



LA CREACIÓN DE EXÁMENES A CARGO DEL ALUMNADO: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y COLABORATIVO

THE CREATION OF EXAMS BY STUDENTS: AN EXPERIENCE OF SELF-REGULATED AND COLLABORATIVE LEARNING

Fecha de recepción: 22/07/2022; Fecha de revisión: 08/08/2022; Fecha de aceptación: 11/01/2023

Cómo citar este artículo:

Roldán Fidalgo, C. & Labrador López de Azcona, G. (2023). La creación de exámenes a cargo del alumnado: una experiencia de aprendizaje autorregulado y colaborativo. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 12(2), 50-74.

Autor de Correspondencia: cris.roldanfidalgo@gmail.com

Resumen:

Los planes de los grados universitarios a menudo comprenden asignaturas que, debido a su gran carga teórica, requieren de una buena planificación de su estudio por parte de los alumnos. Sin embargo, en muchos casos, la falta de oportunidades para autoobservar el propio aprendizaje con anterioridad al examen final, unida a la escasez de destrezas de autorregulación, de las que carecen muchos de nuestros estudiantes, impiden que esto sea posible. El presente artículo recoge los resultados de una experiencia llevada a cabo en el curso 2019/2020 con una muestra de 31 estudiantes de tercer curso de la asignatura de «Historia y análisis de la música del Clasicismo» del Grado en Historia y Ciencias de la Música y Tecnología Musical de la Universidad Autónoma de Madrid. La experiencia está encaminada a desarrollar, mediante el trabajo en grupo, habilidades de auto- y co-regulación. Consistió en el diseño, realización y corrección en grupo de un examen de los contenidos impartidos hasta el momento. Para evaluar su efectividad, se recurrió a una metodología cuantitativa (a través de los datos numéricos extraídos de cuestionarios a los alumnos y las calificaciones obtenidas) y una cualitativa (mediante la observación directa del profesorado). Los resultados de los cuestionarios a los alumnos mostraron que la mayoría valoran muy positivamente este tipo de actividades grupales que les ayudan a tomar conciencia de sus conocimientos y a planificar mejor su proceso de aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje colaborativo, aprendizaje autorregulado, autoevaluación, coevaluación.

Abstract:

The curriculums of the university degrees often include subjects that, due to their great theoretical load, require good planning of their study by the students. However, in many cases, the lack of opportunities to self-observe learning before the final exam, coupled with the shortage of self-regulation skills, which many of our students lack, prevents this from being possible. This paper collects the results of an experience carried out in the 2019/2020 academic year with a sample of 31 students of the subject of "History and analysis of classical music" of the Degree in Music History and Sciences and Musical Technology from the Autonomous University of Madrid. The experience consisted of the design, execution, and correction in a group of an exam of the contents taught so far. To evaluate its effectiveness, a quantitative methodology was used (through the numerical data extracted from questionnaires to the participating students and the grades obtained) and a qualitative one (through direct observation of the teaching staff). The results of the questionnaires to the students showed that the majority value very positively this type of group activities that help them to become aware of their knowledge and to better plan their learning process.

Key Words: collaborative learning, self-regulated learning, self-evaluation, coevaluation

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje autorregulado (*self-regulated learning*) ha recibido una atención creciente en las últimas décadas, debido a que posibilita no solo mejores resultados académicos, sino también una mayor autonomía y motivación del alumnado, un claro protagonismo en su proceso de aprendizaje y una necesaria capacidad de transferencia a diferentes situaciones (Torrano et al., 2017). Permite que el alumno comprenda y controle explícitamente todos los aspectos de su propio proceso de aprendizaje (Boekaerts, Pintrich & Seidner, 2000 y Schunk & Zimmerman, 1995). Por este motivo, en tanto que se relaciona con el uso óptimo de estrategias, la capacidad de autorregulación es un significativo predictor de la consecución del éxito académico (Alegre, 2014).

El aprendizaje autorregulado constituye una forma relativamente reciente de entender el aprendizaje, considerándolo como una actividad que los estudiantes llevan a cabo por sí mismos, y no como una respuesta a la enseñanza desde una posición pasiva y meramente receptiva (Perry, 2002). Se relaciona con uno de los pilares del Plan Bolonia, que promueve el abandono de la evaluación sumativa en favor de una evaluación formativa (Heritage, 2011; López, 2009). Cada vez con mayor frecuencia se aboga por dotar al estudiante de oportunidades concretas para que autoobserve su aprendizaje. Se le ayuda así a determinar el progreso actual en las tareas, y genera información y retroalimentación sobre las acciones futuras (Davis, 2000; Veenman, 2011). Pese a todo, lo cierto es que en nuestros planes de estudio el examen final sigue teniendo un acusado protagonismo.

Cuando la autorregulación se complementa con el trabajo en grupo, sus beneficios son aún mayores, en tanto que a partir de la autorregulación de cada estudiante se logra la corregulación del grupo mediante la colaboración, guía y ayuda de sus componentes entre sí (Häkkinen et al., 2017). Además, los trabajos en grupo preparan a los estudiantes para el mundo laboral, mejorando destrezas y competencias que les serán necesarias en su futuro, tales como la tolerancia, la interdependencia positiva y las interacciones personales ricas de apoyo mutuo (Johnson y Johnson, 2009).

En el presente artículo se recoge una práctica realizada con alumnos de Grado con el objetivo de proporcionarles una oportunidad de auto- y co-rregulación de su aprendizaje, y de juicio evaluativo.

2. PLANTEAMIENTO DE LA EXPERIENCIA

2.1. Contextualización

La experiencia se llevó a cabo en el primer semestre del curso 2019-2020, en una asignatura de tercer curso del Grado en Historia y Ciencias de la Música y Tecnología Musical de la Universidad Autónoma de Madrid (España). Dicho Grado se implantó en esta universidad durante el curso académico 2009-2010, siendo su plan de estudios modificado en el año 2016, y entrando en vigor durante el curso 2016-2017.

Se consideró oportuno aplicar la experiencia en la materia obligatoria «Historia y análisis de la música del Clasicismo» (6 ECTS), la cual se caracteriza por una gran carga

teórica, además de por una importante parte práctica que concierne al análisis musical de este periodo histórico.

La evaluación de la asignatura se compone en un 10% de la actitud participativa y la asistencia del alumno; un 40% su participación activa en los seminarios y prácticas con sus trabajos correspondientes; y un 50% que deriva de la realización de un examen final. Para acogerse a este sistema de evaluación se debe obtener una calificación mínima de 5 puntos en el examen final. Como puede comprobarse, aunque no toda la calificación depende del examen final, este aún tiene un peso muy relevante en el cómputo global, y aprobarlo es requisito imprescindible para superar la asignatura. El porcentaje restante lo constituyen trabajos que no suelen proporcionar a los alumnos una retroalimentación de su aprendizaje, ni posibilitan un pensamiento sistémico y relacional de la asignatura.

2.2. Justificación y fundamentación teórica

La experiencia de los cursos precedentes evidencia que muchos de los alumnos suelen dejar la preparación del temario de esta asignatura para la semana previa al día del examen y, en consecuencia, no asimilan los contenidos impartidos con el tiempo necesario, lo que conduce a malos resultados y, en ocasiones, a suspensos. Ante esta problemática, se quiso elaborar un proyecto de cambio docente que se basara en los siguientes pilares:

- dotar al alumno de herramientas para la autorregulación de su aprendizaje, proporcionándole oportunidades —con anterioridad al examen final— para que sea consciente de sus conocimientos y/o de la carencia de estos;
- activar su motivación, interés y compromiso con la asignatura, otorgándole un papel más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tal y como se explicará más adelante, la propuesta contribuye a la autoobservación del estudiante en tanto que le permite:

- comprobar su conocimiento global de la asignatura, al pedirle que sintetice los contenidos seleccionando los de mayor relevancia;
- poner a prueba su dominio de aspectos específicos del temario, ya que deberá examinarse de unas preguntas concretas;
- y verificar la suficiencia y solidez de sus conocimientos, al tener que explicarlos y defenderlos ante sus compañeros.

Esta autoobservación se complementa con la evaluación externa, ya que el docente evaluará todo el proceso descrito.

La experiencia, además, hace uso del aprendizaje colaborativo. Hablamos de «aprendizaje colaborativo» y no de «cooperativo» ciñéndonos a la distinción que establece Zañartu (2000) conforme al grado de estructuración de la actividad por parte del docente. Panitz (2001) señala que, en el aprendizaje colaborativo, los alumnos son quienes diseñan la estructura de las interacciones, mientras que, en el cooperativo, es el profesor quien diseña y mantiene casi al completo el control de la estructura de las interacciones y de los resultados que han de obtener. El proyecto llevado a cabo está coherentemente planificado, pero otorga cierta libertad y autonomía dentro del grupo para la distribución del trabajo.

Como ya se ha mencionado, la autorregulación del aprendizaje y el aprendizaje colaborativo se relacionan positivamente con procesos motivacionales. Este es otro de los ya citados pilares de la experiencia: incrementar la motivación del alumno por la asignatura. Se ha demostrado que la motivación de los estudiantes universitarios se

incrementa cuando el docente señala la relevancia de la actividad (Tapia, 2005, 221). En este caso, la propuesta tiene por objetivo mejorar el conocimiento de la materia y, por tanto, cabe esperar que su utilidad como medio para aprobar con más garantías el examen final contribuya a la motivación de los estudiantes.

3. OBJETIVOS

- Introducir una nueva forma de evaluación, complementaria al examen final, que permita al alumno conocer tanto sus conocimientos de la materia como sus carencias.
- Ofrecer al alumno, de este modo, la oportunidad para planificar consecuentemente su estudio y, derivado de ello, mejorar sus resultados en el examen final.
- Favorecer el aprendizaje colaborativo en el aula y permitir que el estudiante se beneficie de las mejoras que éste conlleva en relación al rendimiento, la motivación, la tolerancia, y especialmente, la competencia para cooperar y mejorar las relaciones e integración entre los alumnos en contextos heterogéneos.
- Estimular la motivación del alumno por la asignatura, la cual se vería favorecida tanto ofreciéndole oportunidades para autoobservar su aprendizaje, como posibilitando actividades dinámicas de trabajo colaborativo, y proponiendo actividades cuya utilidad resulte evidente.
- Conocer las opiniones de los alumnos acerca de la actividad, así como recoger sus propuestas de mejora.
- Evaluar la viabilidad de la propuesta a la luz de los resultados obtenidos por los estudiantes.

4. MUESTRA

Se ha trabajado con un grupo de 31 alumnos y alumnas que cursaron en la edición 2019/2020 la asignatura de «Historia y análisis de la música del Clasicismo» del Grado en Historia y Ciencias de la Música y Tecnología Musical, desde el mes de septiembre hasta el mes de enero.

Se trata de una muestra bastante representativa, ya que el total de estudiantes matriculados asciende a 46. Los alumnos que no participaron en la actividad, aproximadamente un 30% del total, no suelen asistir a clase.

5. TEMPORALIZACIÓN

El proyecto se realizó durante el mes de diciembre de 2019; un mes antes, por tanto, del examen final, que estaba programado para el 14 de enero de 2020. Para entonces ya se habían explicado en clase todos los temas excepto el último. Era, por tanto, una buena ocasión para realizar una actividad de síntesis de lo aprendido.

La asignatura se imparte en horario de lunes de 17.30 a 19.30, y de jueves de 15.30 a 17.30 horas. Ambas franjas horarias se utilizaron para el proyecto (Figura 1). La actividad ocupó, aproximadamente, 20/30 minutos en la primera sesión; 1 hora de la segunda y otra hora de la tercera sesión.

| Primera sesión ■ Segunda sesión ■ Tercera sesión ■ | | | | | | |
|---|--------|-----------|--------|---------|--------|---------|
| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado | Domingo |
| | | | | | | 1 |
| 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 |
| 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 |
| 30 | 31 | | | | | |

Figura 1.
Distribución de las sesiones en el mes de diciembre de 2019.

6. METODOLOGÍA

La experiencia constó de tres sesiones diferenciadas: diseño de un examen, realización y corrección (Figura 2). No se explicó previamente a los alumnos en qué consistía la actividad, sino que únicamente se les informó de que en una fecha dada tendría lugar una prueba de evaluación, para la cual debían estudiar previamente los contenidos explicados hasta el momento y traer al aula alguna partitura de las obras estudiadas en clase para analizar. Tampoco se les indicó qué tendrían que hacer de una sesión a otra.

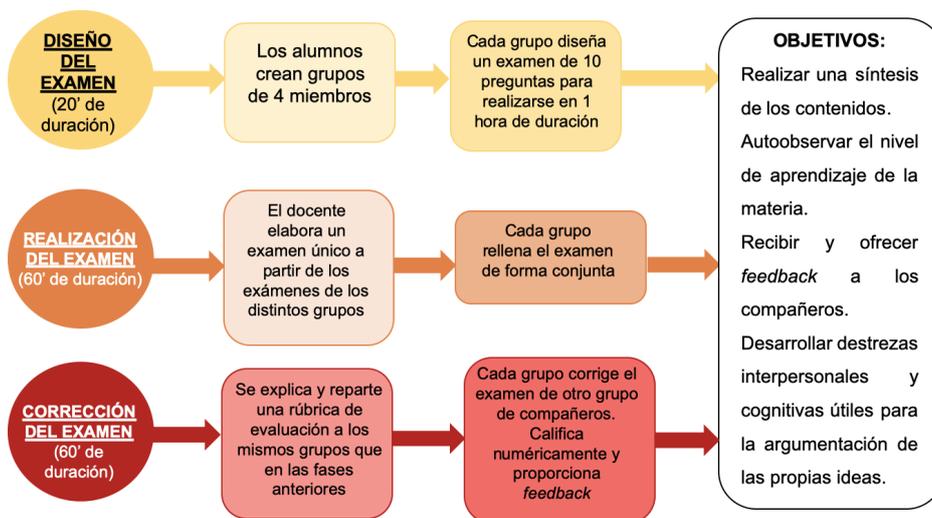


Figura 2.
Esquema de las fases del proyecto.

La **primera sesión** se estructuró del siguiente modo: la clase se dividió en seis grupos de 4 alumnos. El diseño de los grupos corrió a cargo de los propios alumnos, y se decidió que esto fuera así a raíz de una experiencia anterior. En dicha experiencia fue el profesor quien formó grupos heterogéneos, buscando el equilibrio a través de la participación de estudiantes más competentes junto con otros con mayores dificultades. El resultado fue que los alumnos con una baja competencia obtenían calificaciones muy altas en la actividad, aunque su grado de aprendizaje no fue tal, como se pudo comprobar después en el examen final e individual de la asignatura. A falta de más evidencias, se consideró pertinente que, para este proyecto de cambio docente que se implementaba por primera vez, se dejase libertad a los alumnos para elegir a sus compañeros.

Cada grupo debía crear un examen con 10 preguntas (cada una de un valor de 1 punto) que incluyeran los aspectos más relevantes de los temas vistos hasta el momento y que pudieran resolverse en un tiempo máximo de 1 hora. Disponían de 20 minutos para ello. Se les pedía que redactaran cuestiones que supieran responder ellos mismos. Teniendo en cuenta los numerosos exámenes por los que los alumnos de tercer curso de Grado han pasado tanto en su etapa escolar como universitaria, se consideró que poseían la experiencia necesaria para ello.

Esta primera fase de diseño del examen tenía por objetivo que los alumnos realizaran una labor de síntesis de los contenidos adquiridos. El hecho de que la creación de las preguntas se hiciera en grupo, propiciaba la retroalimentación y favorecía que cada alumno tuviera que argumentar por qué consideraba determinados contenidos más importantes que otros, a la vez que debía escuchar las consideraciones de sus compañeros. De este modo, se realiza un repaso de la asignatura, se facilita el pensamiento sistémico y relacional, y cada estudiante toma consciencia de su dominio de la materia.

Los exámenes de los distintos grupos se entregaron a los profesores de la asignatura al finalizar el tiempo previsto. Ambos docentes, después de la sesión, revisaron las preguntas teniendo en cuenta si cumplían lo requerido: si abarcaban los contenidos más relevantes y si se adecuaban a la hora de duración. A continuación, de entre todos los exámenes seleccionaron las cuestiones más interesantes, creando un examen único para que, en una segunda sesión, fuera resuelto por los alumnos.

Esta primera fase de diseño del examen fue evaluada por los docentes, como se les advirtió asimismo a los propios estudiantes al inicio de la sesión. Se calificó a cada grupo conforme a la creación de su examen, y esta nota significó un 20% de las tres partes de la actividad (diseño-realización-corrección).

En la **segunda sesión** se mantuvieron los grupos iniciales, y se les entregó el examen. Debían realizarlo de manera conjunta. Contaron con 1 hora para completarlo. Para evitar que algunos estudiantes se beneficiaran del esfuerzo de otros, se les advirtió de que, al finalizar la actividad, tendrían que rellenar un formulario de autoevaluación, en el que calificaran su propia participación en la prueba, y de coevaluación, donde evaluaran el trabajo de cada uno de sus compañeros de grupo (véase *Anexo I*). Su calificación se obtendría a partir de la nota de grupo (70%) más la puntuación individual obtenida en dicho formulario (30% de la nota de la prueba).

En la **tercera sesión** se llevó a cabo la fase de corrección. Los profesores repartieron los exámenes a distintos grupos, de tal modo que cada grupo recibía el que habían resuelto otros compañeros. En la corrección no solo se pedía calificar las respuestas con una puntuación del 0 al 1, sino también indicar en una hoja en blanco lo que deberían haber escrito los compañeros para haber obtenido la máxima puntuación. Se les informó a los estudiantes de que también serían evaluados conforme a la corrección.

Con el fin de facilitar la corrección, se repartió a los grupos una rúbrica de evaluación, donde se especificaban distintos niveles de consecución de los contenidos (véase *Anexo II*). Antes de comenzar, se les explicó la rúbrica y los criterios.

Los docentes revisaron los exámenes de cada grupo, calificando su realización independientemente de las correcciones de los discentes. Dicha nota numérica constituyó un 40%, al que sumar el 20% de la fase de diseño. El 40% restante procedía de la evaluación de los profesores a las correcciones que cada grupo había realizado, se atendió no solo a la pertinencia de la puntuación otorgada a cada pregunta, sino sobre todo, a si habían justificado en la hoja de evaluación cuál hubiera sido la correcta.

Al finalizar la experiencia, se les envió a los alumnos el ya mencionado cuestionario de evaluación (*Anexo I*), y otro con preguntas referentes al proyecto con el objetivo de conocer sus opiniones.

Como ya se ha anticipado, la calificación del grupo, procedente de las tres partes, supuso un 70% de la nota global de la prueba. El 30% restante correspondía a la nota de la auto- y coevaluación. De este modo, se obtenía la calificación individual de cada alumno (Figura 3).

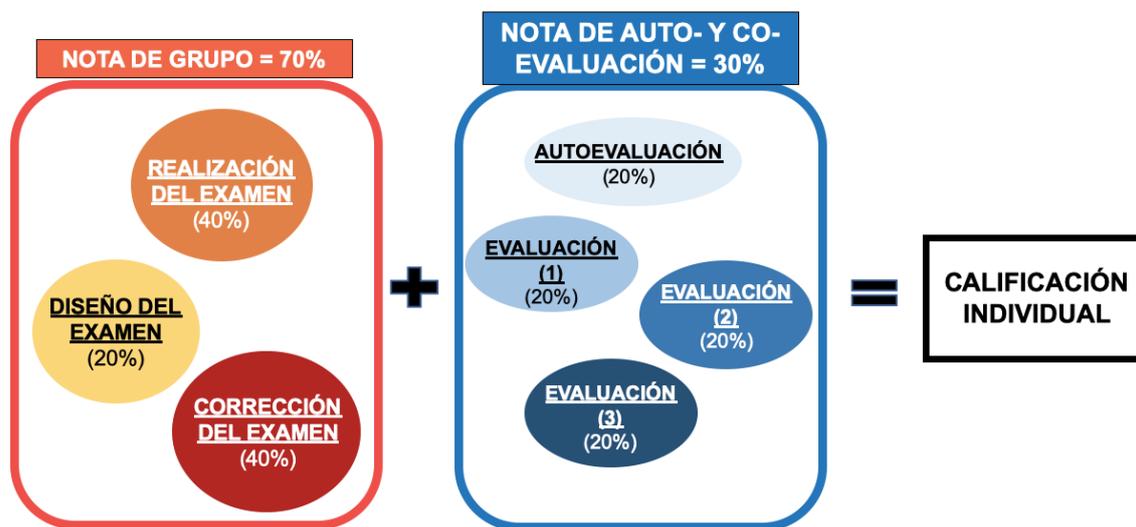


Figura 3.
Método de evaluación del proyecto.

Dentro del cómputo final de la asignatura, la prueba formó parte del 10% correspondiente a la participación activa y asistencia del alumnado.

7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

7.1. Trabajo en el aula

Antes de analizar cuantitativamente los resultados del proyecto, cabe presentar algunas observaciones de los docentes durante el desarrollo de la actividad, que luego serán cotejadas y completadas al conocer las valoraciones de los estudiantes.

Cuando se anunció a los alumnos la fecha de la prueba, se pudo observar cómo la falta de información acerca de su naturaleza y características produjo cierto desasosiego. En un principio, se tomó esta decisión con el fin de evitar que los alumnos se pusieran de acuerdo sobre los contenidos que debían incluir en sus respectivos exámenes. Se supuso que tratarían de asegurarse de que todos supieran los contenidos específicos que entrarían en la prueba, y se centrarían solo en ellos en su estudio. Lo cierto es que, reflexionando a posteriori sobre la actividad, concluimos que si hubiera sucedido esto, podrían haberse dado dos supuestos:

1. Que todos los alumnos se pusieran de acuerdo en plantear los mismos contenidos en el diseño de sus exámenes: Esto parece poco probable si saben previamente que la fase de diseño del examen tiene su propia calificación.
2. Que los alumnos hablaran entre sí para elaborar una lista de preguntas que todos conocieran y se prepararan de antemano: Teniendo en cuenta que la clase suele constar de unos 30 alumnos, que estarían repartidos en unos 7 grupos, y que cada grupo tiene que elaborar un examen de 10 preguntas, nos encontramos que deberían preparar una lista de, al menos, entre 50-60 cuestiones. Esto abarcaría prácticamente el *grosso* del temario. Si a esto le sumamos que, probablemente, al tener más tiempo para pensar en posibles preguntas, los alumnos realizarían una revisión más concienzuda del temario que con la limitación de 20 minutos, nos encontramos con que este escenario sería, incluso, más favorable que el que proponíamos.

La fase de realización del examen se desarrolló en un clima de concentración. Cada grupo discutía sobre cuál sería la mejor respuesta a cada pregunta y se complementaban los unos a los otros buscando enriquecer la resolución del examen. No se advirtió ningún tipo de conflicto y, aparentemente, todos los miembros participaron de forma activa.

Con respecto a la fase de corrección, se observó que la rúbrica, más que facilitar la labor de calificar los exámenes (como se esperaba), la dificultó. Pese a haber explicado previamente los distintos niveles de consecución de la rúbrica, a los grupos les surgieron múltiples dudas a la hora de puntuar cada respuesta. Realmente en ninguna asignatura del Grado habían tenido esta herramienta de evaluación, lo que sin duda debimos de haber tenido en cuenta los docentes.

De cara a la mejora del proyecto, pensamos que este problema se solventaría en buena medida si se utilizara la rúbrica desde la fase de realización, de tal modo que cada grupo conociera los criterios con los que sería evaluado antes de rellenar el examen.

Otro de los aspectos que nos resultó llamativo fue comprobar cómo los alumnos no detectaban muchos de los errores de sus compañeros, pese a ser en algunos casos

evidentes. En muchos casos, cuando se les pedía que completaran la respuesta de sus compañeros si esta era insuficiente, no partían de lo que estos habían escrito de forma acertada, sino que la redactaban de nuevo desde cero. Esto puede deberse a:

- una asimilación superficial de los contenidos, insuficiente como para identificar y corregir errores ajenos.
- problemas de tiempo.
- lagunas e inseguridad en el conocimiento del grupo, que puede no haber asimilado la asignatura lo suficiente como para estar seguro del error.

En todo caso, muestra una deficiencia en el juicio evaluativo, es decir, en la capacidad de emitir juicios sobre el trabajo de los otros. Si los estudiantes no son capaces de juzgar la calidad de la realización de una actividad, parece difícil pensar que dispongan de los criterios necesarios para identificar los aciertos y errores de su propio trabajo y que, por tanto, sepan aprender de manera efectiva.

Con todo, se ha de destacar que hubo grupos que superaron con éxito las tres partes de la prueba, incluida la corrección.

Cabe mencionar que el proyecto que se plantea hubiera sido más completo si, después de esta sesión de corrección, cada grupo se hubiera reunido con el grupo que le hubiese corregido para recibir retroalimentación.

En relación a los cuestionarios finales, mientras que todos los alumnos rellenaron los correspondientes a la autoevaluación y evaluación de sus compañeros, la participación fue más baja cuando se les pedía que dieran su opinión sobre la prueba en sí y sugirieran mejoras. A pesar de que ambos cuestionarios se enviaron a la par por correo electrónico, los alumnos solo respondieron al de autoevaluación y coevaluación, probablemente porque eran los que contaban para nota. Como suele suceder, el alumnado solo da importancia a aquello que conlleve una calificación (Tapia, 2005, 229).

7.2. Calificaciones

Ninguno de los alumnos que se presentaron suspendió la prueba, y las calificaciones individuales fueron bastante elevadas. Tan solo un 13% de los estudiantes obtuvo una nota de aprobado; el 35% fue calificado con notable; el 26% obtuvo un sobresaliente; y el 26% restante logró la máxima calificación (Figura 4).

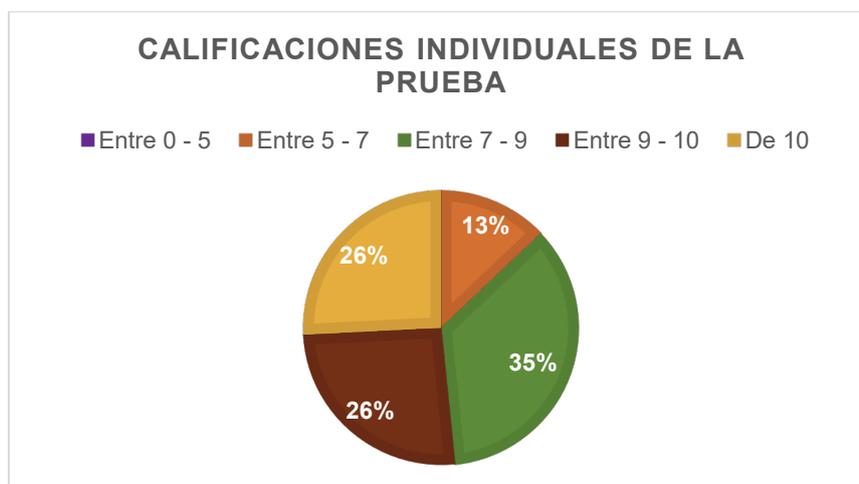


Figura 4.
Calificaciones individuales de la prueba (primer semestre 2019/2020).

No obstante, las notas grupales no resultaron tan excelsas en las tres partes de la prueba.

Con respecto a la fase de diseño del examen, los seis grupos que participaron en la prueba obtuvieron un notable alto o sobresaliente, siendo la calificación más alta un 9.5 sobre 10 (Figura 5). Realmente elaboraron exámenes correctos en cuanto a claridad y extensión, y preguntas bien formuladas sobre contenidos muy pertinentes. Las únicas preguntas que entrañaron algún problema fueron las relacionadas con las partituras que trajeron al aula, es decir, con las cuestiones de la parte de análisis. No siempre estaba claro lo que se pedía en los exámenes, o no se formulaba correctamente.

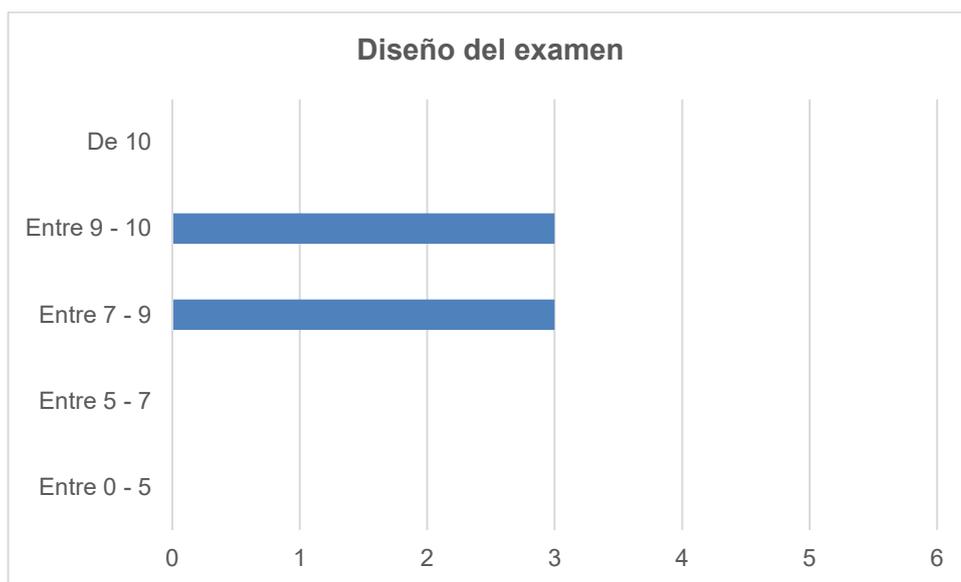


Figura 5.
Calificaciones de los seis grupos en la parte de diseño del examen (primer semestre 2019/2020).

En relación a la fase de realización del examen, las puntuaciones de los grupos oscilaron entre el aprobado y el notable (Figura 6). Los grupos mostraron deficiencias en su dominio de la materia, quizás porque no habían estudiado lo suficiente para esta prueba.

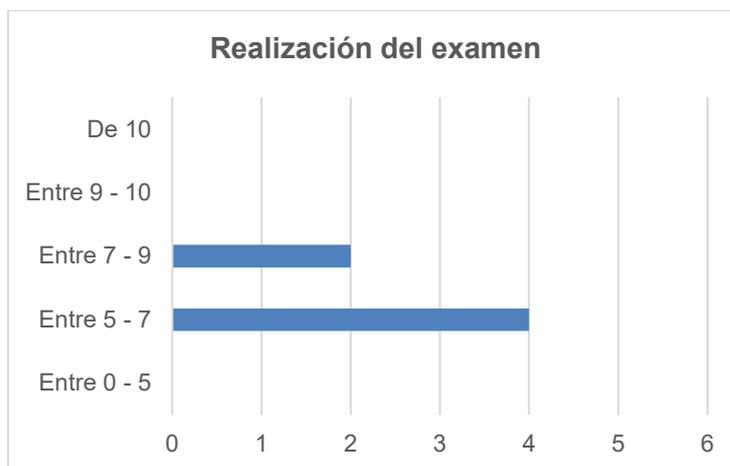


Figura 6.

Calificaciones de los seis grupos en la parte de realización del examen (primer semestre 2019/2020).

Con todo, las calificaciones más bajas correspondieron a la parte de corrección del examen, donde solo un grupo obtuvo una calificación de sobresaliente (9) (Figura 7).

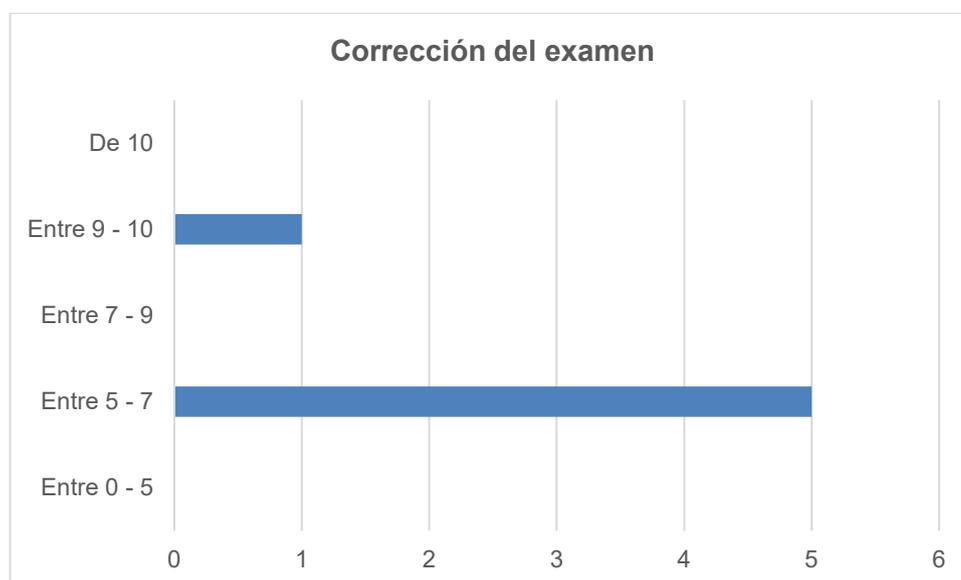


Figura 7.

Calificaciones de los seis grupos en la parte de corrección del examen (primer semestre 2019/2020).

Como se ha anticipado, los alumnos no supieron identificar los errores de sus compañeros. En todo caso, ya la fase de realización del examen evidenció que la mayoría de los grupos se habían preparado los contenidos de la materia solo para aprobar, pero no para obtener resultados brillantes.

En conjunto, las calificaciones de los grupos con respecto a las tres fases de la prueba fueron las siguientes, siendo un 8.2 la nota más alta (Figura 8):

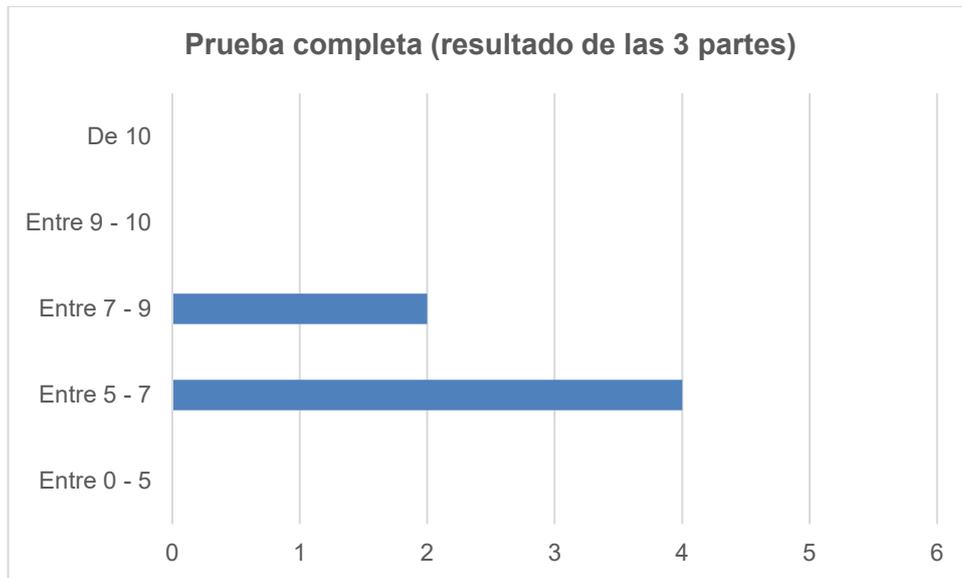
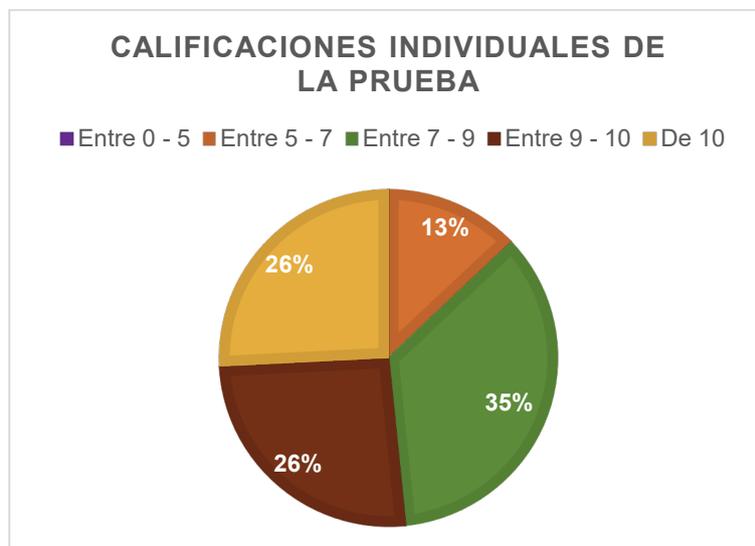


Figura 8.

Calificaciones de los seis grupos en las tres partes de la prueba (primer semestre 2019/2020).

Curiosamente, la homogeneidad de los resultados obtenidos por los grupos no se puede atribuir a la creación de grupos heterogéneos, pues, como se anticipó, fueron los propios alumnos los que los formaron, atendiendo probablemente al grado de afinidad, aunque pudieron también tener en cuenta el rendimiento académico de cada miembro. Esto nos lleva a proponer como hipótesis que, independientemente de la homogeneidad o heterogeneidad de los equipos, el trabajo en grupo propicia una nivelación de los resultados y reduce el fracaso académico.

Sin duda la auto- y coevaluación contribuyeron a la mejora de las calificaciones, tal y como puede comprobarse si comparamos las notas individuales (Figura 4) y las grupales (Figura 9).



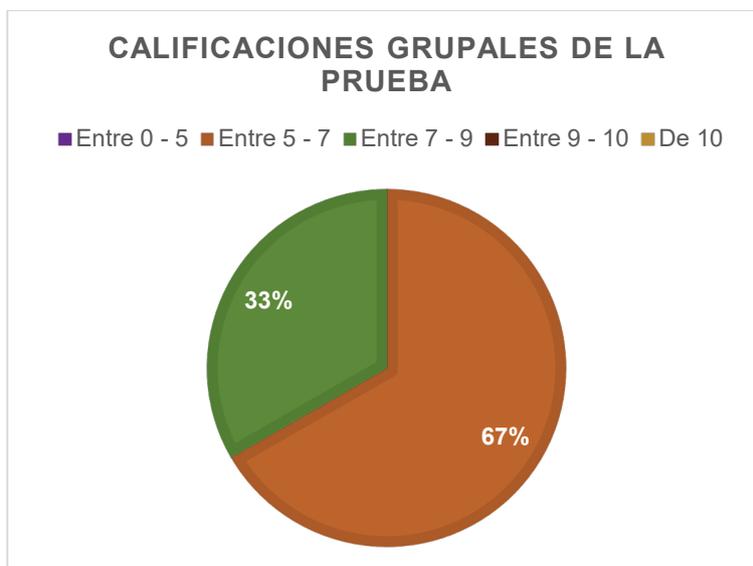


Figura 9.

Comparativa entre las calificaciones finales individuales y grupales (primer semestre 2019/2020).

Estos resultados nos llevan a pensar que quizás hubiera sido más conveniente reducir el peso de la auto- y coevaluación en un porcentaje del 10 o el 20% de la nota final de la prueba.

¿Qué impacto tuvo la prueba en el rendimiento académico de los alumnos participantes? El 77% de los estudiantes aprobaron la asignatura en la primera convocatoria. Un 46% con calificaciones de notable y sobresaliente (Figura 10).

Dentro de ese 23% que suspendió la convocatoria de enero, el 85% la superó en la segunda convocatoria del mes de julio (Figura 11).

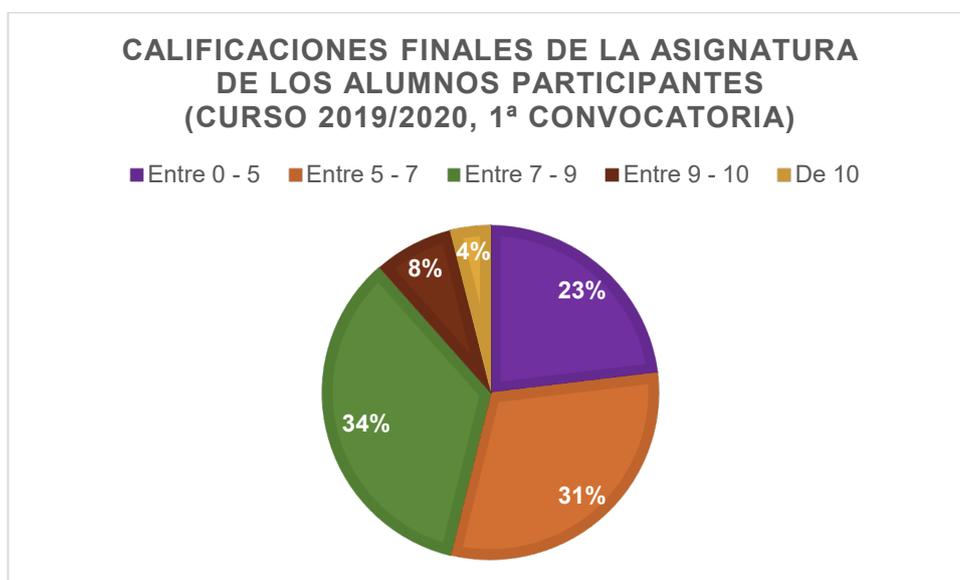


Figura 10.

Calificaciones finales de la asignatura de los alumnos participantes (primera convocatoria, 2019/2020).

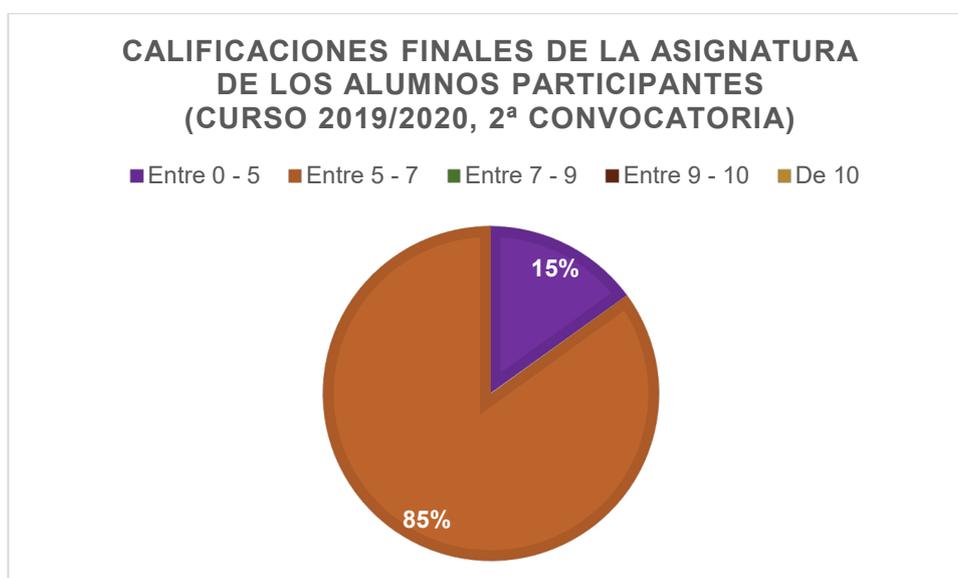


Figura 11.

Calificaciones finales de la asignatura de los alumnos participantes (segunda convocatoria, 2019/2020).

Con todo, hay que tener en cuenta que, atendiendo a las calificaciones finales de la asignatura, no estamos prestando atención al aprendizaje del alumno, sino solo a su asimilación de unos contenidos concretos (los del examen). Tampoco tendríamos en cuenta en qué medida la prueba ha contribuido a que el alumno autoobserve su aprendizaje; a que se beneficie del trabajo en grupo; o a que aumente su motivación por la asignatura; todos ellos objetivos del presente proyecto.

Para obtener información al respecto, y evaluar la pertinencia del proyecto de cambio docente, se consideró oportuno realizar un cuestionario a los alumnos para conocer de primera mano cuál era su valoración de cada una de las partes y qué consideraban que habían aprendido. Asimismo, se les dio espacio para que plantearan mejoras y deficiencias de la prueba.

7.2. Cuestionarios

Los cuestionarios constaron de una rúbrica de evaluación y una serie de preguntas abiertas para cada una de las tres partes, así como de tres preguntas finales sobre la totalidad de la experiencia.

La participación en los cuestionarios fue de un 60%, menor que en las autoevaluaciones (100%). No obstante, a la luz de los datos recogidos pueden extraerse algunas consideraciones de interés.

| | No | Un poco | Bastante | Mucho |
|--|----|---------|----------|-------|
| <i>Te ha resultado útil la fase de diseño del examen para tomar conciencia de los aspectos más importantes del temario</i> | | | | |
| <i>Te ha servido para darte cuenta de alguna carencia en tus conocimientos</i> | | | | |
| <i>Te gustaría volver a ser tú quien diseñe el examen</i> | | | | |
| <i>Consideras positivo el hecho de que el diseño del examen se realice en grupo</i> | | | | |
| 1.- ¿Qué ventajas —si las hay— crees que tiene el que se dé al alumno la posibilidad de elaborar el examen, frente a la evaluación habitual en la que es competencia del profesor? | | | | |
| 2.- ¿Qué ventajas —si las hay— crees que tiene que el diseño del examen se realice en grupo, o preferirías haberlo diseñado individualmente? | | | | |

Figura 12.
Rúbrica de evaluación y preguntas de la parte de diseño del examen.

En cuanto a las valoraciones al **diseño del examen** (Figura 12), la totalidad de los participantes considera que le ha resultado muy útil para tomar conciencia de los aspectos fundamentales del temario. Varios coinciden en que les ha servido para «analizar el temario y encontrar las partes más importantes», así como para identificar los puntos débiles en su dominio de la materia de cara al examen final de la asignatura. Otro de los encuestados asegura que le ha exigido sintetizar el contenido del curso y, de este modo, le ha permitido organizar el conocimiento de forma jerárquica y objetiva.

Sin duda todos los testimonios nos remiten a la autorregulación del aprendizaje, pudiendo comprobar que el diseño del examen ha cumplido con su objetivo: ofrecer al alumno la oportunidad de autoobservar su aprendizaje.

Un discente añade que el hecho de que la confección del examen dependa de los alumnos, favorece que los contenidos a evaluar correspondan realmente con lo visto en clase. Aunque ésta no era una de nuestras intenciones al emprender el proyecto, sin duda es un elemento positivo a considerar.

Los alumnos valoran también muy positivamente el hecho de que se haya realizado en grupo. La mayoría considera que de este modo el examen resultante gana en equilibrio, calidad y objetividad. Uno de ellos manifiesta que, tras el diseño en grupo, obtuvo una visión más completa y acertada de las cuestiones más importantes e imprescindibles del temario. De nuevo estas respuestas nos remiten a otra de las teorías en las que se fundamenta nuestro proyecto de cambio docente, en este caso, el aprendizaje colaborativo. El diseño del examen en grupo promueve que el alumno desarrolle destrezas interpersonales y cognitivas útiles para argumentar cuál debería ser la jerarquía y la selección de los contenidos, además de hacerle escuchar el punto de vista de otros y buscar el consenso.

No existe el mismo acuerdo con respecto a la preferencia por volver a diseñar el examen, al 66% de los alumnos le gustaría «bastante» hacerlo de nuevo y el 34% restante manifiesta su total conformidad por repetir la experiencia.

| | No | Un poco | Bastante | Mucho |
|---|----|---------|----------|-------|
| <i>Te ha resultado útil resolver el examen en grupo</i> | | | | |
| <i>Consideras que has aprendido con la discusión con tus compañeros de grupo</i> | | | | |
| <i>La autoevaluación que se os ha pedido es una solución ante la posibilidad de que alguno de los compañeros no trabaje</i> | | | | |
| 3. ¿Qué aspectos positivos y negativos observas en la realización de exámenes en grupo? | | | | |

Figura 13.
Rúbrica de evaluación y preguntas de la parte de realización del examen.

En relación a la fase de **resolución** (Figura 13), al 80% le ha resultado muy útil realizarlo en grupo y considera que ha aprendido con la discusión con sus compañeros. El 20% restante califica como “bastante” beneficiosa su resolución conjunta.

Al pedir a los alumnos que indiquen los aspectos positivos y negativos, suelen coincidir en señalar los beneficios de poner en común los conocimientos asimilados, para profundizar en ellos y detectar posibles errores. Entre los aspectos negativos, todos apuntan a los posibles desequilibrios en cuanto al esfuerzo de los integrantes del grupo, que no ven del todo solucionados con la autoevaluación, y dos de ellos señalan la lentitud en el proceso de resolución del examen al tener que ponerse todos de acuerdo. Con respecto a la autoevaluación, solo el 60% otorga la máxima puntuación al valor de este recurso para evitar desigualdades en el grupo.

| | No | Un poco | Bastante | Mucho |
|--|----|---------|----------|-------|
| <i>Te ha resultado útil la corrección del examen con tus compañeros</i> | | | | |
| <i>Al tener que explicar en la hoja de corrección cuál era la respuesta correcta, te has dado cuenta de algún aspecto de la materia que tenías que revisar</i> | | | | |
| <i>Te ha sido útil el uso de la rúbrica para evaluar (la tabla que se os repartió con los baremos de evaluación)</i> | | | | |
| <i>Crees que la rúbrica contribuye a una evaluación más justa</i> | | | | |

Figura 14.
Rúbrica de evaluación y preguntas de la parte de corrección del examen.

Por último, en relación a la **corrección** (Figura 14), los alumnos coinciden en valorar muy positivamente el corregir en grupo el examen de sus compañeros, y del mismo modo, afirman que al tener que explicar en la hoja de corrección cuál sería la respuesta correcta, han tomado conciencia de aspectos de la materia que deberían revisar. Su testimonio no concuerda con el resultado que observamos los docentes.

Sobre el valor de la rúbrica, el 25% considera que solo le ha resultado «un poco» útil, mientras que el 75% restante sí valora esta herramienta con la máxima puntuación. El 50% otorga una puntuación baja a la idoneidad de la rúbrica para lograr una evaluación más objetiva.

Con todo, varios estudiantes exponen que «las puntuaciones y sus criterios necesitarían contar con más matices para poder asignar mejor la puntuación».

- | | |
|----|---|
| 4. | ¿Consideras positiva la implantación de este tipo de pruebas o prefieres el formato de examen parcial habitual? |
| 5. | ¿Eliminarías o modificarías alguna de las partes? |
| 6. | ¿Qué mejoras introducirías en la prueba? |

Figura 15.

Preguntas finales sobre la totalidad de la experiencia.

Finalmente, se brindó la posibilidad a los encuestados de que valoraran la experiencia en su conjunto (Figura 15). A la pregunta de si consideraban positiva la implantación de este tipo de pruebas, varios discentes declaraban estar demasiado acostumbrados al modelo tradicional de examen, y manifestaban que les costaría adaptarse. Un alumno propuso que se aportaran pautas para el diseño del examen, admitiendo que él y sus compañeros se sintieron un poco perdidos.

Para terminar, se abrió un espacio para que propusieran mejoras. Algunos alumnos manifestaron su predisposición a extender este tipo de pruebas a otras asignaturas, lo que contrasta con aquellos que preferían las pruebas tradicionales.

8. CONSIDERACIONES FINALES

El presente proyecto buscaba proponer una solución a la problemática de la asignatura de «Historia y análisis de la música del Clasicismo», la cual se caracteriza por una gran carga teórica y práctica, cuyo estudio a menudo se relega a la semana antes del examen. Con ello se pretendía dar la oportunidad al estudiante de tomar consciencia antes de su nivel de conocimiento de la materia, mediante una dinámica de trabajo en grupo en el aula, y se buscaba que, de este modo, pudiera planificar su estudio de cara al examen final de la asignatura.

A la vista de los resultados obtenidos en la prueba, se observa que todos los grupos superan las tres fases (diseño, realización y corrección del examen) con unas puntuaciones globales de aprobado y de notable, que aumentan al tener en cuenta los resultados de la auto- y coevaluación para obtener las calificaciones individuales. Se considera que la homogeneidad en los resultados de la prueba, pudo deberse a la dinámica de aprendizaje colaborativo. Mientras que la fase de diseño del examen fue superada con éxito por todos los alumnos, la de realización puso de manifiesto deficiencias en el dominio de la materia por parte de los grupos, y la de corrección, evidenció carencias en el juicio evaluativo de estos alumnos.

Con respecto a las calificaciones finales de la asignatura, un 77% de los alumnos la superaron en la primera convocatoria, y del 23% restante, un 85% lo hizo en la convocatoria de julio. Como puede comprobarse, los resultados no fueron tan favorables como en un primer momento se esperaba. Con todo, es un porcentaje de éxito bastante elevado. Si bien no podemos establecer una correlación entre las calificaciones finales de la asignatura y el éxito o fracaso de nuestra propuesta —ya que intervienen muchos otros factores que pudieran explicar los resultados obtenidos— sí puede afirmarse, con

bastante seguridad, que de no haberse realizado la prueba, los resultados hubieran sido peores, ya que los alumnos no hubieran tenido la oportunidad de realizar una síntesis de la materia y poner a prueba sus conocimientos. La primera ocasión para observar su aprendizaje hubiera tenido lugar en el examen final.

En las páginas precedentes se ha reflexionado también sobre las limitaciones del presente proyecto y las posibles mejoras de cara a implementarse en un futuro. Entre ellas cabe destacar: el informar antes a los alumnos del funcionamiento de la prueba, para evitar ocasionarles ansiedad y quizás, incluso, mejorar así el diseño del examen; explicar con una mayor profundidad la rúbrica de evaluación y utilizarla desde la fase de realización; minimizar el valor de la auto- y coevaluación, al tiempo que se da un mayor peso a las puntuaciones de las tres partes de la prueba, para evitar notas poco ajustadas a la realidad; e introducir la obligatoriedad de rellenar los cuestionarios sobre la experiencia, con el fin de evitar la escasez de participantes que resulta al ser algo voluntario.

Además, sería idóneo poder dividir la clase en dos grupos, asignados al azar, uno que ejercería como grupo-control, y otro que se sometería a la experiencia, y así valorar con datos en qué medida se consigue un mejor aprovechamiento académico cuando se incorpora esta actividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre, H. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79-120. <https://bit.ly/3ZhBr42>
- Borkaerts, M., Pintrich, P. & Seidner, M. (2000). *Self-regulation: Theory, research, and application*. Orlando, FL: Academic Press.
- Cabello, M^a J. (2002) *Educación Permanente y Educación Social. Controversias y compromisos*. Málaga: Aljibe.
- Davis, E. A. (2000). Scaffolding Students' Knowledge Integration: Prompts for reflection in KIE. *International Journal of Science Education*, 22(8), 819-837. <https://doi.org/10.1080/095006900412293>
- Häkkinen, P. *et al.* (2017). Preparing teacher-students for twenty-first-century learning practices (PREP 21): a framework for enhancing collaborative problem-solving and strategic learning skills. *Teachers and Teaching*, 23(1), 25-41. <https://bit.ly/3YlevQb>
- Heritage, M. (2011). *Formative assessment: An enabler of learning. Better: Evidence-Based Education*, 6, 18-19. <https://bit.ly/3Zn75Nt>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations. En C. Ames y R. Ames (Eds.) *Research on motivation in education*. Orlando: Academic Press, 249-286.
- López, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Panitz, T. (2001). *Collaborative versus cooperative learning: a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning*. <https://bit.ly/41K49fs>

- Perry, N. (2002). Introduction: Using qualitative methods to enrich understandings of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 1-3. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3701_1
- Schunk, D. & Zimmerman, B. (1995). *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Slavin, R. (1995) *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*. NY: Pearson.
- Slavin, R. et al. (1984). Effects of cooperative learning and individualized instruction on mainstreamed students. *Elementary School Journal*, 84, 409-422. <https://doi.org/10.1177/001440298405000506>
- Tapia, J. L. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. *Foro educacional*, 7, 11-52. <https://bit.ly/3yaZ02r>
- Torrano, F. et al. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos*, XXXIX, 156, 160-173. <https://bit.ly/3ycB7Yo>
- Unesco (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Paris: Ediciones Unesco. <https://bit.ly/41JXuSF>
- Veenman, M. (2011), Learning to Self-Monitor and Self-Regulate. En R. E. Mayer y P. A. Alexander (Eds.). *Handbook of Research on Learning and Instruction*. New York: Routledge, 197-218.
- Zañartu, L. (2000). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal. *Red. Contexto Educativo. Revista Digital en Educación y Nuevas Tecnologías*, 28, 1-9. <https://bit.ly/3EYMHdo>

ANEXO I

AUTOEVALUACIÓN:

Nombre de quien evalúa:

Puntuación:

Motivo:

0 puntos - Su participación ha sido nula.

NO ha aportado ideas en el proceso de diseño del examen.

TAMPOCO ha participado en la resolución de ninguna de las preguntas.
Y NO ha colaborado en la corrección.

1 punto - Ha participado en alguna de las tres partes.

a)

NO ha aportado ideas en el proceso de diseño del examen

TAMPOCO ha participado en la resolución de ninguna de las preguntas
pero SÍ ha colaborado en la corrección.

b)

NO ha aportado ideas en el proceso de diseño del examen

pero SÍ ha participado en la resolución de ninguna de las preguntas
aunque NO ha colaborado en la corrección.

c)

SÍ ha aportado ideas en el proceso de diseño del examen

pero NO ha participado en la resolución de ninguna de las preguntas
y NO ha colaborado en la corrección.

2 puntos - Ha participado en dos de las tres partes.

a)

NO ha aportado ideas en el proceso de diseño del examen
pero SÍ ha participado en la resolución de ninguna de las preguntas
y TAMBIÉN ha colaborado en la corrección.

b)

SÍ ha aportado ideas en el proceso de diseño del examen
TAMBIÉN ha participado en la resolución de ninguna de las preguntas
aunque NO ha colaborado en la corrección.

c)

SÍ ha aportado ideas en el proceso de diseño del examen
aunque NO ha participado en la resolución de ninguna de las preguntas
pero SÍ ha colaborado en la corrección.

3 puntos - Ha participado en todas las partes.

COEVALUACIÓN: VALORAR CON LA MISMA RÚBRICA AL RESTO DE MIEMBROS DEL GRUPO. Se debe rellenar una valoración por cada miembro del grupo



ANEXO II

RÚBRICA

| | 0 puntos | 0,25 | 0,5 | 0,75 | 1 |
|---|-----------------------------|---|---|--|---|
| 1: Define los siguientes términos y pon un ejemplo de cada uno | La respuesta es incorrecta. | Explica y ejemplifica solo 1 de los términos pedidos. | Explica y ejemplifica 2 de los términos pedidos. | Explica y ejemplifica los 3 términos pedidos. No obstante, los ejemplos no son acertados. | Explica y ejemplifica correctamente los 3 términos pedidos. Los ejemplos resultan acertados y las explicaciones son claras. |
| 2: Explica las diferencias entre la sonata clásica y la barroca | La respuesta es incorrecta. | Se limita a explicar una de las dos sonatas. | Se limita a explicar las dos sonatas, pero sin establecer relación entre ellas. | Explica correctamente las diferencias entre las dos sonatas en cuanto a características principales. | Explica correctamente las diferencias entre las dos sonatas en cuanto a características principales y profundiza asimismo en la evolución del género. |
| 3: Explica el acorde de sexta aumentada y su resolución. Pon ejemplos | La respuesta es incorrecta. | Explica correctamente la morfología del acorde de sexta | Explica correctamente la morfología del acorde de sexta aumentada y su | Explica correctamente la morfología del acorde de sexta aumentada | Explica correctamente la morfología del acorde de sexta aumentada |

| | | | | | |
|--|-----------------------------|--|---|--|---|
| | | aumentada, pero no su resolución. | resolución, sin poner ejemplos. | y su resolución utilizando ejemplos en pentagrama. No se habla, sin embargo, de las funciones que puede tener este acorde. | y su resolución a partir de un ejemplo en pentagrama; qué funciones puede tener y cuál es la función que suele desempeñar. |
| 4: Resume y comenta la ponencia «Estrategias de improvisación en el preludio de finales del s.XVIII» | La respuesta es incorrecta. | Explica los principales aspectos de la ponencia sin profundizar en ninguno de ellos. | Explica muchos de los aspectos que se trataron en la ponencia poniendo algún ejemplo. | Presenta un resumen adecuado y bastante completo de la ponencia, citando el nombre del compositor al que el ponente hizo mención y explicando su técnica improvisatoria. | Presenta un resumen adecuado y completo de la ponencia, citando el nombre del compositor al que el ponente hizo mención y explicando su técnica improvisatoria. Recoge además algunas de las preguntas que suscitó la ponencia y la comenta críticamente. |
| 5: Cita a 5 compositores españoles de la Ilustración y habla de su producción. | La respuesta es incorrecta. | Cita de 1 a 2. | Cita de 3 a 4. | Cita a 5. | Cita a 5 y los clasifica conforme a los que trabajaban bajo el sistema del patronazgo y/o formaban parte del mercado editorial. |

| | | | | | |
|--|------------------------------------|---|---|---|---|
| <p>6: Explica la figura del <i>dilettanti</i> en la época del Clasicismo (definición, importancia, repertorio)</p> | <p>La respuesta es incorrecta.</p> | <p>Se define de forma adecuada esta figura y sus conocimientos musicales.</p> | <p>Se define esta figura, sus conocimientos musicales y su importancia en el mercado editorial del siglo XVIII.</p> | <p>Se define esta figura, sus conocimientos musicales y su importancia en el mercado editorial del siglo XVIII. Se habla vagamente del repertorio que consumía.</p> | <p>Se define esta figura, sus conocimientos musicales y su importancia en el mercado editorial del siglo XVIII. Se habla en profundidad del repertorio que consumía.</p> |
| <p>7: Explica cuáles son las características de la sonata de Scarlatti. Pon algún ejemplo y compáralo con las sonatas de algún compositor coetáneo</p> | <p>La respuesta es incorrecta.</p> | <p>Tan solo se exponen 1 ó 2 rasgos estilísticos de las sonatas del compositor.</p> | <p>Se exponen todos los rasgos estilísticos de las sonatas del compositor, aunque de forma poco desarrollada.</p> | <p>Se exponen todos los rasgos estilísticos de las sonatas del compositor, se pone además algún ejemplo de alguna de sus obras.</p> | <p>Se exponen todos los rasgos estilísticos de las sonatas del compositor, se pone además algún ejemplo de alguna de sus obras y se compara con las de algún compositor coetáneo.</p> |

| | | | | | |
|---|---|---|--|---|--|
| <p>8: ¿Quién fue Pleyel y qué relación tenía con Boccherini?</p> | <p>La respuesta es incorrecta.</p> | <p>Se explica correctamente quién fue Pleyel, pero no su relación con Boccherini.</p> | <p>Se explica correctamente quién fue Pleyel y cuál era su relación con Boccherini.</p> | <p>Se explica correctamente quién fue Pleyel, cuál era su relación con Boccherini y se habla de la correspondencia entre ambos.</p> | <p>Se explica correctamente quién fue Pleyel, a qué se dedicaba, cuál era su relación con Boccherini; se habla de la correspondencia entre ambos, indicando alguno de los asuntos que se trataban en las cartas.</p> |
| <p>9: Explica en qué consistía la sinfonía concertante y dónde y cuándo surgió. Cita los principales compositores.</p> | <p>La respuesta es incorrecta.</p> | <p>Se define correctamente la forma musical.</p> | <p>Se define correctamente la forma musical y se indican las posibles formaciones musicales.</p> | <p>Se define correctamente la forma musical y se indican las posibles formaciones musicales. Se explica dónde y cuándo surgió.</p> | <p>Se define correctamente la forma musical y se indican las posibles formaciones musicales. Se indica correctamente dónde y cuándo surgió. Se citan los principales compositores.</p> |
| <p>10: ¿En qué tres sitios era posible escuchar música instrumental en la España Ilustrada? ¿Quiénes formaban dichas agrupaciones instrumentales?</p> | <p>Se cita solo 1 sitio donde se podía escuchar música.</p> | <p>Se citan 2 sitios donde se podía escuchar música.</p> | <p>Se citan 3 sitios donde se podía escuchar música.</p> | <p>Se citan 3 sitios donde se podía escuchar música. Se describe 1 agrupación instrumental que podía encontrarse.</p> | <p>Se citan 3 sitios donde se podía escuchar música. Se describen todas las agrupaciones instrumentales que podía encontrarse.</p> |