, Roser Grau (con su mentora Laura García Raga) argumenta la importancia de la innovación docente como un elemento imprescindible de calidad de la formación universitaria de calidad, y Miguel Garcia-Pineda (con su mentor Miguel Arevalillo-Herráez) se centra en el análisis de su propia experiencia en el programa de mentorización, para plantear la importancia de programas como éste.

Destacamos para acabar que el texto de Jorge Lizandra y su mentora, Alexandra Valencia, que podía haber formado parte de este documento, finalmente fue seleccionado por el Comité editorial de la revista @atic, de la Universitat de València. Para nosotras es un orgullo porque, además de mostrar la calidad del texto, que es mérito exclusivo de sus autores, pone de manifiesto cómo la propia docencia universitaria se convierte en objeto de análisis e investigación, con potencial para merecer la reflexión, el análisis y la sistematización que requiere un artículo, y con interés para ser compartido.

Ése es, en definitiva, el objetivo de este libro. Presentar la apuesta que profesoras y profesores noveles de la Universitat de València han hecho por su propio aprendizaje como docentes, y su estructuración como trabajos con entidad propia. Esperamos que sirvan de referente para otros profesores, noveles o no, de las diferentes áreas, y permitan además iniciar redes de colaboración sobre docencia universitaria en los distintos contextos.



MARGARITA BAKIEVA, MARÍA JESÚS PERALES MONTOLIO y CARLOS SANCHO ÁLVAREZ

## 1. Introducción

En el presente estudio se describe la experiencia de mentorización formal que se llevó a cabo durante el curso 2014-2015, como parte del proceso de formación del profesorado novel en la Universitat de València. El vínculo mentora-mentorizados fue formado, por una parte, por la profesora titular de la universidad, con una experiencia docente que supera los quince años; y, por otra parte, por dos profesores noveles con la experiencia docente menor de tres años. El proceso de mentorización tuvo como eje principal la tarea docente. El trabajo docente se ha desarrollado en el marco de una materia de tercer curso del grado universitario, impartida en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. El trabajo docente desarrollado ha permitido efectuar una innovación que ha consistido en la mejora del proceso de evaluación de los y las estudiantes a partir de la estructuración formal de los criterios de evaluación de trabajos prácticos, dado que estos criterios evaluativos han sido utilizados hasta ese momento de forma implícita.

## 2. Mentorización en las universidades

La práctica la mentorización está extendida en las universidades. Aunque la definición de la tarea es difícil y no tiene unas funciones claras (Martínez-Figueira y Raposo-Rivas, 2014), la mentorización es considerada como un medio eficaz para mejorar

la práctica profesional de los docentes (Aderibigbe, 2014). Además, el proceso de mentorización formal contribuye a la satisfacción laboral del personal del departamento, la mejora de la calidad de su trabajo y la creación de una cultura favorable al aprendizaje entre iguales. En general, el apoyo y acompañamiento al proceso de incorporación contribuye a mejorar la sensación de éxito propio percibido, de tipo personal y académico (Torrecilla, Rodríguez, Herrera y Martín, 2013). Al mismo tiempo, la necesidad de mentorización es identificada en todas las etapas del desarrollo profesional, no solamente al principio de la carrera, sino también en las etapas de cambio y mejora sustantiva (Anandi y otros, 2014).

En opinión de los profesores mentorizados, las interacciones de mentoría contribuyen a un aprendizaje significativo si se basan en un diálogo activo, participativo, reflexivo y exploratorio (Díaz y Bastías, 2012). A estos ingredientes Sánchez, Chiva y Perales (2015) añaden la necesidad de una buena organización y motivación, para conseguir que la relación mentor-mentorizado se desenvuelva con éxito y promueva el pensamiento crítico y reflexivo sobre las prácticas pedagógicas para llegar a un crecimiento profesional mutuo.

Un mentor facilita la integración de una persona nueva en la vida del centro educativo y es una referencia para el desarrollo y preparación de la persona que acaba de empezar el camino que

su mentor ya ha recorrido (Martínez-Figueira y Raposo-Rivas, 2014). El proceso de mentorización comprende un modelo de intercambio y soporte entre dos profesores de la universidad, uno con más y otro con menos experiencia. Es una manera de formar que a la vez que favorece el aprendizaje del profesor novel, produce mejoras en el trabajo docente del profesor con experiencia, ya que invita a la reflexión conjunta sobre la propia actuación en el aula (León-Guerrero, 2009). Básicamente, se trata del asesoramiento y acompañamiento de un profesor novel para que pueda desarrollar o mejorar las funciones relacionadas con el puesto de trabajo. El beneficio para el profesor experimentado y para el profesor novel se centrará en las vivencias y aprendizajes que pueden obtener desde esta experiencia, tales como reflexión conjunta sobre su trabajo desde una mirada más fresca, una colaboración conjunta para la mejora de las tareas docentes, el desarrollo de una relación de confidencialidad entre los dos profesionales y también una posible mejora de las actitudes hacia la docencia a través de la comprensión de los hechos vividos anteriormente (Sánchez, Chiva y Perales, 2015).

Los beneficios de la mentorización son numerosos tanto para las personas, como para las instituciones. La mentorización ayuda a los profesores noveles a encontrar su lugar en la universidad y adaptarse a la vida de ella, y como ya se constató, es beneficiosa para ambas personas que forman el vínculo. El vínculo informal puede ser la fuente de satisfacción personal, pero el vínculo formal ayuda a que la relación pueda ser productiva. Según Shollen y otros (2014) la mentorización formal produce mejoras cuantitativas como publicaciones conjuntas, financiación y proyectos conjuntos, y tiene mayor visibilidad en cuanto a la producción científica. Sin

embargo, la mentorización no formal es la base del desarrollo de las actitudes de satisfacción, ambiente organizacional, autoestima profesional (Alandi y otros, 2014). Aunque ambos tipos de apoyo -tanto formal, como informal- son importantes para un proceso de mentorización equilibrado.

Finalmente, según Steiner, las culturas organizativas basadas en mentorización proporcionan un mayor éxito a las instituciones y a las personas que las componen (2014). No se trata de un cambio superficial, es un proceso que necesita recursos estructurales, tiempo y planificación, pero su constitución puede ser determinante para el éxito profesional de las personas (Steiner, 2014). Como ya fue mencionado, la institución que incorpora la mentorización gana tanto en los aspectos personales, como profesionales.

Por otro lado, la preparación de los mentores es un tema de gran importancia. En este sentido, creemos que la formación para ser mentor es necesaria para una comprensión más completa de los conceptos en los que se basa el proceso de mentorización y acompañamiento de los profesores noveles. Es importante para desarrollar redes, actitudes y lenguaje mentor (Ulvik y Sunde, 2013). Aunque es cierto que una mentorización informal es frecuentemente habitual en los contextos universitarios, una formación específica para ello contribuye a identificar y mejorar las habilidades, estrategias y actitudes que pueden optimizar la relación de mentoría (Sánchez, Chiva y Perales, 2015).

### 3. Evaluación por competencias

Como consecuencia del proceso Bolonia, los programas universitarios se deben diseñar por competencias. En este nuevo espacio educativo “se especifica claramente la necesidad de que los docentes deben adoptar un papel de facilitadores o guías, para que el alumno desarrolle competencias y se convierta en un aprendiz autónomo”. (Gavari, 2009). Las propuestas del Espacio Europeo de Educación superior, tales como el uso de las metodologías activas, la docencia orientada hacia el aprendizaje y el desarrollo de las competencias complejas demandan cambios de los procesos de evaluación de acuerdo con estas premisas (Padilla y Gil, 2008). El concepto de evaluación en la Educación Superior está cambiando desde un modelo centrado en el profesor o también llamado evaluación del aprendizaje hacía otro modelo centrado en el alumno o denominado la evaluación para el aprendizaje (Valverde y Ciudad, 2014). En este contexto de la reforma, en el que estamos implicados, el cambio del sistema educativo “se hará por la evaluación o no se hará” (Nunziatti, 1990, p. 47).

La elección de un tipo de evaluación u otro condiciona tanto la manera de aprender como de enseñar, ya que obliga a los alumnos a realizar un trabajo más centrado en los criterios que realmente son importantes, demandando un ejercicio de docencia coherente con estos criterios (Hayes Jacobs, 2014).

Cuando un estudiante revisa el examen llega a las conclusiones de que debería haber estudiado mejor un tema u otro, ésta es la vertiente formativa de toda evaluación, su potencial para facilitar el

aprendizaje (Padilla y Gil, 2008). A la vez del qué, esta información influye en cómo estudian los alumnos. En consecuencia, para cambiar cómo estudian los alumnos, tenemos que cambiar nuestro estilo de evaluación (Padilla y Gil, 2008).

En general, asociamos la evaluación a verificar lo aprendido, sin embargo, ésta debería centrarse en ayudar a aprender (Padilla y Gil, 2008). Si queremos que la educación funcione, el proceso de evaluación tiene que ser en gran medida formativo, permitiendo recibir retroalimentación sobre cómo va el proceso de adquisición de competencias establecidas. La evaluación por competencias debe entenderse como una experiencia formativa que permite a los estudiantes la toma de conciencia sobre cómo evoluciona su aprendizaje para utilizar y aplicar el conocimiento y las habilidades (cognitivas, afectivas y sociales) en una variedad de contextos (Martínez-Mínguez, Vallés y Romero-Martín, 2015).

En relación a la evaluación, puede haber varios intereses en el conflicto (Vidal-Prado, 2008):

- el derecho del profesor a establecer los criterios que crea oportunos, de acuerdo con los objetivos y los contenidos de la asignatura
- y el derecho del alumno a una formación de calidad, y a ser examinado con objetividad y sin discriminaciones
- y el derecho del centro docente a establecer algunos criterios organizativos mínimos sobre el control y evaluación de los alumnos.

Los estudiantes atribuyen al momento de ser evaluados una serie de sensaciones generalmente negativas, como nerviosismo o ansiedad, antes y durante los exámenes y excepcionalmente

destacan impresiones positivas después de realizarlos, como consecuencia de la descarga emocional (Ricoy y Fernández-Rodríguez, 2013).

Según Martínez-Mínguez, Vallés y Romero-Martín (2015) la valoración de los estudiantes sobre las ventajas que aporta la evaluación formativa es muy positiva, pues reconocen que ayuda a adquisición de una mayor responsabilidad y les hace aprender mucho más. Para que el feed-back sea efectivo, éste debe ser específico, descriptivo y centrado en la tarea, tiene que indicar puntos fuertes y débiles, sugerir acciones para superar el error (Cano, 2013). En opinión de los estudiantes, se consigue una mayor motivación y mejores resultados en los casos de evaluación formativa y negociada con el profesor (Montero y otros, 2007; Martínez-Mínguez, Vallés y Romero-Martín, 2015).

La idea de que los alumnos participen en la redacción de los criterios de evaluación se basa en la premisa de que el proceso les ayude a comprender mejor en qué elementos se basa su evaluación, a mejorar la confianza en propias habilidades, a desarrollar el pensamiento crítico y la responsabilidad para con el aprendizaje (Padilla y Gil, 2008; Bloxhan y West, 2004; Rust, Price, y O'Donovan; 2003; Sivan, 2000; Smyth, 2004). Valverde y Ciudad (2014) opinan, en la misma línea, que: “En un contexto de reforma universitaria en el que los estudiantes han de desarrollar capacidades de pensamiento crítico en el estudio de las diferentes disciplinas, es preciso introducir nuevos sistemas de evaluación que mejoren la validez y fiabilidad de los métodos tradicionales e introduzcan en el proceso de evaluación la participación activa del propio estudiante”.

Está claro, que la auto-evaluación y evaluación por compañeros no debe sustituir la evaluación realizada por el profesor, pero sí puede completarla con sus aportaciones, con la información que se recoge desde diferentes fuentes.

El rol de las tareas y trabajos prácticos en el desarrollo de las asignaturas se ha visto reforzado desde la apuesta de una docencia más centrada en el aprendizaje. Para que desarrollen todo su potencial formativo es muy importante que esté clara la función de aprendizaje de las tareas, los objetivos que persiguen, su secuencia en el proceso temporal. Del mismo modo, es muy importante que los criterios de evaluación sean explícitos y sean compartidos desde el mismo planteamiento de la tarea.

Entendiendo que los criterios de evaluación de los trabajos prácticos se deben centrar en los puntos anteriormente descritos para contribuir a que la evaluación sea formativa, hemos realizado el trabajo de diseño de los criterios de evaluación para algunos trabajos prácticos de la materia. A la vez, se pretendió realizar la validación de estos criterios mediante la aplicación de ellos a los trabajos de alumnos previamente evaluados, comparando los resultados y analizado las diferencias o similitudes obtenidas. En un futuro, después de validar y ajustar estos criterios, los alumnos podrían realizar la auto-evaluación para ver en qué puntos deben mejorar el trabajo. A su vez, estos criterios serían lineamientos de evaluación para el docente/profesor de la materia, una vez el alumno o alumna entregue la tarea.

En la innovación educativa es mejor partir de la experiencia y la práctica cotidiana en la evaluación, añadiendo ciertos cambios progresivos para conseguir la orientación hacia el aprendizaje. En

este sentido, podemos decir la experiencia trata sobre una innovación, porque innovar no implica necesariamente dejar de hacer lo que hacíamos antes para pasar a algo radicalmente nuevo; innovar también es ir cambiando elementos de nuestra práctica para que encaminemos el proceso hacia la mejora marcada (Padilla y Gil, 2008). El proceso de reflexión sobre el desarrollo de la asignatura y sobre los criterios de evaluación desarrollado durante la experiencia de mentoría se plantea en este sentido.

A continuación, describimos los objetivos, la metodología y los resultados del trabajo de innovación docente que han sido conseguidos durante el proceso de mentorización.

### **Objetivo**

El objetivo del trabajo de innovación docente es el desarrollo y validación del sistema de evaluación de los trabajos prácticos, realizados por los alumnos y las alumnas, basado en criterios explícitos. Para ello, la colaboración entre mentor y el mentorizado va a ser fundamental, pues es el dinamizador del intercambio de experiencias en diferentes reuniones para establecer las vías de acción, además de orientar el trabajo aplicado, finalmente obteniendo como resultado unos criterios formalizados de evaluación de los trabajos prácticos de los alumnos.

Este objetivo se ha estructurado en torno a los siguientes objetivos específicos, tanto para el proceso de mentorización como proceso docente. En cuanto a la mentorización, los objetivos se centraron en:

- Formación de los mentorizados en los procesos relacionados con la docencia universitaria;

- Reflexión sobre las prácticas pedagógicas y análisis de los elementos receptivos a la innovación;
- Intercambio de experiencias y crecimiento profesional y personal.

En cuanto a los procesos docentes, los objetivos se centraron en:

- Transformación de la evaluación de las tareas desarrolladas durante la docencia, lo que plantea la revisión y explicitación de criterios para la evaluación de los trabajos prácticos del alumnado;
- Revisión de los criterios de evaluación, realizada mediante una re-evaluación de las prácticas anteriores, ya corregidas y puntuadas, con el fin de comparación de las puntuaciones y baremación del peso de cada criterio en la valoración global de la práctica;
- Aplicación de los criterios para una auto-evaluación previa de los alumnos, durante la realización de los trabajos. Esta fase puede ayudar a ajustar el trabajo a los elementos evaluables y mejorar la eficacia, a la vez que puede ser un elemento de justicia. En estas tareas es importante dar una retroalimentación sobre la realización de la tarea por parte de los alumnos
- Diseño de unas plantillas para evaluación de los trabajos entregados, en las que cada criterio tiene su puntuación máxima.

### **Metodología y el desarrollo del trabajo**

La metodología del proceso de mentorización se ha centrado a través de las reuniones periódicas formales e informales, con el fin de coordinar el trabajo docente y resolver dudas sobre la metodología docente.

En cuanto al trabajo docente, más concretamente, el proceso de innovación para mejorar la evaluación de los alumnos y las alumnas, se centró en diseño de criterios de evaluación. Estos criterios se han explicitado a partir de los objetivos de trabajo que estaban definidos con anterioridad para cada actividad práctica de los alumnos y las alumnas; a la vez que fueron ajustando otros criterios no explícitos que se tenían en cuenta a la hora de calificar. Se utilizaron las competencias tanto generales como específicas, mencionadas en la guía docente de la materia<sup>1</sup> para este tipo de trabajos.

La validación estos criterios diseñados se plantea a partir de la re-evaluación de los trabajos entregados, y la comparación de las puntuaciones otorgadas. El objetivo fue comprobar en qué medida difiere y se refleja en la nota académica las evaluaciones a modo tradicional (García, 2004a, 2004b, citado en Tobón et al.: p. 133) y la evaluación por criterios. A la vez, se pretendía la validación formal de los criterios diseñados, mediante la comparación de la nota final de la práctica, evaluada de forma global, con la nota obtenida aplicando los criterios de evaluación diseñados. Esta estrategia de validación criterial toma como criterio externo de referencia la valoración global de las practicas realizada previamente.

Los criterios de evaluación se estructuran en diferentes bloques por el tipo de tarea y actividad a realizar. Como marco general se ofrecen los criterios de formato general, tales como la presentación del documento, la citación, la forma de expresión, etc. (Anexo 1). Para el formato se

utilizaron normas de la Asociación Americana de Psicología (APA por sus siglas en inglés) por la generalidad de su aplicación en las Ciencias Sociales y por el acceso libre al tutorial en línea<sup>2</sup>, así como, complementariamente, al documento elaborado en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universitat de València para el diseño de los trabajos prácticos (Orellana, 2015). Los criterios más específicos para el contenido de los trabajos prácticos se han definido ajustándose a los objetivos específicos que se pretenden alcanzar en cada actividad y las competencias marcadas en la guía. Los trabajos de los alumnos se centran en el análisis y comentario de dos artículos científicos, el diseño del plan de evaluación para un proyecto socioeducativo y la meta-evaluación de un informe de evaluación. Así, para cada actividad se redactó la descripción de cada criterio, y una hoja de registro donde se apuntaba la puntuación máxima que obtenía el alumno en ese criterio (Tabla 1). El ejemplo de una hoja de registro para evaluación de la actividad se puede observar en la Figura 1.

1 Disponible en la Web de la Facultad de Filosofía y CC.EE.: <http://www.uv.es/filoeduc>

2 Disponible on-line en: <http://www.apastyle.org>

<b>Apartado 1. Criterios de análisis del contenido del trabajo</b>	
Criterios	Valoración
1.1. Comprensión y ubicación del contenido	
1.2. Adecuación del análisis del programa	
1.3. Adecuación del análisis de la evaluación	
<b>Apartado 2. Criterios de redacción</b>	
Criterios	Valoración
2.1. Originalidad	
2.2. Escritura clara y concisa	
2.3. Relevancia	
2.4. Rigor textual	
2.5. Estilo	
<b>Exigencias formales</b>	
Criterios	Valoración
1. Estructura del trabajo	
2. Formato	
3. Citas	
4. Tablas, gráficos y figuras	
5. Referencias	

Figura 1. Hoja de registro para evaluación de las actividades 1 y 2 (análisis de un artículo sobre evaluación de programas).

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Estos criterios son formales y se aplicaron a todas las prácticas de alumnos y alumnas.

El ejemplo de descripción de los criterios se puede observar en la Figura 2 (correspondientes a la Actividad 3) y en el Anexo 2 (correspondientes a las Actividades 1 y 2).

### **1.3. Congruencia de las posibles opciones de evaluación.**

Se describen opciones posibles de evaluación del programa desde la perspectiva del/ de la responsable de esta evaluación (al menos se ofrecen cuatro perspectivas distintas).

Las diferentes perspectivas evaluadoras están fundamentadas en los modelos de evaluación y se pueden diferenciar claramente.

Las perspectivas de evaluación están estructuradas según una relación lógica con el planteamiento del caso.

### **1.4. Adecuación y coherencia del plan de evaluación.**

El diseño del plan de evaluación escogido es coherente con la perspectiva de evaluación elegida.

El plan de evaluación diseñado identifica todos sus elementos (objeto, finalidad, recursos, informantes, instrumentos, momentos de recogida, análisis de la información y difusión de información) o responde a las preguntas correspondientes a estos apartados (¿Qué se evalúa?, ¿Para qué se evalúa?, ... ¿Cómo se elaboran los informes de evaluación?), haciendo referencia a los criterios de evaluación.

El plan de evaluación diseñado incorpora al menos dos instrumentos de recogida de información previstos para utilización (entrevista, cuestionario, tests, observación, pruebas de aptitudes, etc.).

Las conclusiones, aportaciones críticas, valoraciones personales realizadas son sintéticas, destacan elementos principales de los secundarios y añaden el valor formativo al proceso de diseño de evaluación.

### **1.5. Contextualización.**

Los elementos del plan de evaluación están contextualizados de acuerdo con las necesidades y características propias del rol de evaluador/a escogido y coherentemente a de diferentes elementos del entorno descrito en el caso.

Figura 2. Ejemplo de descripción de criterios (diseño de un plan de evaluación para un programa socioeducativo).

Fuente: elaboración propia.

Nota: La descripción de los criterios no corresponde con los criterios ofrecidos en la Figura 1. Estos criterios se centran en la valoración de la actividad de diseño de un programa de evaluación de programas, de acuerdo con los objetivos de la práctica, marcados en la guía docente de la materia.

La validación lógica de los criterios se realiza a partir de la revisión de los mismos por el equipo de trabajo vinculado a la mentorización. La revisión empírica toma una estrategia de validación criterial tomando como criterio externo, como se ha señalado, la valoración de las mismas tareas a partir de los criterios globales. Estos procesos de validación aportan evidencias de validez para un correcto uso de estos materiales.

En cuanto a la aplicación de los criterios a las actividades evaluadas anteriormente para su comparación, el procedimiento fue siguiente: se ha seleccionado una muestra de trabajos de forma aleatoria para poder comparar la nota obtenida con la evaluación tradicional y la nota después de aplicar los criterios. La validación de los criterios se ha realizado comparando la puntuación anterior (global) y la posterior (por criterios especificados).

## Resultados

Finalmente, podemos constatar los resultados, recogidos en las Tablas 1-4.

Tabla 1. Resultados de evaluación de la actividad 1 (individual) tras una valoración global (nota anterior) y tras la aplicación de los criterios explícitos (nota posterior).

Sujeto	Nota anterior (global)	Nota posterior		
		Contenido	Redacción	General
1	8	6.7	7.6	3.6
2	5.5	5	4.2	1.8
3	10	9.7	9.8	4
4	8	6.3	6.2	2.8
5	9.5	8.7	10	4
6	7.5	6.3	8	3.8

Fuente: elaboración propia.

Nota: la nota es sobre 10. La nota posterior se divide en

tres apartados específicos: contenido (criterios de análisis del contenido del trabajo), redacción (criterios formales de redacción), general (exigencias generales del formato).

En las Tabla 1 y 2 se recoge la valoración de las actividades 1 y 2, de desarrollo individual, que consistían en la identificación de los elementos clave de sendos artículos de evaluación de programas.

La comparación de las valoraciones permite confirmar una relativa estabilidad en el sentido y la intensidad de las valoraciones, lo cual puede ser interpretado como una evidencia de validación criterial. Paralelamente, se puede observar un aumento general de las puntuaciones cuando se aplican los criterios explícitos, en comparación con la evaluación global, así con un evidente mayor detalle en las mismas. El análisis de estas consideraciones en el grupo de mentorización confirma la aportación diferencial de los criterios explícitos formulados.

Tabla 2. Resultados de evaluación de la actividad 2 (individual) tras una valoración global (nota anterior) y tras la aplicación de los criterios explícitos (nota posterior).

Sujeto	Nota anterior (global)	Nota posterior		
		Contenido	Redacción	General
1	8.5	6.7	7	5.6
2	10	9.7	9.2	3.6
3	8	9.7	7.4	3.4
4	7.5	7.3	7.2	3
5	6.5	6.3	7.4	2.6
6	10	10	10	5.6

Fuente: elaboración propia.

Nota: la nota es sobre 10. La nota posterior se divide en tres apartados específicos: contenido (criterios de análisis del contenido del trabajo), redacción (criterios formales de redacción), general (exigencias generales del formato).

Los datos de la tabla 2 confirman la coincidencia en el sentido y la intensidad de las valoraciones, y nuevamente reflejan el valor añadido de los criterios explícitos al permitir un mayor detalle en el feedback.

Tabla 3. Resultados de evaluación de la actividad 3 (grupal) tras una valoración global (nota anterior) y tras la valoración con los criterios explícitos (nota posterior).

Sujeto	Nota anterior (global)	Nota posterior		
		Contenido	Redacción	General
1	10	10	10	6
2	7	8	8.6	4.6
3	7.5	7.4	6.8	2.6

Fuente: elaboración propia.

Nota: la nota es sobre 10. La nota posterior se divide en tres apartados específicos: contenido (criterios de análisis del contenido del trabajo), redacción (criterios formales de redacción), general (exigencias generales del formato).

En la Tabla 3 se presentan las valoraciones de la Actividad 3, grupal, centrada en el diseño del plan de evaluación para un proyecto socioeducativo. En función de los datos se puede inferir la validación criterial de los criterios explícitos, a partir de la coincidencia del sentido e intensidad de las valoraciones. Es cierto que, como en los casos anteriores, son los criterios del tercer bloque, centrados en elementos formales, los que muestran una menor coincidencia con la valoración global, probablemente, porque en esta se han tenido en menor consideración este tipo de criterios.

Tabla 4. Resultados de evaluación de la actividad 4 (grupal) tras una valoración global (nota anterior) y tras la aplicación de los criterios explícitos (nota posterior).

Sujeto	Nota anterior (global)	Nota posterior		
		Contenido	Redacción	Formal
1	4	4.5	6.4	3
2	8.5	7	6.8	2.6
3	9	7.5	8	3.2

Fuente: elaboración propia.

Nota: la nota es sobre 10. La nota posterior se divide en tres apartados específicos: contenido (criterios de análisis del contenido del trabajo), redacción (criterios de redacción), formal (exigencias del formato).

Finalmente, la Tabla 4 muestra las valoraciones de la Actividad 4, también grupal, y centrada en la elaboración de un informe de meta-evaluación para el plan de evaluación de un proyecto. En este caso, pese a la coincidencia global, se identifican algunas discrepancias específicas que, desde la interpretación del grupo de trabajo, más que cuestionar los criterios, ponen en valor su utilidad para analizar diferencialmente el peso que cada bloque y cada elemento debe tener en la valoración de la actividad.

Globalmente, llama la atención la diferencia entre los niveles de diferentes bloques de criterios. En cuanto al nivel general de formato, por lo general, parece ser que los alumnos y alumnas no prestan bastante atención a los elementos formales de redacción y formato de presentación de los trabajos.

#### 4. Reflexión

El desarrollo de los criterios de evaluación fue planteado como una mejora de evaluación y

de la retroalimentación que pueden obtener los alumnos y las alumnas en las tareas prácticas de la materia. El desarrollo de los criterios ayudó a estructurar y especificar la valoración numérica del trabajo en diferentes criterios y dimensiones. En un futuro, cuando se puedan aplicar los criterios en modo autoevaluación, por cada uno de los alumnos o grupos, se podrá observar su utilidad como elementos de autocontrol del propio aprendizaje.

Los resultados obtenidos en la evaluación de los aspectos formales de los trabajos, como formato del documento, estilo y presentación, hacen pensar sobre la conveniencia de su evaluación y también sobre el nivel que presentan los alumnos en este aspecto. ¿Son relevantes estos criterios para los alumnos de esta titulación? ¿La cantidad de trabajos que deben entregar los alumnos les impide pasar de los aspectos formales? ¿Son conscientes los alumnos que estamos evaluando esos aspectos formales de los trabajos? Estas y otras preguntas sobre la pertinencia de evaluación de este aspecto surgen a partir de su valoración con criterios explícitos. Esta reflexión y otras del ámbito de la meta-evaluación, que contribuye a la mejora de la docencia, son también derivadas del análisis en el grupo de mentorización sobre los criterios planteados.

Entre las limitaciones de este estudio se puede señalar la falta de experimentación de los criterios, ya que ésta permitiría un ajuste mejor a la realidad mediante el ensayo con diferentes tareas prácticas, así como la modificación de los criterios (si es necesario). También se hace necesario ir readaptando los criterios de una promoción a otra, ya que, como en cualquier investigación social, las variables pueden cambiar (nivel de desempeño,

tipos de criterios, etc.) dependiendo del nivel de entrada de los estudiantes, demandas educativas y sociales cambiantes, nivel de responsabilidad en los estudios, y otra gran cantidad de factores que influyen en el desempeño académico.

Otra de las vías a desarrollar se centra en una profundización en la selección y formulación de los criterios relacionados con el contenido del trabajo del alumno y no tanto con la forma. La necesidad de trabajo en esta vía surge a partir de la reflexión conjunta sobre la clara desproporción de la cantidad de los criterios centrados en el formato, en relación con los criterios del contenido del trabajo. Además, es necesario revisar qué peso debería llevar la parte formal y la parte intelectual (análisis, síntesis, creatividad) en la evaluación.

Otro elemento a incorporar es la aportación del propio alumnado sobre los criterios de evaluación. Según Stake (2006) es importante contar con los agentes implicados en la evaluación para hacer oír sus preocupaciones. Éste es uno de nuestros objetivos inmediatos, ver en qué medida los mismos estudiantes pueden implicarse en el diseño de la evaluación de su asignatura.

Por otro lado, para que el proceso de evaluación de un proceso educativo extendido en el tiempo y complejo por sus objetivos, finalidades y condiciones, funcione, es necesario utilizar en la evaluación del aprendizaje de los alumnos muchos más instrumentos de evaluación que aporten información sobre el trabajo en grupo, la participación, la implicación y actitud hacia el aprendizaje.

Finalmente, en cuanto al proceso de mentoría, hay que resaltar la gran utilidad del proceso

vivido, tanto para los profesores noveles, como para la más veterana. La colaboración formal ha tenido unos resultados muy positivos, tanto en el ámbito personal (mejora de comunicación, alto nivel de colegialidad docente (Bakieva, Jornet y Pereira, 2015), mejora de autoestima personal y profesional), como en el profesional (mejora de la docencia, innovación y mejora de la metodología). El proceso de mentoría puede seguir de forma informal, atendiendo tanto elementos profesionales (docencia investigación, promoción) como personales (clima organizacional, gestión del estrés), y contribuyendo a la mejora de la vida interna de las universidades.

### Referencias bibliográficas

- Aderibigbe, S.A., (2014) "Collaborative mentoring pedagogy in initial teacher education: Lessons from a Scottish context. *Advances in Research on Teaching*", 22, 383-401. doi: 10.1108/S1479-368720140000022001
- Alcaraz, N., Fernández, M., y Sola, M., (2012) "La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 26-39.
- Bakieva, M., Jornet, J., y Pereira, D., (2015) *Avaliação da Colegialidade Docente nas escolas de 1.º ciclo para a melhoria da coesão social*. Actas del XII Colóquio da AFIRSE Portugal- Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação. Contributos da Investigação. Lisboa, AFIRSE.
- Bloxham, S., y West, A., (2004) "Understanding the rules of the game: marking peer-assessments as a medium of developing students' conceptions of assessment". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(6), 721-733.
- Cano, E., y Cabrera, N., (2013) "La evaluación formativa de competencias a través de blogs. La experiencia de seis universidades catalanas". *Digital Education Review – Number*, 23, 46-58.
- Díaz, C., y Bastías, C., (2012) "Una aproximación a los patrones de comunicación entre el profesor mentor y el profesor-estudiante en el contexto de la práctica pedagógica". *Educación XXI*, 15(1), 241-263.
- Gavari, E., (2009) "El papel del docente y del alumno en la elaboración de Portafolios". *Revista de Educación*, 349, 451-462.
- Hayes Jacobs, H. (ed.), (2014) *Currículum XXI. Lo esencial de la educación para un mundo en cambio*. Madrid, Narcea.
- Jornet, J., (2012) "Dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 349-362.
- Law, A.V., Bottenberg, M.M., Brozick, A.H., Currie, J.D., DiVall, M.V., Haines, S.T., Jolowsky, Ch., Koh-Knox, C.P., Leonard, G.A., Phelps, S.J., Rao, D., Webster, A., y Yablonskim, E., (2014) "A Checklist for the Development of Faculty Mentorship Programs". *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78 (5), 1-10.
- León-Guerrero, M.J., (2009) Prologo. Experiencias de Mentorización a Profesorado Principiante en la Educación Superior. *Actas Primeras Jornadas de Intercambio de Experiencias*

- de Mentorización en la Educación Superior*. Granada, Universidad de Granada.
- Martínez-Figueira, E., Raposo-Rivas, M., (2014) “Mentoring student training: What do mentors do?” *New Educational Review*, 37 (3), 188-201.
- Martínez-Mínguez, L, Vallés, C., y Romero-Martín, M., (2015) “Estudiantes universitarios: ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa”. *@tic revista d'innovació educativa*, Enero-Junio 2015, 59-70. doi: 10.7203/attic.14.4217
- Montero, E., Villalobos, J., y Valverde, A., (2007) “Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel”. *RELIEVE*, 13(2), 215-234.
- Nunziatti, G., (1990) “Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. (Dosier du formateur)”. *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.
- Orellana, N. (Coord.), (2015) *Normas básicas para la elaboración de trabajos. Consensuadas por los profesores del Proyecto de Innovación de las titulaciones de Educación Social y Pedagogía*. Valencia, Universidad de Valencia.
- Padilla, M.T., y Gil, J., (2008) “La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria”. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 467-486.
- Ricoy, M.C., y Fernández-Rodríguez, J., (2013) “La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: Un estudio de caso”. *Educación XX1*, 16 (2), 321-342. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2645
- Rust, C.; Price, M. y O'Donovan, B., (2003) “Improving student's learning by developing their understanding of assessment criteria and processes”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(2), 147-164.
- Shollen, S.L., Bland, C.J., Center, B.A., Finstad, D.A., Taylor, A.L., (2014) “Relating mentor type and mentoring behaviors to academic medicine faculty satisfaction and productivity at one medical school”. *Academic Medicine*, 89 (9), 1267-1275. doi: 10.1097/ACM.0000000000000381
- Sivan, A., (2000) “The implementation of peer-assessment: an action research approach”. *Assessment in Education*, 7(2), 193-213.
- Smyth, K., (2004) “The benefits of student learning about critical evaluation than being summatively judged”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(3), 369-378.
- Stake, R., (2006) *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona, Graó.
- Steiner, J.F., (2014) “Promoting mentorship in translational research: Should we hope for Athena or train mentor?” *Academic Medicine*, 89 (5), 702-704. doi: 10.1097/ACM.0000000000000205
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M.A., y García, J.A., (2006) *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Torrecilla, E., Rodríguez, M.J, Herrera, M.E., y

Martín, J.F., (2013) "Evaluación de calidad de un proceso de tutoría de titulación universitaria: la perspectiva del estudiante de nuevo ingreso en Educación". *REOP*, 24(2), 79-99.

Ulvik, M., Sunde, E., (2013) "The impact of mentor education: Does mentor education matter?" *Professional Development in Education*, 39 (5), 754-770. doi: 10.1080/19415257.2012.754783

Valverde, J., y Ciudad, A., (2014) "El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento". *Revista de docencia universitaria*, 12(1), 49-79.

Vidal-Prado, C., (2008) "Libertad de cátedra y organización de la docencia en el ámbito universitario". *Revista Española de Derecho Constitucional*, 84, 61-103.

## Anexo 1.

### **Asignatura: Evaluación de Programas e Instituciones Socioeducativas** **Criterios de evaluación de los trabajos prácticos. Exigencias formales**

M<sup>a</sup> Jesús Perales Montolío  
Margarita Bakieva  
Carlos Sancho-Álvarez

En el proceso de realización de trabajos, los estudiantes tienen que redactar los trabajos exigidos para ser evaluados en la materia. Para una evaluación transparente y destinada a una mejora de resultados y una mayor comprensión sobre el proceso de aprendizaje por parte de los propios estudiantes, hemos redactado unos criterios

generales y específicos para diferentes tipos de actividades. Estos criterios están formulados con el fin de mejorar la calidad de trabajos realizados por los alumnos, a la vez que sirven de guía para su redacción, y a la vez servirán de criterios de evaluación de los mismos trabajos.

En la evaluación de las prácticas de la asignatura *Evaluación de Programas e Instituciones Educativas* nos centraremos en diferentes aspectos para poder valorar la aportación de cada alumno. Los criterios formales que se ofrecen en este documento se aplican en todos los trabajos prácticos de los alumnos.

#### **1. Estructura del trabajo.**

Para los elementos generales del trabajo como: estructura del trabajo, partes básicas que debe contener el trabajo, recomendaciones para realizar un buen trabajo utilizaremos el documento *Normas Básicas para la Elaboración de Trabajos* de Orellana Alonso (2014) (edición anterior disponible en el enlace: <http://www.uv.es/filoeducpie/cat/normasbasicastrabajo.pdf> ). A continuación se presenta el resumen algunos criterios más relevantes, aplicables a los trabajos.

#### **2. Formato**

Tamaño de hoja A4.

Alineación justificada.

La redacción en tercera persona.

Estructura clara del trabajo.

Cuidar ortografía y puntuación.

Las tablas deben ir en blanco y negro, sin

sombreados, sin negrita.

El trabajo debe presentar una tabla de contenidos o índice (en el caso de exceder de 3 páginas).

### 3. Citas

Cualquier frase o cita de otro autor debe ir debidamente citada.

Si la frase es exacta (cita textual) debe ir entrecomillada y con letra en cursiva, con el apellido del autor, año y página (en el caso de libro, tesis o informe), todo entre paréntesis.

#### **Ejemplos.**

##### *Cita de un artículo.*

En este modelo teórico se definieron seis competencias o dimensiones entendidas como “*el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que posee el profesor y que relacionados entre sí permiten el desempeño exitoso de las actividades y funciones del proceso educativo*” (Martínez, López, Herrera, Ocampo, Petra, Uribe, García, y Morales, 2008).

##### *Cita de un informe.*

Se concluye que “*los jóvenes de bajos ingresos, una vez desvinculados de sus liceos, reducen fuertemente el uso de Internet. Ello unido a las altas tasas de desempleo, generaría en el tiempo una falta de oportunidades para aplicar lo aprendido y una dificultad para reintegrarse al mundo de las tecnologías de la información y la comunicación en el futuro*” (PNUD, 2006: p.98)

##### *Cita de un libro.*

El término trabajo familiar se emplea en la investigación para referirse a la energía, el tiempo y el desarrollo de destrezas necesarias para atender “*las tareas del hogar y del cuidado de los*

*hijos y de las hijas que deben realizar las familias para mantener el hogar y a sus miembros*” (Piotrkiwski y Hughes, 1993: p.191).

Si la cita es parafraseada, se debe citar el autor al principio o al final de la frase.

#### **Ejemplos.**

##### *Cita de un artículo.*

Estas diferencias, se siguen manifestando en recientes estudios realizados a partir del Informe PISA: las chicas obtienen puntuaciones más elevadas que los chicos en las asignaturas relacionadas con las humanidades, mientras que los chicos puntúan más alto en las disciplinas vinculadas con las matemáticas y las ciencias naturales (Inda-Caro, Rodríguez-Menéndez, y Peña-Calvo, 2010).

Castells (1996) señala que se trata de cambios estructurales y no simplemente de innovaciones tecnológicas cosméticas.

La brecha digital en su versión unidimensional, limitada al acceso, ha ido cambiando por una perspectiva multidimensional (Villanueva, 2006) lo que permite pensar el tema desde los socio-comunicacional.

##### *Cita de un libro.*

Por lo tanto, el trabajo familiar no sólo implica hacer las tareas (ejecución) sino también planificarlas y responsabilizarse de su curso (organización y control) para asegurar que la tarea se realice con regularidad (Barnet y Baruch, 1988: p.72).

### 4. Tablas, gráficos y figuras

Todos los elementos adicionales, como tablas, gráficos y figuras van numeradas con números arábigos por el orden de apariencia (Tabla 1, Tabla 2; Figura 1, Figura 2, etc.). El título de estos

elementos tiene que ser claro, explicativo y muy breve. Las tablas complementan, no duplican el texto. Las gráficas o figuras pueden ayudar a entender el texto. El tamaño de las letras de estos elementos debe facilitar su lectura. Se escriben en el texto los elementos destacados de la tabla. Al citar tablas/gráficos o figuras en el cuerpo del texto, se escribe el número específico de ésta (la palabra Tabla/ Gráfico o Figura se inicia con mayúscula). Es mejor evitar escribir “la tabla que se muestra arriba, abajo, a continuación... etc.”, tampoco “la tabla que se muestra en la página... etc.”; es preferible mencionar en el texto el número de tabla citada.

Las notas van debajo de la tabla/ gráfico o figura, en el mismo tamaño y estilo de letra que todo el cuerpo de la tabla/ gráfico o figura.

Las tablas/ gráficos o figuras reproducidas de otra fuente deben presentar debajo la referencia del autor original, aunque se trate de una adaptación.

### Ejemplos

Tabla 1. Diferencias de medias académicas según el cumplimiento de las dos recomendaciones de práctica de actividad física.

Recomendación		Lengua	Inglés	Ed. Física	Sociales	Matemáticas	Ciencias	
30	SI	M	5.677	5.763	7.071	6.121	5.968	6.411
		DT	1.788	1.988	1.592	1.945	1.864	1.917
		N	715	715	715	707	709	679
	NO	M	5.543	5.641	6.314	5.831	5.650	5.919
		DT	1.798	1.965	1.682	1.930	1.936	1.947
		N	495	495	495	490	479	453
	<i>p valor</i>	.201	.291	.000**	.011*	.005**	.000**	
60	SI	M	5.371	5.470	6.951	5.861	5.742	6.100
		DT	1.803	1.927	1.705	1.979	1.966	2.032
		N	269	269	269	268	266	255
	NO	M	5.694	5.783	6.707	6.043	5.868	6.248
		DT	1.784	1.988	1.658	1.932	1.880	1.916
		N	941	941	941	929	922	877
	<i>p valor</i>	.009**	.022	.034*	.178	.342	.285	

Nota: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .001$

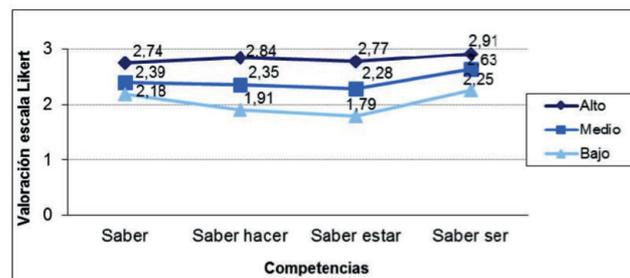
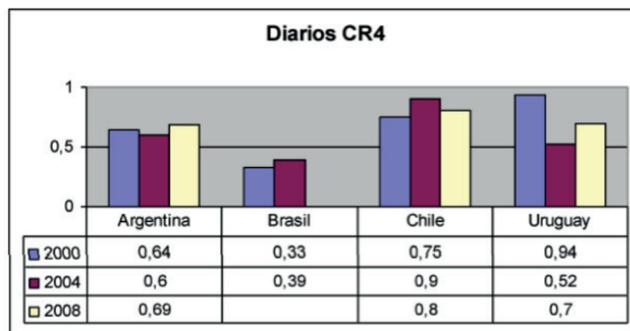


Gráfico 1. Perfiles de profesor resultantes del cluster

### Concentración en el mercado de diarios



Datos en millones de dólares. Fuente: elaboración propia.

Fuente: Orellana, N. (coord..) (2014), Bases para elaboración de trabajos de investigación. Valencia, Universidad de València.

### 5. Referencias

Al final del trabajo se deben de indicar todas las fuentes analizadas y utilizadas en el texto. No se deben colocar referencias que no aparezcan citadas en el texto. La lista de referencias se hace con sangría francesa y el listado debe organizarse de forma alfabética de los apellidos de autores.

#### Ejemplos.

*Libro completo.*

Bartolomé, M. (2000). *Hacia dónde va la investigación educativa*. Barcelona: Dulac.

*Capítulo del libro.*

Buendía, L. (1998). La investigación observacional. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández (Eds.), *Metodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp. 158-207). Madrid: McGrawHill Interamericana de España.

*Libro coordinado.*

Dendaluce, I. (Coor.). (1988). *Aspectos metodológicos de la investigación Educativa*. Madrid: Narcea.

Keeves, J. P. y Lakomski, G. (Eds.). (1999). *Issues in Educational Research*. Amsterdam: Pergamon.

*Artículo de revista.*

Jornert, J. M. (2012). Dimensiones Docentes y Cohesión Social: Reflexiones desde la Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1e), 349-362. Consultado en: [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1\\_e/art27.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art27.pdf)

*Tesis.*

Meza Cascante, D. (2014). *Liderazgo universitario: Factores que determinan el estilo de liderazgo en directores de escuelas y departamentos académicos en universidades costarricenses*. Tesis doctoral. Valencia: Universitat de València. *Comunicación a congreso.*

Suárez, J. M., Sáez, A., Aliaga, F., Orellana, N., Belloch, C., Bo, R. y Salavert, L. (1995). *Evaluación de la implantación de la licenciatura de Pedagogía en la Universidad de Valencia*. Comunicación presentada en el VII Seminario Nacional de AIDIPE: Estudios de investigación Educativa en intervención Psicopedagógica, Valencia: AIDIPE.

*Artículo de periódico.*

Morán, C. (2001). La pedagogía se abre camino

fuera de las aulas. *El País*, lunes 17 de Diciembre, pp. 34

*Referencias*

American Psychological Association (2015). *Basics of APA Style*. Tutorial disponible en: <http://www.apastyle.org/learn/tutorials/basics-tutorial.aspx>

American Psychological Association (2015). *Publication Manual of the American Psychological Association*, Sixth Edition. APA.

Orellana Alonso, N. (2014). *Normas básicas para la elaboración de trabajos*. Valencia: Universitat de València. Edición anterior (2006) disponible en: <http://www.uv.es/filoeducpie/cat/normasbasicastrabajo.pdf>

## **Anexo 2.**

### **Asignatura: Evaluación de Programas e Instituciones Socioeducativas** **Criterios de evaluación de los trabajos prácticos. Artículos**

M<sup>a</sup> Jesús Perales Montolío  
Margarita Bakieva  
Carlos Sáncho-Álvarez

Actividad: análisis de un proceso evaluativo (individual)

En el proceso de realización de trabajos, los estudiantes tienen que redactar los trabajos exigidos para ser evaluados en la materia. Para una evaluación transparente y destinada a una mejora de resultados y una mayor comprensión sobre el proceso de aprendizaje por parte de los propios estudiantes, hemos redactado unos criterios generales y específicos para diferentes tipos de

actividades. Estos criterios están formulados con el fin de mejorar la calidad de trabajos realizados por los alumnos, a la vez que sirven de guía para su redacción, y a la vez servirán de criterios de evaluación de los mismos trabajos.

En la evaluación de las prácticas de la asignatura *Evaluación de Programas e Instituciones Educativas* nos centraremos en diferentes aspectos para poder valorar la aportación de cada alumno. Los aspectos generales de los trabajos se describen en el documento *Criterios de evaluación de los trabajos prácticos. Exigencias generales*.

Los criterios que se ofrecen en este documento se aplicarán en los trabajos prácticos relacionados con el análisis y comentario de los programas educativos y su evaluación.

## **Apartado 1. Criterios de análisis del contenido del trabajo**

### *1.1. Comprensión y ubicación del contenido.*

Los elementos del trabajo se sitúan de forma correcta en los apartados indicados en las Fichas correspondientes. Se evitan ambigüedades y se intenta redactar los apartados con palabras propias, sin utilizar las frases exactas del texto.

#### **FICHA 1. FICHA DE ANÁLISIS DEL PROGRAMA (máx. 1 folio).**

Cita correcta de l'article:

Programa:

- Objectius del programa.
- Destinatariis.
- Metodologia.
- Temporització.
- Recursos (infraestructures, recursos humans i materials).

#### **FICHA 2.**

#### **FICHA DE ANÁLISIS DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA (máx. 1 folio).**

- ¿Qué se evalúa? El objeto de evaluación.
- ¿Para qué se evalúa? Objetivos - finalidad de la evaluación.
- ¿Cómo se hace la evaluación?
- Técnicas de recogida de la información.
- Resultados

### *1.2. Adecuación del análisis del programa.*

Los elementos del programa se identifican correctamente y se sitúan en los apartados correspondientes (objetivo, destinatarios, metodología, etc.), describiéndolos de forma clara y precisa, según la información disponible en el artículo. No se repite la información sobre un elemento en dos o más apartados.

### *1.3. Adecuación del análisis de la evaluación.*

Se identifican correctamente los elementos del proceso de evaluación descrito (objeto, finalidad, metodología, recursos, audiencias implicadas, resultados).

Se sitúan correctamente los diferentes elementos del proceso de evaluación descrito y no se repiten en dos o más apartados los mismos elementos. Se identifica el modelo, según los modelos estudiados en las clases de teoría.

Se describen las relaciones entre elementos, diferencias, inconsistencias y se hacen sugerencias de mejora para el proceso de evaluación estudiado y los siguientes pasos a tomar, desde la perspectiva evaluadora, en el apartado de conclusiones.

Las conclusiones realizadas son sintéticas, destacando elementos principales de los secundarios, el apartado está estructurado de forma sistemática.

### **Apartado 2. Criterios formales de redacción**

Los elementos formales junto a las normas generales de redacción de trabajos serán aplicables en todos los trabajos entregados.

#### *2.1. Originalidad.*

Ninguna parte del trabajo debe ser copiada sin hacer referencia al trabajo original. Se evaluará la aportación propia y la singularidad de ésta.

#### *2.2. Escritura clara y concisa.*

El formato de redacción debe facilitar la comprensión de las ideas que se pretende transmitir. Las ideas que se transmiten deben ser sintéticas. El volumen de trabajo no debe exceder del marcado en la tarea. Se evitarán repeticiones innecesarias y redundancia en las frases.

#### *2.3. Relevancia.*

La información que se expone en el trabajo debe estar relacionada con la tarea y dar información precisa y relevante sobre ésta.

#### *2.4. Rigor textual.*

Todas o la mayoría de las respuestas se justifican mediante los ejemplos del texto, citando o parafraseando éste.

#### *2.5. Estilo.*

El estilo de redacción es continuo, lógico, sin ambigüedades o tópicos, sin interrupciones bruscas, con frases acabadas, utilizando conectores entre dos ideas.

No se utilizan expresiones coloquiales, pronombres de forma excesiva u otros elementos que dificulten la lectura.

## **Anexo**

Hoja de registro para evaluación de la actividad

<b>Apartado 1. Criterios de análisis del contenido del trabajo</b>	
<i>Criterios</i>	<i>Valoración</i>
1.1. Comprensión y ubicación del contenido	
1.2. Adecuación del análisis del programa	
1.3. Adecuación del análisis de la evaluación	
<b>Apartado 2. Criterios formales de redacción</b>	
<i>Criterios</i>	<i>Valoración</i>
2.1. Originalidad	
2.2. Escritura clara y concisa	
2.3. Relevancia	
2.4. Rigor textual	
2.5. Estilo	
<b>Exigencias generales</b>	
<i>Criterios</i>	<i>Valoración</i>
1. Estructura del trabajo	
2. Formato	
3. Citas	
4. Tablas, gráficos y figuras	
5. Referencias	