



# La elección de medios de evaluación por el alumnado universitario

## *University students' choice of assessment means*

María Jesús Vera Cazorla<sup>1</sup> ·  <https://orcid.org/0000-0002-0210-030X>

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Edificio Millares Carló · Calle Pérez del Toro, n<sup>o</sup>1 · 35004 · Las Palmas de Gran Canaria · Islas Canarias · España

### RESUMEN

La participación del alumnado universitario en su evaluación se entiende como una oportunidad para mejorar la implicación de los estudiantes en su aprendizaje y favorecer el desarrollo de habilidades esenciales como la responsabilidad, la reflexión sobre el propio aprendizaje y la autonomía. El objetivo de esta investigación es evaluar la posibilidad de permitir al alumno universitario escoger el medio por el que ser evaluado en una determinada unidad. Para ello se diseñó una tarea individual relacionada con el uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza de la lengua extranjera y el alumnado pudo elegir cómo ser evaluado en este tema, escogiendo entre tres medios de evaluación diferentes con tres calificaciones diferentes. Contrariamente a lo esperado, los alumnos escogieron la tarea más compleja. Según los resultados de una encuesta final que contestó el alumnado, las principales razones de dicha elección son la novedad y el desafío personal que implica realizar esta tarea y la conveniencia de diseñar una herramienta necesaria para su futura labor docente. Finalmente, se analizan las páginas web educativas diseñadas según un modelo para el estudio de los géneros digitales.

*Palabras clave:* medios de evaluación, coevaluación, aprendizaje auténtico, educación universitaria, páginas web

### ABSTRACT

The participation of university students in their own assessment is understood as an opportunity to improve students' involvement in their learning. It also promotes the development of essential skills such as responsibility, reflection on their own learning and autonomy. The objective of this study is to explore the possibility of allowing university students to choose the means by which they will be assessed in a specific unit. Thus, an individual task related to the use of new technologies for the teaching of foreign languages was designed. Students choose how to be assessed on this topic, selecting between three different assessment options with three different grades. Contrary to expectations, the students chose the most complex task. According to the results of a final survey, the main reasons for this decision are the novelty and personal challenge involved in carrying out this task and the interest in designing a tool that will be needed in their future teaching profession. Finally, the educational web pages designed by the students are analysed according to a model for the study of digital genres.

*Keywords:* means of evaluation, co-evaluation, authentic learning, university education, web pages

## 1. Introducción

Numerosas investigaciones en el contexto del aprendizaje universitario señalan la necesidad de un cambio en la forma de evaluar y calificar a los alumnos (Birenbaum, 1996; Boud, 2000 y 2007; Gibbs, 2006a y 2006b). Ese cambio, que conlleva una reflexión sobre los contenidos y las competencias que se deben evaluar, entraña una clara distinción entre la evaluación del aprendizaje, o sumativa, y la evaluación para aprender, o formativa.

<sup>1</sup> **Corresponding author** · Email: mariajesus.vera@ulpgc.es



Paralelamente a esta revisión del concepto de evaluación, numerosos estudios abordan la importancia de la participación activa del alumnado en los procesos de evaluación, siendo de destacar los trabajos llevados a cabo por Falchikov (1986), Topping (1998; 2009), Dochy, Segers y Sluijsmans (1999), Falchikov y Goldfinch (2000), Boud y Falchikov (2007), Gielen, Dochy y Onghena (2011), Gielen, Dochy, Onghena, Struyven y Smeets (2011). Esta participación permite al alumno “tener voz” en su propia educación (Rodríguez-Gómez et al., 2012). En este contexto la evaluación se entiende como una herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, una oportunidad para mejorar la implicación de los estudiantes en su aprendizaje y favorecer el desarrollo de habilidades esenciales como la responsabilidad, la reflexión sobre el propio aprendizaje y la autonomía. En líneas generales se habla de coevaluación (co-evaluación), evaluación colaborativa o evaluación compartida en los casos en los que el profesor y el alumnado negocian conjuntamente algún elemento del proceso evaluador; de esta forma, la evaluación se convierte en una responsabilidad compartida. Generalmente, se suelen concertar los criterios de evaluación y no, como en la presente investigación, los medios de evaluación.

El presente trabajo se plantea las siguientes cuestiones:

- ¿Al evaluar un mismo tema, es posible ofrecer al alumnado la posibilidad de optar por el medio de evaluación que mejor se adapte a su perfil y necesidades?
- ¿Es posible generar la reflexión participativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje como una rutina de trabajo docente? Es decir, ¿se puede hacer que la evaluación de la práctica docente sea una parte esencial del trabajo docente?

Finalmente, ante la cantidad de trabajos sobre evaluación es imprescindible una definición terminológica. Por ello, y con la finalidad de facilitar la claridad en las publicaciones científicas, en este trabajo emplea las definiciones de medios, técnicas e instrumentos propuestas por Hamodi, López y López (2015). Es decir,

Los medios de evaluación son todas y cada una de las producciones del alumnado que el profesorado puede recoger, ver y/o escuchar, y que sirven para demostrarlo que los discentes han aprendido a lo largo de un proceso determinado. Pueden adoptar tres formas diferentes: escritos, orales y prácticos [...]

Las técnicas de evaluación son las estrategias que el profesorado utiliza para recoger información acerca de las producciones y evidencias creadas por el alumnado (de los medios). Las técnicas a utilizar son diferentes en función de si el alumnado participa o no en el proceso de evaluación [...]

Los instrumentos de evaluación son las herramientas que tanto el profesorado como el alumnado utilizan para plasmar de manera organizada la información recogida mediante una determinada técnica de evaluación (Hamodi, López y López, 2015, pp. 155-6).

Estos mismos autores elaboran un cuadro con ejemplos clarificadores. Entre los medios escritos mencionan el examen, el portafolio, el dossier, el proyecto, la memoria, la monografía, el informe o el cuestionario; entre los medios orales encontramos la ponencia, la presentación oral, la mesa redonda, la comunicación; los medios prácticos son la práctica supervisada, la demostración y el role-playing. En cuanto a las técnicas, se dividen entre aquellas en las que el alumnado no interviene, como el análisis documental o de producciones y la observación, y aquellas en las que el alumnado participa, es decir, la autoevaluación, la evaluación entre pares y la evaluación compartida o colaborativa. Por último, entre los instrumentos de evaluación hacen referencia al diario del profesor, las listas de control, los distintos tipos de fichas y el informe de expertos o de autoevaluación (Hamodi, López y López, 2015, pp. 156-7).

El artículo se estructura como sigue: tras esta breve sección introductoria, el siguiente epígrafe esboza el marco teórico dedicado a la evaluación en el aula universitaria. La sección 3 se centra en la investigación que nos ocupa sobre la posibilidad de permitir al alumno universitario escoger el medio por el que ser evaluado en determinados

contenidos. A continuación, en la sección 4 se recogen los resultados de la investigación, junto al análisis de las páginas web diseñadas por el alumnado. Por último, ofrecemos las conclusiones y las referencias bibliográficas.

## 2. La evaluación en el aula universitaria

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la consiguiente nueva ordenación de la enseñanza universitaria en España supuso una oportunidad para reflexionar sobre las titulaciones ofertadas y proponer cambios para que los nuevos títulos de grado y de máster se ajusten más a la sociedad actual y a lo que ésta demanda. El EEES implica la instauración de nuevas metodologías docentes, en detrimento de las clases magistrales tradicionales y el paso de un aprendizaje más conceptual hacia otro más competencial. Además, se promueve una enseñanza más práctica con la intervención activa del alumno a través de ejercicios, trabajos en grupo y prácticas profesionales.

Para Holzinger (2006, p. 50),

Si el alumno tiene que aprender a aprender, los profesores le deben apoyar en ese aprendizaje proporcionándole las herramientas y técnicas de trabajo necesarias no solamente para aprender lo previsto en el temario de una determinada asignatura sino para poder seguir aprendiendo durante toda la vida con el fin de ser capaz de adaptarse a situaciones nuevas que emergen constantemente en nuestra sociedad del conocimiento.

Además, se aboga por la evaluación continua y formativa, no exclusivamente sumativa. El objetivo principal de la educación superior profesional es ayudar a los estudiantes a convertirse en profesionales reflexivos que puedan recapacitar de manera crítica sobre su propia práctica profesional (Sluijsmans, Dochy y Moerkerke, 1999). Para Pérez et al. (2015, p. 96), la formación universitaria debe “formar a los futuros profesionales para que sean unos aprendices más flexibles, eficaces y autónomos, dotándoles de capacidades de aprendizaje y no sólo de conocimientos o saberes específicos que suelen ser menos duraderos”. Se trata de enseñar a los alumnos herramientas que les sirvan para el futuro y no contenidos que pueden caducar. Villarroel y Bruna (2019, p. 493) hablan del “desajuste entre las habilidades y competencias requeridas para el mundo del trabajo y las formadas en la universidad”.

En su reflexión sobre el EEES, Goñi (2005) afirma que la evaluación del estudiante debe centrarse en la valoración del grado de logro de las competencias propuestas en el programa y, aunque las competencias que tienen que ver con aspectos creativos, actitudes o con las relaciones interpersonales, es decir, las que se basan en el juicio razonable del profesor parecen a priori más difíciles de evaluar, este autor afirma que esto es posible siempre y cuando esta evaluación sea un juicio experto, basado en criterios de evaluación bien fundados y publicitados, en el que el factor humano y su calidad educativa no son el problema, sino la clave para una auténtica evaluación de calidad. En cuanto a los instrumentos de evaluación, Goñi sostiene que más importante que discutir sobre qué tareas son o no adecuadas para evaluar, hay que pensar en términos de coherencia entre las competencias que se desean lograr, las tareas que se proponen para aprender y las que se proponen para evaluar (pp. 123-6). En esto coincide con Gijbels, Watering & Dochy (2005, p. 73) que afirman que la opinión tradicional de que la evaluación del rendimiento de los estudiantes está separada de la instrucción y sólo llega al final del proceso de aprendizaje es insostenible.

Según Thomas, Martin & Pleasants (2011), una vez que los estudiantes presentan su trabajo, generalmente se desvinculan del proceso de evaluación. Por lo tanto, las oportunidades de aprendizaje se pierden a medida que se convierten en receptores pasivos de los resultados de la evaluación. La evaluación orientada al aprendizaje

futuro involucra a los estudiantes en el proceso de evaluación para mejorar los resultados a corto y largo plazo al exigirles que hagan juicios sofisticados sobre su propio aprendizaje y el de sus compañeros.

Pero antes incluso del Proceso Bolonia, en la década de 1980, numerosas investigaciones señalan la importancia de la participación activa del alumnado en los procesos de evaluación como una oportunidad de aprendizaje, siendo de destacar los trabajos llevados a cabo por Falchikov (1986; 2005), Topping (1998; 2009), Dochy, Segers y Sluijsmans (1999), Boud y Falchikov (2007), Boud (2000; 2010), Gielen, Dochy y Onghena (2011), Gielen, Dochy, Onghena, Struyven y Smeets (2011). Según Dochy, Segers y Sluijsmans (1999), no está claro si este cambio de perspectiva con respecto a la evaluación ha sido forzado por la creciente presión del mercado laboral o si este cambio se generó dentro de la propia educación superior.

Aunque para un gran número de alumnos, e incluso algunos profesores, se considera todavía un instrumento de control, la evaluación es una parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje ya que proporciona retroalimentación en el aprendizaje tanto para el alumno como para el profesor, documenta el desarrollo de competencias y habilidades, permite que los estudiantes sean calificados y clasificados, valida los procedimientos de certificación para el ejercicio profesional y propicia que se establezcan puntos de referencia para la definición del estándar (Crisp, 2007). Por su parte, Newton (2007) nombra hasta dieciocho razones diferentes para evaluar, entre las que menciona el uso formativo, de transferencia, de selección, la supervisión de los alumnos.

Eisner (citado en Sluijsmans, Dochy & Moerkerke, 1999, p. 294) identifica las características de esta nueva evaluación:

- Las tareas de evaluación deben reflejar las tareas que los estudiantes van a encontrar en el mundo fuera de las aulas.
- Las tareas de evaluación no deben limitarse a las soluciones que los estudiantes formulan, sino revelar cómo estos llegan a esa solución.
- Las tareas de evaluación deben reflejar los valores de la comunidad intelectual de la cual se derivan las tareas.
- Las tareas de evaluación no tienen por qué limitarse a una actuación en solitario.
- Las tareas de evaluación deben tener más de una solución aceptable para un problema y más de una respuesta aceptable a una pregunta.
- Las tareas de evaluación deben tener relevancia curricular, pero no se limitarán al plan de estudios.
- Las tareas de evaluación deben permitir que el estudiante seleccione una forma de representación para mostrar lo que se ha aprendido.

Birenbaum (1996) distingue entre la cultura de los exámenes, en la cual la instrucción y las pruebas son consideradas como actividades separadas, y la cultura de la evaluación, que es una consecuencia de la necesidad de que el aprendizaje y la enseñanza sean más congruentes con la evaluación. A su vez, Birenbaum y Dochy (1996) abogan por nuevas alternativas más auténticas al evaluar, ya que la naturaleza de las tareas de evaluación influye en los enfoques de aprendizaje que adoptan los alumnos, y los criterios de evaluación existentes pueden tener efectos contrarios a los deseados. Las tareas de evaluación no solo determinan en gran medida lo que los estudiantes aprenderán, sino también los métodos que implementarán para retener, reproducir, reconstruir e interactuar con el material aprendido. Surgen los términos “aprendizaje auténtico” (Newmann & Wehlage, 1993; Mims, 2003) y “evaluación auténtica” (Vallejo Ruiz & Molina Saorín, 2014; Villarroel & Bruna, 2019), mientras aparece una nueva cultura de la evaluación en la que la actividad evaluativa es por sí misma tarea de aprendizaje. Las tareas de evaluación/aprendizaje “auténticas” posibilitan la construcción del conocimiento, la investigación

disciplinada y la transferencia del saber a otros contextos. Estas tareas auténticas son uno de los ejes centrales de la concepción evaluativa conocida como “evaluación orientada al aprendizaje” (Rodríguez-Gómez et al., 2012).

La participación activa del alumnado universitario en el proceso de evaluación se lleva a cabo a través de técnicas como la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la evaluación compartida profesor-alumno, y se apoya en una continua interacción docente-estudiante a través de un proceso de retroalimentación y proalimentación que permita la mejora del desempeño del estudiante (Rodríguez-Gómez et al., 2012). De este modo, se habla de evaluación orientada al aprendizaje, “un proceso interrelacionado con el aprendizaje a partir del cual no sólo se puede extraer información útil para el estudiante, sino que puede, por sí misma, promover el desarrollo de competencias útiles y valiosas para el presente académico y el futuro laboral” (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012, p. 210). La implicación de los estudiantes en el proceso de evaluación los anima a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y mejora el desarrollo de habilidades cruciales, como la responsabilidad, la reflexión y la autonomía, que tienen una importancia considerable en su vida profesional (Kiliç, 2016). Boud, Lawson y Thompson (2015) sugieren que la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones efectivas sobre su propio trabajo es esencial para aprender.

Esta implicación por parte del alumnado puede conllevar su intervención en el proceso de evaluación, conjuntamente con el profesor, en distintos momentos y de distinta forma. El concepto de coevaluación incluye diversas acepciones. Para Falchikov (1986, p. 147) la coevaluación requiere que alumno y profesor negocien tanto los criterios de evaluación como la nota final, mientras que para Hall (1995) implica la participación de los estudiantes y el profesorado en el proceso de evaluación, es una forma de brindar una oportunidad para que los estudiantes se evalúen a sí mismos mientras permite que el profesor mantenga el control necesario sobre la evaluación final (citado en Dochy, Segers y Sluijsmans, 1999, p. 342). En la literatura especializada la traducción del término *co-assessment* al español ha producido cierta confusión (López Pastor, 2012; Rodríguez Gómez, Ibarra Sáiz y García Jiménez, 2013; Gómez Ruiz y Quesada Serra, 2020), generando diversas interpretaciones entre las que se incluyen coevaluación (co-evaluación), evaluación compartida, evaluación colaborativa o evaluación entre iguales para referirse a técnicas similares, aunque no iguales. López Pastor (2012, p. 122) propone como posible solución dejar de utilizar el término de “*coevaluación*” y utilizar los términos “*evaluación entre iguales*” o “*evaluación colaborativa*”, en función del tipo de evaluación al que nos estamos refiriendo. En líneas generales la coevaluación abarca desde la negociación profesor-alumnos de los criterios de evaluación, la evaluación compartida, hasta la calificación dialogada.

Para Villaroel y Bruna (2019), la evaluación tradicional convierte a los estudiantes en aprendices pasivos que buscan memorizar más que comprender, promoviendo un enfoque superficial del aprendizaje. Para estas investigadoras, un aprendizaje profundo se relaciona con el número de conexiones de conceptos e ideas, el nivel de razonamiento y el uso de procesos de automonitoreo que los estudiantes necesitan desplegar y usar para dar una respuesta; el nivel de profundidad del conocimiento está relacionado con la calidad del procesamiento cognitivo que un ítem requiere para ser resuelto. Cuando el docente implementa evaluaciones para el aprendizaje, motivando la construcción de conocimiento, comienza también a cambiar su enfoque hacia la enseñanza del aprendizaje profundo, usando para ello prácticas problematizadoras donde los estudiantes tienen un rol más activo. En sentido contrario, Brown (2019) cuestiona la legitimidad de tratar la evaluación para el aprendizaje como un sistema de evaluación. Para este autor, la evaluación para el aprendizaje es un marco de enseñanza excelente, aunque difícil; pero los sistemas de evaluación dependen de la verificabilidad para ser legitimados como herramienta para la toma de decisiones y los datos obtenidos en este tipo de evaluación no pueden verificarse empíricamente.

En cualquier caso, cada vez más profesores universitarios promueven el uso de estrategias metodológicas alternativas a la evaluación tradicional. En España destacan las investigaciones llevadas a cabo por Padilla Carmona & Gil Flores, 2008; Pérez Pueyo et al., 2008; Ibarra Sáiz & Rodríguez Gómez, 2010; Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez & Palacios-Picos, 2011; Quesada Serra, Rodríguez Gómez, & Ibarra Saiz, 2017; Hortigüela, Pérez-Pueyo, & González-Calvo, 2019, entre otros estudios que analizan la percepción de los alumnos y los profesores respecto a los distintos medios, técnicas e instrumentos de evaluación. Los casos prácticos de estas nuevas modalidades de evaluación en la universidad española son cada vez más frecuentes; sin embargo, ninguna de estas investigaciones aborda la posibilidad de brindar a los estudiantes la elección de distintos medios con respecto a su evaluación. Pero ¿se puede permitir que el alumnado escoja entre un número limitado de medios de evaluación sin comprometer la validez y la fiabilidad de los criterios de evaluación?

Al hablar sobre la enseñanza en línea, de Freitas (2005) afirmaba que el enfoque único para el traspaso del conocimiento que ha servido a las comunidades de aprendizaje en el pasado está cambiando a favor de enfoques más personalizados y esto es posible, en parte, a través del desarrollo de sistemas de aprendizaje electrónico y enfoques individualizados. La educación del siglo XXI se encamina hacia formas más personalizadas, la cuestión es si es posible también ofertar una evaluación más adaptada al alumno y sus necesidades. Permitir al estudiantado escoger los medios por los que va a ser evaluado posibilita que los alumnos muestren sus conocimientos de la manera que mejor funcione para cada uno de ellos y garantiza que la evaluación refleja lo que han aprendido y no los obstáculos que deben superar. En la enseñanza en línea la posibilidad de proporcionar distintos medios, técnicas y herramientas de evaluación es factible; sin embargo, en el caso de la enseñanza presencial universitaria esta oferta de medios y herramientas puede causar controversia, especialmente en la enseñanza profesionalizante.

### 3. La elección de medios en la evaluación universitaria

La Lingüística Aplicada es una disciplina que emplea lo que sabemos sobre el lenguaje, cómo se aprende y cómo se usa para lograr algún propósito o resolver algún problema en el mundo real (Fernández Pérez, 1996; Schmitt y Celce-Murcia, 2002; Luque Agulló, 2004). Estos propósitos son muchos y muy variados (Schmitt y Celce-Murcia, 2002, p.1) y configuran distintas subdisciplinas tales como la *Didáctica Aplicada*, la *Traductología*, *Lingüística Clínica* o *Computacional*. Paralelamente, nuevos ámbitos van emergiendo conforme se plantean problemas materiales y necesidades de solución (Fernández Pérez, 1996, p. 22). En este sentido el temario de la asignatura *Metodología de la enseñanza del inglés como lengua extranjera*, relacionada con la *Didáctica Aplicada*, incluye una unidad sobre el uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza de las lenguas extranjeras.

*Metodología de la enseñanza del inglés como lengua extranjera* en el Grado de Lenguas Modernas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Islas Canarias, España) es una asignatura de carácter obligatorio de cuarto curso. Pertenece al módulo de asignaturas instrumentales, metodológicas, de orientación al desempeño profesional y de formación en valores; y tiene como objetivo proporcionar a los alumnos herramientas y conocimientos básicos sobre la enseñanza para la docencia de una lengua extranjera. Durante el semestre los alumnos se familiarizan con los distintos métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras, el papel de diversos enfoques lingüísticos en la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua, el rol del profesor y la evaluación, y la selección de libros de texto. La asignatura soporta un difícil equilibrio entre la teoría y la práctica. Por ello cada unidad temática está vinculada a una tarea lo más real posible, teniendo en cuenta que las tareas auténticas posibilitan la “evaluación orientada al aprendizaje” (Rodríguez-Gómez et al., 2012). Al ser una materia instrumental y utilitaria, si bien los contenidos teóricos son fundamentales y sostienen la práctica, el objetivo

principal es que el alumno adquiriera las competencias necesarias para su futura labor docente. La innovación en el aula y el debate sobre la evaluación están muy presentes y son parte valiosa de esta materia. Todo esto propició la elección de esta asignatura para la presente investigación llevada a cabo durante tres cursos académicos, a saber 2017/18, 2018/19 y 2019/2020.

### 3.1. Objetivo

El objetivo de esta investigación es estudiar la posibilidad de permitir al alumno universitario escoger el medio por el que ser evaluado en determinados contenidos. La hipótesis es que, ante este hecho, el alumnado en su mayoría preferirá el medio de evaluación más fácil y breve para cerciorarse de superar esta tarea.

### 3.2. Antecedentes

El uso de internet, de dispositivos portátiles y de software y material electrónico para la enseñanza de lenguas extranjeras es parte imprescindible de la formación de los futuros docentes. Desde la implantación del Grado en Lenguas Modernas, la asignatura de *Metodología* incluye una unidad sobre este tema y su correspondiente tarea individual.

En el curso 2013/14, ese trabajo individual consistía en diseñar tres actividades relacionadas con un video clip elegido por el alumno. Sin embargo, algunos alumnos del curso 2016/17 plantearon la posibilidad de diseñar una página web para la enseñanza de la lengua inglesa, en vez del ejercicio sobre el video clip y tres estudiantes optaron por esa tarea. En principio, la elección no influía en la nota final de la tarea. Sin embargo, tras reflexionar sobre la carga de trabajo, la complejidad y el tiempo de realización de los distintos ejercicios, para el curso siguiente se asignó a cada actividad un valor diferente. De este modo, el ejercicio del video pasaba a evaluarse sobre 8, el de aprendizaje ubicuo (esto es, aprendizaje sin restricciones de tiempo y de espacio (Pishtari et al., 2020) sobre 9 y la página web sobre 10. Los estudiantes de cuarto curso, dependiendo de sus preferencias, su dominio de las nuevas tecnologías, su interés por la asignatura y la cantidad de exámenes y ejercicios del semestre, valoran y deciden qué tarea realizar, teniendo en cuenta que la diferencia final entre un ejercicio u otro es tan solo de dos décimas de punto.

Desde el curso 2017/18, el alumnado ha tenido la posibilidad de elegir cómo ser evaluado en el uso de nuevas tecnologías escogiendo entre tres medios de evaluación posible, con tres calificaciones diferentes. Esta investigación se plantea la razón por la que los estudiantes de cuarto del Grado en Lenguas Modernas, a pesar de la escasa diferencia de puntuación, eligen mayoritariamente el diseño de una página web. La carga y dificultad de trabajo entre ambas tareas es muy diferente y, sin embargo, desde que en el curso 2017/18 se empezó a ofertar esta posibilidad la respuesta del alumnado ha sido clara a favor de la creación de la página web.

### 3.3. Instrumento

Se diseñó una tarea asociada a la unidad sobre las nuevas tecnologías en la enseñanza de la lengua extranjera. En esta unidad el alumno debe familiarizarse con las posibilidades que ofrecen tanto internet como los distintos dispositivos electrónicos para la enseñanza de la lengua inglesa. El objetivo de este tema es analizar los usos, ventajas e inconvenientes del empleo de internet y de los diversos dispositivos electrónicos en el aula de inglés.

Para esta investigación, el alumnado debía elegir cómo ser evaluado en este tema, escogiendo entre tres posibles trabajos individuales con tres calificaciones diferentes:

- La búsqueda de un video clip y el diseño de, al menos, tres actividades sobre ese video para antes, durante y después del visionado.
- El diseño de dos actividades de aprendizaje ubicuo (u-learning) con la ayuda de plataformas gratuitas como Kahoot o Socrative.
- La elaboración de una página web para la enseñanza de la lengua inglesa con, al menos, tres actividades.

### 3.4. Procedimiento

Al finalizar la presentación de la unidad sobre el uso de internet, los dispositivos portátiles y el material electrónico para la enseñanza de lenguas, se comenta la tarea individual a los alumnos, las distintas posibilidades con la calificación correspondiente y se incluyen una serie de recomendaciones para su elaboración. Las tres tareas son:

#### 3.4.1. El video clip

Las recomendaciones en lo que respecta al video clip se refieren a la elección del video, la duración del mismo, las destrezas que se pueden practicar y el tipo de actividades. La actividad relacionada con el video clip implica la búsqueda de tema que sea apropiado tanto al nivel de dominio de la lengua como a la edad de los alumnos. Antes de diseñar cualquier ejercicio, los alumnos deben consultar el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) y el currículo de la asignatura de lengua inglesa para la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato establecido para la Comunidad Autónoma de Canarias. Tras encontrar el cortometraje adecuado para un determinado nivel, edad y tema, los alumnos tienen que plantear, al menos, tres actividades a realizar antes, durante y después del visionado. El aspecto más complicado de esta tarea es la búsqueda y elección del video más conveniente para un determinado nivel, edad y destreza.

#### 3.4.2. El aprendizaje ubicuo

El aprendizaje ubicuo es otro de las herramientas que se tratan en esta unidad. En la presentación en el aula se discute la definición, los usos, ventajas y desventajas del u-learning, además de proporcionar a los alumnos los nombres de algunas de las plataformas que pueden emplear para crear sus propias actividades y pruebas en línea, tales como Kahoot, Socrative, Quizgame, Quizizz, Classdojo o FlipQuiz. Los alumnos que escogen esta tarea deben preparar dos ejercicios diferentes. Generalmente, estas aplicaciones se usan para preguntar sobre gramática o vocabulario, si bien pueden adaptarse para practicar destrezas como la comprensión auditiva y la lectora.

#### 3.4.3. La página web

El alumnado que opte por la tarea de elaborar una página web para la enseñanza de la lengua inglesa debe diseñar su página web, tras elegir una de muchas plataformas gratuitas (Wix, WordPress, Blogger, entre otras) que permiten la creación de páginas web. Estas plataformas son gratuitas por un espacio de tiempo determinado por

lo que la mayoría de estos trabajos desaparecen en un par de meses. El alumno decide si la página va dirigida a uno o a varios niveles de dominio de la lengua extranjera, según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (A1, A2, B1, B2, C1 o C2), a un usuario de una edad determinada o de un nivel educativo específico a elegir desde 1º de la ESO a 2º Bachillerato en el sistema educativo español, o a un tema específico (ir de viajes, recetas de comida inglesa, visitar Londres, cómo pedir comida en un restaurante...). El alumnado tiene libertad absoluta en cuanto al diseño de la página web, siempre que se incluya al menos tres ejercicios para practicar tres destrezas diferentes.

#### 4. Resultados

En ese apartado se valora los resultados obtenidos durante los tres cursos académicos mencionados anteriormente, así como la respuesta del alumnado del curso 2019/20 a un cuestionario sobre las razones de su elección.

##### 4.1. Resultados

Durante el curso 2017/18, los 73 alumnos matriculados en la asignatura de *Metodología* se decidieron de la siguiente forma: un 42,3% escogió el video clip, un 20,51% prefirió el ejercicio de aprendizaje ubicuo y un 37,17% diseñó la página web. Durante el curso 2018/19, los 71 alumnos matriculados se decidieron de la siguiente forma: un 19,7% escogió el video clip, un 8,5% el ejercicio de aprendizaje ubicuo y el 71,8% la página web. En el curso 2019/20, donde únicamente tuvieron la posibilidad de escoger entre el ejercicio del video clip o la página web, un 14,9% eligió el video mientras el 85,1% prefirió preparar la página web.

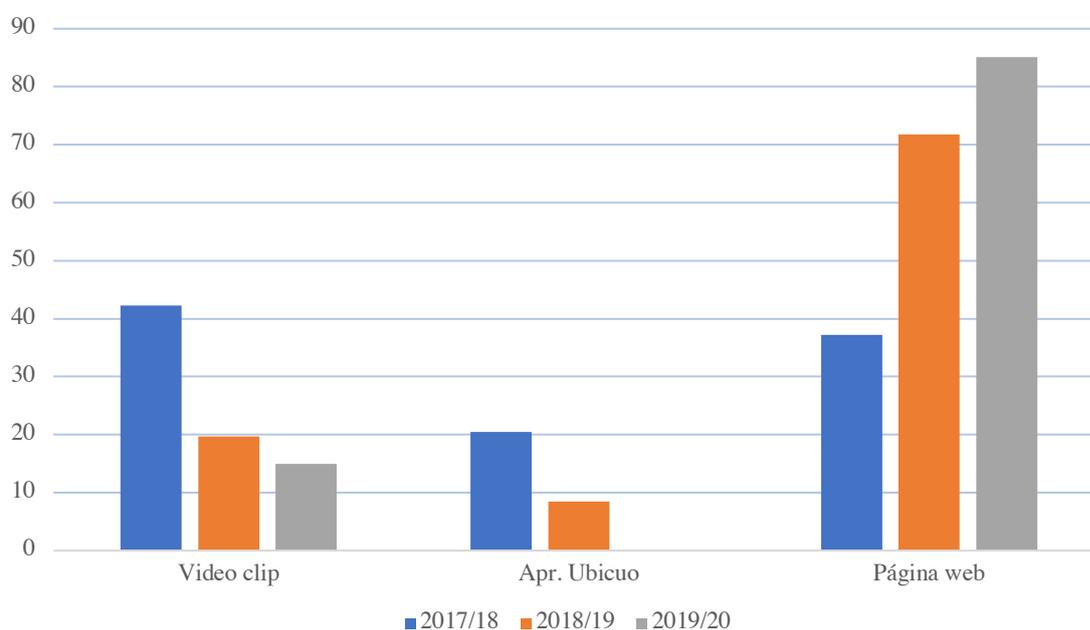


Figura 1. Resultados de la elección de medios de evaluación (2017/20)

## 4.2. Resultados del cuestionario del curso 2019/20

Durante el curso 2019/20 se preguntó al alumnado por las razones de su elección. En esta encuesta final de opción múltiple, los alumnos escogían una posibilidad, pero podían incluir algún comentario. El 53,6% de los alumnos que decidieron preparar una página web lo hicieron porque querían hacer algo nuevo, la novedad y el desafío personal fue lo que más los atrajo; el 32,1% escogieron esa opción porque es una herramienta que van a necesitar en el futuro mientras que un 14,2% reconoce que lo hicieron por la nota. En los comentarios posteriores, un 20% de los alumnos reconoce que la posibilidad de obtener más nota influyó en su decisión a pesar de que la diferencia era escasa. En cuanto a los estudiantes que prepararon los ejercicios del video clip, la mayoría asegura que intentaron hacer la página web, si bien cuando fueron conscientes de la complejidad de la tarea o la fecha de entrega estaba próxima abandonaron y se concentraron en la actividad del video clip. Solamente una alumna hace referencia a la escasa diferencia en la nota entre ambos ejercicios.

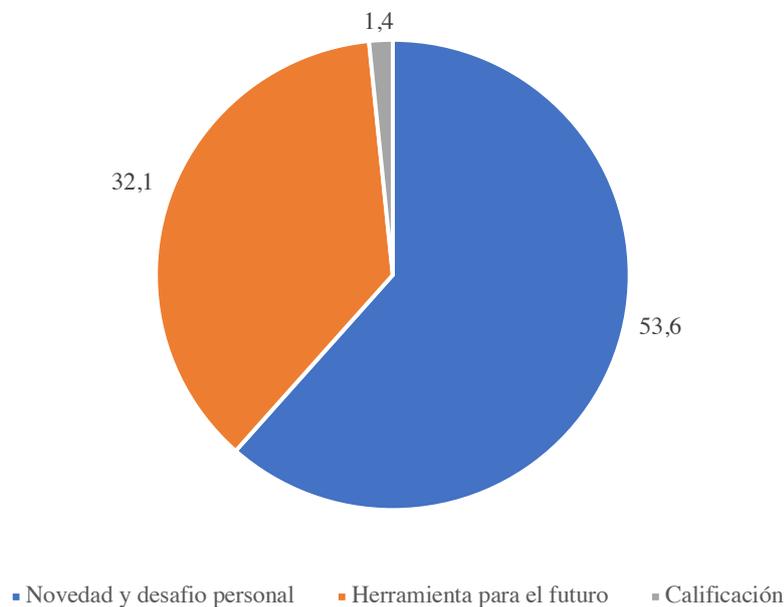


Figura 2. Resultados de la encuesta final sobre las razones de la elección de medios (2019/20)

## 4.3. Análisis de las páginas web diseñadas por el alumnado

Las páginas web son un género de documentos no lineales, multimodales, mediados por la web. Para su análisis, Askehave y Nielsen (2005) proponen una extensión del modelo de género de Swales que tenga en cuenta la bidimensionalidad de los géneros digitales que actúan no solo como texto, sino también como medio. Según estos autores, la modalidad múltiple y el hipertexto son dos características presentes en internet que también se observan en las páginas web. Atendiendo al modelo de Askehave y Nielsen (2005), las páginas web del alumnado tienen las siguientes características:

### 4.3.1. Propósito comunicativo

Las páginas web deben atraer la atención de los lectores e introducir el objeto de estudio. Tienen el claro propósito comunicativo de enseñar inglés, que está presente tanto en el título como en el diseño gráfico. Entre

los títulos abundan los nombres sugerentes, divertidos o motivadores tales como “Learning English in a Funny Way”, “Easy Peasy English”, “The English Playground” o “The Helpful Banana”, este último título juega con uno de los símbolos tradicionales de las Islas Canarias como es el plátano que quiere ayudar a los niños a aprender inglés. Este propósito comunicativo también se observa en las breves introducciones personales que se suelen insertar al comienzo. Además, algunos incluyen algún video motivacional en la portada, como por ejemplo “5 reasons to learn English”, que anime a los usuarios de la página web a estudiar la lengua extranjera.

Una cuestión importante en esta primera impresión es el colorido de la página en la que abundan banderas de países angloparlantes y fotos de sus lugares más emblemáticos. El colorido y el diseño varían según la edad del usuario meta y la función comunicativa de la web tales como, por ejemplo, viajar, aprender recetas, etc. Finalmente, con este propósito educativo en mente, la mayoría de los alumnos incluyen algún acceso directo a uno o varios diccionarios, a diversos recursos electrónicos o a alguna lista de reproducción de canciones subtituladas en inglés.

#### 4.3.2. Estructura y estrategias retóricas

Los géneros no solo se caracterizan por un conjunto compartido de propósitos comunicativos, sino que también están estructurados para lograr determinados propósitos comunicativos (Askehave y Nielsen, 2005, p. 123). Las páginas web de los alumnos están generalmente organizadas bien según los niveles del MCER bien por destrezas. Como el alumnado tiene libertad absoluta en cuanto al diseño siempre que incluya al menos tres ejercicios diferentes, se observa una gran variedad de resultados, tanto a nivel estético como en cuanto a los contenidos, la temática, las herramientas y las actividades que elaboran para practicar la gramática, el vocabulario y las distintas destrezas. Dependiendo de la plataforma de páginas web que emplee, el aspecto y la presentación final de la página serán diferentes, así como las herramientas y los recursos compatibles que se puedan usar en las distintas plataformas. Hay plataformas muy básicas que solo permiten texto y alguna foto como Blogger o WordPress, mientras que otras hacen posible incrustar enlaces con ejercicios de otros portales como en el caso de Wix.

En cuanto al léxico y la gramática que emplean, consiste en instrucciones básicas para poder manejarse dentro de la página con algunos mensajes motivacionales para levantar el ánimo, felicitar al usuario en su progreso o evitar que se rindan, y directrices para hacer los distintos ejercicios, normalmente en forma de imperativo en segunda persona del singular.

#### 4.3.3. Modalidad múltiple e hipertexto

La posibilidad de emplear varias sub-modalidades en una misma página es una de las características principales de los géneros digitales. Según Askehave y Nielsen (2005, p. 125, traducción propia), “la mayoría de los textos digitales explotan este enorme potencial de combinar texto, imágenes, sonido y animaciones y el resultado es un “texto” (una página de pantalla) que tiene más en común con una pantalla de televisión/video que con un texto en su sentido tradicional”. En el caso de estas páginas web el alumnado combina todas estas sub-modalidades para que la página sea lo más atractiva y motivadora posible. Hay fotos, animaciones, video clips junto a los ejercicios escritos.

Otro aspecto fundamental de los géneros digitales es el hipertexto. “Los hipertextos relacionan los textos web entre sí; permitiendo así una transmisión no lineal de información” (Askehave y Nielsen, 2005, p. 126,

traducción propia). Los alumnos de *Metodología* insertan en la página enlaces a los ejercicios y a sus respuestas. Estos enlaces son dos tipos: los enlaces hacia afuera o externos, que conectan con otra página web, o hacia adentro o internos, que enlazan con el ejercicio o juego insertado en la misma página por el alumno. En primer lugar, estos alumnos deciden cómo van a dar a los usuarios las respuestas de sus ejercicios, pues no implica el mismo trabajo colgar un archivo en formato PDF con todas respuestas que insertar cada respuesta en la pregunta. Como en el caso de las plataformas para la creación de páginas web gratuitas, se les da a los alumnos un listado de herramientas para resolver esta dificultad, si bien no todos lo hacen debido a su complejidad. La mayoría del alumnado incluye enlaces externos a juegos, ejercicios y test que ellos mismos han creado en páginas educativas como Educaplay o Learnclick. También, es frecuente que se inserten enlaces a recursos que no son propios, principalmente a videos de la BBC o el British Council, y a juegos y canciones que se encuentran en internet en acceso abierto.

En estos dos últimos cursos un pequeño número de alumnos han sido capaces de diseñar un juego con una temática y nivel de dificultad mayor, es decir, una página de juego en línea en la que las pruebas para seguir avanzando en dicho juego implican algún tipo de ejercicio de gramática, vocabulario o de escucha en inglés. En vez del formato horizontal de la página web habitual, estas páginas de juegos sorprenden por su presentación arriesgada que se desarrolla en galaxias lejanas en donde los usuarios deben contestar diferentes ejercicios para conseguir “vidas” con las que seguir avanzando en la galaxia o en el Londres de Sherlock Holmes donde el alumno realiza distintos ejercicios sobre lugares emblemáticos de la capital británica relacionados con el famoso personaje de Arthur Conan Doyle. La temática en estos casos es totalmente libre, está abierta a la imaginación, si bien todas estas páginas de juegos en línea tienen en común una estructura de fases con distintas pruebas que se deben superar para avanzar.

#### 4.3.4. Calificar las distintas tareas del alumnado

Un aspecto difícil es evaluar esta tarea individual relacionada con el uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza de la lengua inglesa, desde el ejercicio con el video hasta las páginas web de los alumnos. Al ser un tema obligatorio, ofrecer un único medio de evaluación como es la elaboración de una página web no sería justo, ni por la carga de trabajo ni por el tiempo de elaboración que exige este trabajo. Al permitir elegir entre distintos medios de evaluación para este tema el alumno debe sopesar las ventajas y dificultades y elegir según le convenga. Si parte de nuestra tarea como docentes es animar a los alumnos aprender a autorregularse y a implicarse más en su formación, la libertad de elegir el instrumento de evaluación y asumir las consecuencias de su decisión es parte de su aprendizaje.

Por otra parte, si bien los alumnos son conscientes del esfuerzo que han realizado, no conocen todas las posibilidades del tema y suelen valorar su trabajo al alza. Para ello hay que establecer de antemano un listado de aspectos a evaluar en las páginas web que incluyen el diseño, el colorido y la coherencia, la adecuación de las actividades al nivel propuesto, la idoneidad de los ejercicios con respecto a la edad de los alumnos, la forma de poner las respuestas (en archivo con formato PDF o incrustadas), los recursos adicionales, así como la originalidad y creatividad. En cuanto a los criterios de evaluación de la tarea con el video clip, en este caso se valoran aspectos como la claridad y concreción del objetivo u objetivos propuestos, la originalidad, la adecuación del ejercicio a la edad y nivel del alumno, y si el ejercicio es atractivo, motivador y anima a usar la lengua inglesa.

## 5. Discusión y conclusiones

La evaluación es una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el contexto del aprendizaje para toda la vida y de la formación continua presente en el EEES, es fundamental formar estudiantes que sepan autorregularse, que conozcan sus fortalezas y sus límites, y que tomen decisiones en consecuencia. En este sentido ofertar al alumno la oportunidad de elegir el medio por el que va a ser evaluado se presenta como un instrumento más de aprendizaje. Los resultados de esta investigación limitada, tanto por el número de alumnos como por la materia, contradicen la hipótesis inicial de que el alumnado escogería el medio más fácil y rápido de ser evaluado; pues, en contra de lo esperado, el alumnado decidió diseñar la página web porque la tarea les resultaba atractiva, novedosa y actual.

En una prueba empírica desarrollada con el alumnado de la asignatura de *Metodología* de los cursos 2017/18, 2018/19 y 2019/20 del Grado en Lenguas Modernas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, se le oferta la posibilidad de escoger entre varios medios de evaluación. Se observa una tendencia a la elección de la tarea relacionada con la página web. Según los resultados de una encuesta final proporcionada a los alumnos del curso 2019/20, las principales razones de dicha elección son la novedad y el desafío personal que implica realizar esta tarea y la conveniencia de diseñar una herramienta necesaria para su futura labor docente. Las páginas web educativas diseñadas por los alumnos varían mucho, desde blogs simples en los que insertan archivos en formato PDFs con las respuestas, a ejemplos de gamificación muy elaborados con múltiples enlaces internos y externos. La variedad en la complejidad de las páginas web refleja el interés y la implicación de cada alumno en la asignatura, el gusto personal por temas relacionados con la tecnología y su probable vocación docente.

Finalmente, en cuanto a la pregunta inicial de si es posible generar la reflexión participativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje como una rutina de trabajo docente, en el caso de la asignatura de *Metodología*, es una obligación y una fuente fidedigna sobre la que plantear los cambios para futuras ediciones. Queda pendiente como trabajo de investigación el uso de las páginas web descritas aquí (y que se mantendrían de manera específica disponibles en el tiempo) para evaluar el impacto y la funcionalidad que estas representan en el aprendizaje de segundas lenguas en sus usuarios potenciales, lo que posibilitaría extraer una serie de conclusiones que permitan redireccionar lo planteado en este trabajo de investigación y que, de aquí, resultaría una vinculación real con los usuarios objetivos de las pesquisas lingüísticas.

### Declaration of conflicting interests

The author(s) declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

### Funding

The author(s) received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

## Sobre la autora

Profesora Titular en el Departamento de Filología Moderna, Traducción e Interpretación de la ULPGC, sus líneas principales de investigación son la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, la historia de la enseñanza de idiomas y los estudios sobre humor. Miembro del grupo de investigación “Estudios lingüísticos y socioculturales” ha colaborado en varios proyectos de investigación nacionales, entre los que destaca “Discursos, género e identidad en un corpus de novela rosa inglesa ambientada en Canarias y otras islas atlánticas”. Entre sus publicaciones más recientes cabe mencionar “Política educativa y enseñanza de lenguas extranjeras durante el franquismo: algunas notas de su evolución” en *Historia Caribe*, “Tradition an Innovation in Foreign Language Teaching in Gran Canaria in the Nineteenth Century” en *History of Education and Children’s Literature*, “Las escuelas de señoritas de Gran Canaria: síntesis de una formación de adorno” en T. González Pérez (ed.) *La educación de las mujeres en Iberoamérica*, y *And they Drive on the Wrong Side of the Road: The Anglo-centric Vision of the Canary Islands in Mills & Boon Romance Novels (1955-1987)* para *Lexington Books*.

## Referencias

- Askehave, I. & Nielsen, A.E. (2005). Digital genres: a challenge to traditional genre theory. *Information Technology & People*, 18(2), 120-141. [DOI 10.1108/09593840510601504](https://doi.org/10.1108/09593840510601504).
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: Toward a pluralistic approach to assessment. En M. Birenbaum & F. Dochy (eds.), *Alternatives in assessment of achievement, learning processes and prior knowledge* (pp. 3-29). Boston: Kluwer.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Boud, D. (2007). Reframing assessment as if learning was important. En D. Boud and N. Falchikov (eds.), *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term* (pp. 14–25). Londres- Nueva York: Routledge.
- Boud, D. & Associates (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Londres-Nueva York: Routledge.
- Boud, D., Lawson, R. & Thompson, D.G. (2015). The calibration of student judgement through self-assessment: Disruptive effects of assessment patterns. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 45-59. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2014.934328>
- Brown, G.T.L. (2019) Is Assessment for Learning Really Assessment? *Frontiers in Education*, 4, 1-7. [doi: 10.3389/feduc.2019.00064](https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00064)
- Crisp, G. (2007). *The e-Assessment Handbook*. Nueva York: Continuum.
- Dochy, F. Segers, M. & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350. [DOI: 10.1080/03075079912331379935](https://doi.org/10.1080/03075079912331379935)
- Falchikov, N. (1986). Product comparisons and process benefits of collaborative peer group and self-assessments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 11(2), 144-166.
- Falchikov, N. & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Education Research*, 70(3), 287-322. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543070003287>
- Fernández Pérez, M. (1996). El campo de la lingüística aplicada. Introducción. En Fernández Pérez, M. (coord.). *Avances en Lingüística Aplicada* (pp. 11–46). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Freitas, S. de. (2005). The Paradox of Choice and Personalization. En S. de Freitas & C. Yapp. *Personalizing Learning in the 21st century* (pp. 13-16). Stafford: Network Educational Press.

- Gibbs, G. (2006a). Why assessment is changing. En C. Bryan & K. Clegg (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education* (pp. 11-22). New York: Routledge.
- Gibbs, G. (2006b). How assessment frames student learning. En C. Bryan & K. Clegg (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education* (pp. 23-36). New York: Routledge.
- Gielen, S., Dochy, F. & Onghena, P. (2011). An inventory of peer assessment diversity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(2), 137-155.
- Gielen, S., Dochy, F., Onghena, P., Struyven, K. & Smeets, S. (2011). Goals of peer assessment and their associated quality concepts. *Studies in Higher Education*, 36(6), 719-735.
- Gijbels, D., Watering, G. & Dochy, F. (2005). Integrating assessment tasks in a problem-based learning environment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(1), 73-86. <http://dx.doi.org/10.1080/0260293042003243913>
- Gómez-Ruiz, M.A., & Quesada Serra, V. (2020). Análisis de las calificaciones compartidas en la modalidad participativa de la evaluación colaborativa entre docente y estudiantes. *Relieve*, 26(1), 1-19. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.16567>
- Goñi Zabala, J.M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A., Pérez-Gutiérrez, M. & Palacios-Picos, A. (2011). Teacher trainers' and trainees' perceptions of teaching, assessment and development of competences at teacher training colleges, *Culture and Education*, 23(4), 499-514, DOI: 10.1174/113564011798392451
- Hamodi, C., López Pastor, V.M. & López Pastor, A.T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior, *Perfiles Educativos*, XXXVII(147), 146-161.
- Holzinger, H.J. (2006). Hacia el EEES: Cambios en metodología y evaluación en la asignatura alemán como segunda lengua en la Universitat de València (España). *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 1, 49-62.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A. & González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación*, 12(1), 13-27.
- Ibarra Sáiz, M.S. & Rodríguez Gómez, G. (2010). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 443-461.
- Ibarra Sáiz, M.S., Rodríguez Gómez, G. & Gómez Ruiz, M.A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para la práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-092>
- Kiliç, D. (2016). An examination of using self-, peer-, and teacher-assessment in higher education: A case study in teacher education. *Higher Education Studies*, 6(1), 136-144. DOI: [10.5539/hes.v6n1p136](https://doi.org/10.5539/hes.v6n1p136)
- López Pastor, V.M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 117-130.
- Luque Agulló, G. (2004-5). El dominio de la Lingüística Aplicada. *RESLA*, 17-18, 157-173.
- Mims, C. (2003). Authentic learning: A practical introduction and guide for implementation. *The Meridian Journal*, 6(1), 1-3.
- Newmann, F. & Wehlage, G. (1993). Five standards of authentic instruction. *Educational Leadership*, 50(7), 8-12.
- Newton, P.E. (2007) Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in Education*, 14(2), 149-170. DOI: 10.1080/09695940701478321
- Padilla Carmona, M.T. & Gil Flores, 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*, 66(24), 467-486.
- Pérez de Albéniz Iturriaga, A., Escolano Pérez, E., Pascual Sufrate, M.T., Lucas Molina, B. & Sastre i Riba, S. (2015). Metacognición en un proceso de aprendizaje autónomo y cooperativo en el aula universitaria. *Contextos Educativos, Revista de Educación*, 18, 95-108.
- Pérez Pueyo, A., Tabernero B., López, V.M., Ureña, N., Ruiz, E., Caplloch, M., González, N. & Castejón, F.J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.
- Pishtari, G., Rodríguez-Triana, M. J., Sarmiento-Márquez, E. M., Pérez-Sanagustín, M., Ruiz-Calleja, A., Santos, P., P. Prieto, L., Serrano-Iglesias, S., & Våljataga, T. (2020). Learning Design and Learning Analytics in Mobile and Ubiquitous Learning: A Systematic Review. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 1078-1100.

- Quesada Serra, V., Rodríguez Gómez, G. & Ibarra Saiz, M.S. (2017). Planificación e innovación de la evaluación en educación superior: la perspectiva del profesorado. *Revista de investigación educativa, RIE*, 35(1), 53-70.
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra, M., Gallego-Noche, B., Gómez-Ruiz, M.A. & Quesada-Serra, V. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad. *Relieve*, 18(2). DOI: 10.7203/relieve.18.2.1985
- Rodríguez Gómez, G., Ibarra Saiz, M.S. & García Jiménez, E. (2013). *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 198-210.
- Rodríguez Gómez, G., Ibarra Saiz, M.S. & Cubero Ibáñez, J. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 21(1), 181-208
- Sluijsmans, D., Dochy, F. & Moerkerke, G. (1999). Creating a Learning Environment by Using Self, Peer- and Co-Assessment. *Learning Environments Research*, 1, 293-319.
- Schmitt, N. & Celce-Murcia, M. (2002). An overview of applied linguistics. En N. Schmitt (ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 1-16). Londres: Arnold.
- Thomas, G., Martin, D. & Pleasants, K. (2011). Using self- and peer- assessment to enhance students' future-learning in higher education. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 8(1), 1-17.
- Topping, K. (1998). Peer Assessment between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- Topping, K. (2009). Peer Assessment. *Theory into Practice*, 48(1), 20-27.
- Vallejo Ruiz, M. & Molina Saorín, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64,11-25.
- Villaroel, V. & Bruna, D. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en educación superior. *Calidad en la educación*, 50, 492-509.

## Referencias electrónicas

- <https://www.bbc.co.uk/learningenglish/>
- <https://www.blogger.com/about/?bpli=1>
- <https://www.classdojo.com/en-gb/>
- <https://es.educaplay.com/>
- <https://es.wix.com/>
- <http://formativeassess.weebly.com/flipquiz.html>
- <https://kahoot.com/>
- <https://www.learnclick.com/favicon.ico?lang=en>
- <https://learnenglish.britishcouncil.org/es>
- <https://quizgame.co/>
- <https://quizizz.com/>
- <https://www.socrative.com/>
- <https://wordpress.com/>