



<Artículo>

El trabajo en equipo mediante el uso del portafolio y las rúbricas de evaluación: innovación en la enseñanza universitaria

Itahisa Pérez-Pérez

Fecha de presentación: 31/03/2013

Fecha de aceptación: 06/08/2013

Fecha de publicación: 10/01/2014

//Resumen

La adaptación de asignaturas universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre los más importantes destaca la figura del docente como guía del proceso; el rol activo del estudiante, que cobra protagonismo en su propio aprendizaje; el aprendizaje basado en competencias; el trabajo en grupo; etc.

Con objeto de acercarnos a estas nuevas directrices metodológicas hemos utilizado el portafolio y el trabajo grupal como estrategias activas para un proceso de enseñanza-aprendizaje constructivo y autónomo. El portafolio se convierte así en un instrumento de seguimiento y autoevaluación de las competencias, adquiridas por los estudiantes mediante unas rúbricas de evaluación diseñadas para tal fin.

De esta manera nos basamos en una metodología participativa, donde el estudiante es el protagonista de su proceso, diseñando conjuntamente diversas herramientas como el contrato de equipo, la hoja de evaluación del portafolio, la hoja de evaluación individual y la hoja de evaluación del grupo de trabajo.

Nuestro objetivo primordial es contribuir al desarrollo del uso de nuevas metodologías didácticas y de evaluación, en nuestro caso diseñado e implementado para la asignatura Estrategias Educativas para la *Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario*, en el Grado en Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide. El resultado de esta experiencia ha sido muy óptimo y ha obtenido un alto nivel de aceptación del alumnado, quienes han considerado tanto haber adquirido las competencias establecidas, como haberse implicado en la asignatura al sentirse identificados con ella, siendo los protagonistas de su acción.

//Palabras clave

Trabajo en equipo, portafolio, innovación, rúbricas, competencias, metodología participativa.

//Referencia recomendada

Pérez-Pérez, I. (2014). El trabajo en equipo mediante el uso del portafolio y las rúbricas de evaluación: innovación en la enseñanza universitaria. [En línea] *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7 (1), 56-75. Accesible en: <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>

//Datos de la autora

Itahisa Pérez-Pérez. Universidad Pablo de Olavide iperper@upo.es



1. Introducción

La redefinición de la oferta formativa adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone, según Zabalza y Escudero (2004) centrar nuestra atención en cuestiones como la política curricular y la conocida autonomía universitaria, la orientación de la formación, la estructura de los estudios o el desarrollo curricular. Para Hargreaves (2003) es necesario replantear el cambio educativo dándole mayor extensión y profundidad.

Un modelo básico de formación y actualización para el profesorado universitario, según el *Informe sobre Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas* (2005: 44), debe contemplar las siguientes competencias: conocimiento genérico y especializado, científico y técnico; conocimiento institucional sobre normativa y organización del sistema universitario; habilidades instrumentales; competencias en planificación; competencias didácticas; competencias para las actividades de tutorías y orientación de los estudiantes universitarios; competencias sobre evaluación de los aprendizajes. Coinciden también Lobato y Madinabeitia (2010: 1) cuando afirman que “con el fin de garantizar las nuevas competencias a adquirir por el alumnado, el desarrollo curricular debiera convertirse en el punto de unión de otras cuatro fuerzas: desarrollo institucional, desarrollo social y territorial, educación activa y desarrollo profesional”.

A partir de ahí surge la necesidad de formar al profesorado en “la planificación, desarrollo y evaluación de competencias”, en la misma línea en la que se encuadra la propuesta de Valcárcel (2003) cuando resalta la necesidad del aseguramiento de un marco competencial básico compuesto por competencias cognitivas, meta-cognitivas, comunicativas, gerenciales, sociales y afectivas configurando así el nuevo perfil del docente universitario. Según Uwamariya y Mukamurera (2005, citado por Lobato y Madinabeitia (2010: 1), se entiende el desarrollo profesional de los docentes como el “crecimiento profesional que alcanza un profesor como consecuencia del análisis sistemático de su experiencia y práctica”.

El EEES ha supuesto un proceso de cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual la formación se centra en el aprendizaje del estudiante, lo que supone, entre otras cuestiones, aprendizaje autónomo, aprendizaje por competencias profesionales, aprendizaje a lo largo de la vida, etc. Sin embargo, este cambio no ha sido unilateral, sino que el profesorado se ha visto claramente afectado por este nuevo rol en sus funciones, competencias, metodologías, etc. Diferentes estudios como los de Joan Biscarri (1991, 1993; Biscarri et al., 2006), Lobato y Madinabeitia (2010), Vezub (2009), entre otros, destacan la escasa literatura disponible sobre la motivación de los docentes universitarios frente a su formación permanente, pese a ser conscientes de la importancia que tiene la formación continua del profesorado hasta el punto de convertirse en un elemento imprescindible para mejorar la calidad de la educación universitaria (Anton: 2005).

Según Lobato, Arbizu y Del Castillo (2004: 2), el EEES va a “suponer la revalorización del rol del tutor como guía y seguimiento de los procesos de adquisición y maduración de los aprendizajes de cada estudiante”.



El éxito de la convergencia, en relación con el profesorado, se basa en la actitud y aptitud de los docentes. Según Pozo Llorente (2010) la actitud del profesorado debe ser abierta, receptiva y progresista, con una aptitud hacia la preparación, orientada a la renuncia de viejos hábitos. Acorde con esta actitud y aptitud del profesorado, diseñamos una asignatura que respondiese a los requerimientos del espacio europeo, en la que se desarrollaba una metodología participativa, se otorgaba un espacio protagonista a los estudiantes, mediante el fomento del trabajo en equipo y la participación en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con la adaptación de títulos, la evaluación ha adquirido una gran relevancia. Las nuevas concepciones evaluativas requieren currículos diferentes y, por tanto, nuevas estrategias de evaluación (Sullivan, 1995). Como estrategia de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje hemos utilizado el portafolio como proceso de reflexión de la actividad.

Según Rué (2007, citado en Romero Cerezo, 2008), el portafolio como recurso docente de innovación y evaluación es una herramienta relevante para la recogida de materiales y evidencias de aprendizaje. Algunos autores como Colén, Giné e Imbernón (2006: 36-37) lo definen como "un espacio de reflexión en el que el estudiante puede registrar sus percepciones, reflexiones, problemas encontrados, interrogantes que se plantea y el contenido que consolida". En este sentido, además, es válido como instrumento de evaluación y seguimiento de las tutorías, para evaluar el proceso y evolución de los estudiantes. También se puede utilizar el contrato de aprendizaje, sobre todo para aquellos estudiantes que tienen dificultades para asistir a clase. Este contrato se entiende como un acuerdo establecido entre el tutor y el estudiante para la consecución de unos aprendizajes a través de una propuesta de trabajo autónomo, con una supervisión del tutor durante un periodo de tiempo.

Entre las ventajas de dicho instrumento se encuentra el gran poder de transformación y esclarecimiento de las ideas. Asimismo, demuestra la complejidad de la pedagogía constructivista y permite descubrir la identidad como docente, ayudando en el proceso de creación de una nueva concepción del profesionalismo docente. Como señala Romero Cerezo (2008: 74), "contribuye a que el estudiante se haga responsable de su propio aprendizaje, mostrando su capacidad de autorregulación y habilidad para trabajar de manera autónoma y tomar decisiones".

La presente innovación se centra en el trabajo en equipo mediante el uso del portafolio, y tiene lugar en la asignatura *Estrategias Educativas para la Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario*, del segundo curso del Grado en Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide.

El trabajo en equipo se plantea como un eje primordial del aprendizaje participativo, tal y como señala Ibarra y Rodríguez (2007) cuando abordan el aprendizaje colaborativo y las reflexiones de autoevaluación en las aulas universitarias (Romero Cerezo, 2008).

Todo ello va enmarcado en una "evaluación formativa que permita al estudiante conocer los progresos a lo largo de todo su proceso de aprendizaje. Pero también debe dotar a la evaluación de un carácter sumativo, procurando buscar fórmulas que contribuyan a apoyar unos aprendizajes en los anteriores, dando coherencia a todo el conjunto" (Villalustre y Del Moral, 2010: 97), es decir, una evaluación sumativa.



Tanto para evaluar el portafolio como el trabajo grupal, individual y el papel del docente, se diseñaron una serie de rúbricas de evaluación. Dichas rúbricas, según Dodge (1997), ayudan a asignar distintos pesos a cada tarea o subtarea realizada en cada actividad, lo cual ayuda a los estudiantes a estimar su propia calificación al codiseñarla y tenerla accesible desde el inicio del trabajo.

2. Desarrollo de la competencia del trabajo en equipo

Una de las iniciativas y cambios del proceso de Bolonia y del EEES ha sido el desarrollo de competencias.

El proceso de cambio que implica la convergencia europea y los principios de enseñanza-aprendizaje (aprendizaje autónomo del alumnado, aprendizaje por competencias profesionales, aprendizaje a lo largo de la vida, etc.) que en él se encuentran implícitos, requiere, sin lugar a dudas, un enorme cambio en las estrategias metodológicas y en la función docente (Mérida, R.: 2006). Es decir, en estos momentos es fundamental que el profesorado universitario se preocupe y ocupe por enseñar a aprender.

En esta línea, las Directrices para la elaboración de los títulos universitarios de Grado y Master (2006, 6) ha planteado la siguiente definición:

“Las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado”.

Nuestro interés por la participación y la implicación del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje, a través del trabajo en grupo y su implicación en la evaluación, se fundamenta a partir de la idea de que “generar grupos autónomos y procesos de grupos operativos [...] armoniza lo subjetivo y lo tecnológico en la relación educativa o en el diseño de climas sociales adecuados a cada situación educativa” (Merino, 1997: 149).

Se trata de fomentar una comunicación individual y grupal, diseñando climas sociales positivos, que posibiliten y favorezcan la relación educativa. El clima social se entiende como “el proceso y producto construido por un grupo humano como fruto de la acción vital y de la tarea educativa desarrollada por él. Es un componente natural e inseparable de un grupo humano, identificar el clima es conocer el sustrato relacional de un conjunto de personas” (Medina Rivilla, 1993: 159).



3. Contexto de la innovación

El Grado en Educación Social tiene como fin la formación profesional básica, a la vez que la madurez intelectual y humana, para desarrollar acciones de intervención y mediación socioeducativa en diferentes escenarios. El objetivo es que el estudiante posea conocimientos teóricos y prácticos de los procesos educativos que se pueden llevar a cabo en distintos contextos con criterios de igualdad y equidad.

La docencia en grupos reducidos y la metodología adaptada al EEES permitirán al estudiante dominar una serie de competencias imprescindibles para desarrollar la capacidad crítica y la responsabilidad ética en el análisis de las realidades sociales. Estos conocimientos le abrirán paso a su futura inserción en el mundo laboral como educador o educadora social.

Tras varios años desarrollando el portafolio en la asignatura de *Programas de Animación Sociocultural*, del primer curso de la Diplomatura en Educación Social, hemos adaptado dicho instrumento a la nueva asignatura denominada *Estrategias Educativas para la Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario*, del segundo curso del Grado en Educación Social, que se implantó durante el curso académico 2010/2011.

Estamos en la obligación de reconocer que no siempre se ha desarrollado el portafolio en sí mismo, sino que en ocasiones, ya sea por el grupo, por la planificación, por el cambio de profesorado, etc., se ha caído en el error de confundirlo con un dossier de actividades (sin reflexión ni evidencias del proceso y de la evolución del estudiante).

El hecho de llevarlo a cabo en el segundo curso del Grado implica que el alumnado ya conoce el funcionamiento de los grados, así como de las enseñanzas básicas y enseñanzas prácticas y de desarrollo, por lo que ha adquirido cierta madurez universitaria. Debido a la experiencia que tienen del primer curso, son conscientes de las diferentes metodologías docentes que han tenido, lo que les concede tener un criterio más o menos sólido de la intervención más factible posible.

El programa formativo de esta asignatura se plantea desde una concepción participativa y desde los principios metodológicos de la Animación Sociocultural. Por ello, se propone un desarrollo desde la aportación del alumnado para finalizar en una sistematización del conocimiento por parte del grupo-clase y del profesor en última instancia.

La asignatura se orienta desde una perspectiva práctica, buscando espacios y momentos que vinculen y unan los conocimientos debatidos en clase con experiencias concretas de Animación Sociocultural, a través de la participación e implicación del alumnado y con una metodología basada en la crítica y la reflexión.



4. Competencias de la asignatura

De todas las competencias que tenemos en la guía de la asignatura, a continuación hemos seleccionado aquellas que vamos a fomentar mediante el portafolio.

Las *competencias básicas-transversales* que se trabajarán en la asignatura, y que ya vienen impuestas por el VERIFICA de la Titulación del Grado en Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide, son las siguientes:

G2. Sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

G3. Tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

G5. Hayan desarrollado habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía y trabajo en equipo.

G12. Desarrollar habilidades de creatividad para modificar las cosas o pensarlas desde diferentes perspectivas, ampliando las posibilidades convencionales tanto de comprensión y de juicio como de aplicación en la resolución de problemas y toma de decisiones, referidos a las áreas de estudio o ámbitos de actuación propios.

G13. Desarrollar capacidad de crítica y autocrítica para examinar y enjuiciar algo o la propia actuación con criterios internos y/o externos, buscando el discernimiento preciso y claro en la adopción y defensa de una posición personal, tomando en consideración otros juicios con una actitud reflexiva de reconocimiento y respeto.

G14. Desarrollar apertura hacia al aprendizaje a lo largo de la vida, buscando y compartiendo información con el fin de favorecer su desarrollo personal y profesional, modificando de forma flexible los propios esquemas mentales y pautas de comportamiento para favorecer su mejora permanente, versatilidad y adaptación a situaciones nuevas o cambiantes.

Las *competencias específicas del módulo-materia* a trabajar en la asignatura propuesta tratan, esencialmente, contenidos utilizados para promover que los estudiantes estén preparados para:

E1. Conocer y comprender de forma crítica las bases teóricas y metodológicas que desde perspectivas pedagógicas, sociológicas, psicológicas sustentan los procesos socioeducativos, así como los marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman la acción del Educador y Educadora social.



E3. Diagnosticar y analizar los factores y procesos que intervienen en la realidad sociocultural con el fin de facilitar la explicación de la complejidad socioeducativa y la promoción de la intervención.

E4. Diseñar, planificar, gestionar y desarrollar diferentes recursos, así como evaluar planes, programas, proyectos y actividades de intervención socioeducativa, participación social y desarrollo en todos sus ámbitos.

E7. Adquirir las habilidades, destrezas y actitudes básicas que se requieren para llevar a cabo un proceso de intervención socioeducativa.

Por último, a continuación exponemos las *competencias específicas de la asignatura* que el alumnado deberá ser capaz de desarrollar cuando finalice la misma:

A1. Comprender y determinar la trayectoria y delimitación conceptual de la animación sociocultural y el desarrollo comunitario.

A2. Diseñar el perfil de animador/a sociocultural: competencias, funciones y habilidades.

A3. Identificar los diferentes ámbitos de intervención en animación sociocultural y desarrollo comunitario.

A4. Manejar el funcionamiento de los procesos grupales dentro del tejido social y comunitario.

A5. Saber identificar las necesidades, intereses y preocupaciones de los individuos y comunidades, con objeto de diseñar una planificación y llevarla a la práctica.

5. El portafolio grupal para gestionar el trabajo en grupo

Nuestra propuesta de trabajo en grupo se va a realizar mediante el instrumento del portafolio. Este se entiende como un instrumento donde se recogen los trabajos o productos de los/as estudiantes relacionados con las destrezas, habilidades, valoraciones y conocimientos propuestos en los objetivos de la asignatura. Es decir, según Romero y Crisol (2011: 27) se trata de una "recopilación de evidencias consideradas de interés para ser guardadas por los significados en ellas construidos".

Debido al gran número de alumnos/as que hay en la asignatura, resulta más óptimo desarrollar el portafolio en grupos de cuatro estudiantes porque es preciso formarles íntegramente y a partir de las competencias que se les van a requerir en el futuro, además de aprender mejor y de forma más eficaz. Asimismo, les permitirá detectar las ventajas y los inconvenientes del trabajo en equipo, así como dar respuesta a las dificultades que puedan surgir y reflexionar sobre ellas.

Esta estrategia invita a participar en la organización de la evaluación, permite pactar y clarificar, desde un principio, los criterios que se tendrán en cuenta en la evaluación del proceso y del trabajo final de cada grupo y, por ende, de cada estudiante. Además el portafolio grupal implica



una serie de ventajas como son, según Bernal (2006), el reparto de responsabilidades y tareas, la planificación del proceso, el cronograma, las reuniones de trabajo, las reuniones con el docente a través de tutorías grupales y, por último, la evaluación y puesta en común en clase.

Es necesario que los estudiantes, tras aportar el fruto de su trabajo, expliquen cómo aprendieron, cuáles fueron sus fuentes y qué les permitió llegar a esas conclusiones o productos. Se debe describir dónde se encontró la información, qué motivó la reflexión y en qué condiciones han trabajado. De esta manera, se propicia la reflexión sobre el propio aprendizaje y se aporta a la profesora la información necesaria para que puedan valorar sus logros sin perder de vista los criterios previamente acordados.

Las tareas propuestas en este documento se entregarán obligatoriamente a la profesora de forma periódica a través de la *Webct*, concertando previamente tutorías, con el fin de garantizar así el carácter secuencial del trabajo y evitar que se acumule para el final. De esta manera, la evaluación será continua, y la última calificación será el resultado de la valoración tanto del proceso como del producto.

Se estructura en cuatro apartados (que suponen el 50% de la asignatura):

Momento inicial. Tiene por finalidad reflejar las experiencias previas y la trayectoria personal y profesional del estudiante, con objeto de enmarcar de manera más adecuada la adquisición de nuevos aprendizajes. 5%

Primer bloque. En este momento del proceso, el estudiante seleccionará la temática sobre la que va a desarrollar su proyecto de intervención. Se llevará a cabo el análisis de una realidad concreta, que aportará las claves para el diseño del proyecto. 15%

Segundo bloque. En esta fase tendrá lugar la planificación, el diseño de la evaluación y la puesta en práctica del Proyecto de Intervención. 15%

Trabajo final. Se presentará el proyecto final, con un proceder sistemático, basado en una reflexión continua, lo que dará lugar a la elaboración de conclusiones y presentación de propuestas. 15%

En este apartado vamos a confeccionar una lista de control o checklist de indicadores y/o factores de calificación, que debemos tener en cuenta a la hora de evaluar la actividad grupal, tanto en su desarrollo como grupo de trabajo, como en el resultado del informe.

Factores de calificación del trabajo en equipo:

- Organización del tiempo
- Pautas de cooperación
- Herramientas de cooperación
- Información
- Ayuda



- Compartir información en el grupo
- Compartir información con otros grupos
- Participación
- Diseño de la estructura
- Reparto de tareas
- Crítica y consenso
- Resolución de conflictos

Factores de calificación del grupo de trabajo:

- Asiste puntualmente a las reuniones del grupo
- Cumple, en los plazos estipulados, con su parte del trabajo
- Realiza su trabajo con un nivel óptimo de calidad
- Propone ideas para el desarrollo del portafolio
- No impone sus ideas al resto de compañeros/as
- Cumple acuerdos y normas grupales

Factores de calificación del portafolio:

Desarrollo de las tutorías grupales:

- Asistencia a las tutorías
- Aportaciones grupales
- Cooperación entre los miembros del grupo
- Capacidad de consenso en las aportaciones grupales
- Dificultades o problemas encontrados
- Soluciones aportadas a esas dificultades

Aspectos formales:

- Presentación



Redacción

Gramática y ortografía

Creatividad

Contenido del portafolio:

Elección del tema del proyecto de intervención en ASC

Elaboración del marco teórico del proyecto

Descripción de la realidad

Proceso seguido para el análisis de la realidad

Reflexión sobre los datos obtenidos tras el análisis de la realidad

Planificación

Evaluación

Conclusiones y propuestas de mejora

Proyecto en general

Grado de ajuste al esquema propuesto por la profesora

Progresivo y secuenciado por la profesora

Relevancia para la intervención socioeducativa

Grado de convicción y aplicabilidad

Para desarrollar el portafolio es importante una asistencia asidua a las clases a efectos de poder evaluar las competencias que se van adquiriendo y el proceso del trabajo en grupo. Aparte de los contenidos teóricos, se trabajarán actividades, casos prácticos, lecturas de textos, charlas, etc., que se realizarán en clase y, de manera complementaria, artículos de especialización, textos complementarios, para favorecer el juicio crítico y cumplimentar la actividad obligatoria correspondiente.

Por todo ello, el portafolio tiene muy en cuenta las experiencias previas del estudiante, así como su trayectoria personal y profesional que constituyen el punto de partida en el que se insertan nuevos aprendizajes. "Es una herramienta única, creativa y singular, puesto que no existen dos iguales" (Pérez-Pérez, 2013: 142).

El portafolio del alumnado tiene una doble finalidad: formativa –recurso didáctico- y estrategia evaluativa. Nos encontramos ante una técnica evaluativa dinámica, que permite la autorreflexión del alumnado, facilita la autogestión y potencia la participación.



La evaluación mediante portafolio se puede utilizar de diferentes maneras. Nosotros destacaremos las dos más comunes que son aquellas que disponen un uso sumativo de la evaluación y aquellas que llevan a cabo una evaluación más formativa:

La evaluación sumativa supone la presentación y valoración final del portafolio sin intervención evaluativas intermedias. A pesar de que su valoración se efectúa al final de curso, todo proceso de construcción de un portafolio requiere de una *tutorización* por parte del profesorado, lo que otorga un valor añadido a esta propuesta de evaluación.

Por su parte, la evaluación formativa se centra en el seguimiento del proceso de aprendizaje que cursan los estudiantes y se concreta en un conjunto de revisiones a lo largo del desarrollo del semestre. En este caso, y en comparación con el anterior, se incrementa el diálogo entre la profesora y el estudiante, por lo que se tienen que idear instrumentos que vehiculen esta mayor comunicación, lo que supone una propuesta de mejora futura.

A modo de conclusión, y para finalizar, queremos llamar la atención sobre la idea de que las variaciones impulsadas en los procesos de evaluación tienen repercusiones en el proceso formativo. Con esto queremos decir que el proceso de enseñanza-aprendizaje se verá reformulado si ejercemos modificaciones en el planteamiento de la evaluación. Quizá por este motivo y en el caso que nos ocupa, muchos docentes lleguen a la conclusión de que el sistema de evaluación por portafolios es, eminentemente, un sistema de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación del portafolio se realizará de manera obligatoria durante el segundo semestre que dura la asignatura, aunque habrá revisiones continuas mediante tutoría o sesiones presenciales conjuntas, permitiendo así introducir correcciones así como la existencia de un continuo *feedback* con el estudiante.

En un primer momento es fácil confundir este tipo de evaluación con la colección organizada de todas las actividades llevadas a cabo en una asignatura (apuntes, trabajos en grupo, prácticas, etc.). Pero no se trata de coleccionar de manera ordenada las producciones que ayudan al aprendizaje como se desarrolla en la carpeta de aprendizaje, sino que los/as estudiantes deberán demostrar su nivel de aprendizaje en el sentido que ellos crean conveniente y en relación con los criterios-guía estipulados por la profesora al inicio de la asignatura.

6. Rúbricas de evaluación

Según Pérez-Pérez (2009), podríamos considerar como el proceso encaminado a determinar sistemática y objetivamente la pertinencia, la eficiencia y la eficacia de las acciones ejecutadas, así como sus efectos e impactos en la población, a la luz de los objetivos globales del proyecto (Cohen y Franco, 2000).

En nuestro caso, todas las rúbricas que se han diseñado se han realizado de manera colaborativa con el alumnado de la asignatura, y se ha evaluado no solo el trabajo en grupo, sino la parte



individual de cada miembro del equipo y el portafolio grupal, respondiendo así a una doble visión de la evaluación: procesual y final.

A continuación, exponemos la hoja de evaluación relativa al grupo de trabajo, que se centrará en los indicadores o factores de calificación correspondientes al proceso llevado a cabo:

Tabla 1: Hoja de evaluación Grupo de Trabajo.

Aspectos del trabajo	Elementos ponderables	Descripción	Puntuación máxima	Puntuación obtenida
Formato (máximo 2 puntos)	Presentación formal	Se ajusta al formato propuesto. Originalidad	0.5	
	Redacción/ Expresión	Analiza, sintetiza información de cualquier género con un alto nivel de expresión y redacción, utilizando palabras científico-técnicas.	1	
	Ortografía	Corrección ortográfica	0.5	
Contenido (máximo 5 puntos)	Justificación	Expone de manera clara y concisa su motivación e implicación, y justifica la importancia de la carpeta de aprendizaje	2	
	Actividades	Elabora las actividades planteadas, profundizando en ellas a través de documentos complementarios	3	
	Conclusión/ valoración personal	Finaliza la carpeta de aprendizaje con la conclusión y una autoevaluación argumentada y razonada.	2	
	Originalidad	Utiliza y relaciona justificadamente los documentos, artículos, noticias, etc., que consideres relevante para la asignatura	1	
TOTAL			10	
FACTOR DE CORRECCIÓN	Exposición oral de la carpeta de aprendizaje		+/-2	

Fuente: elaboración propia.

La evaluación de los compañeros es muy importante, ya que supone aprender a trabajar en equipo, se incrementa la calidad del trabajo, se reduce la holgazanería social y se refuerzan valores como la colaboración, responsabilidad y respeto entre los iguales (Ruiz Acosta, 2010).

A continuación, cada estudiante deberá evaluarse a sí mismo en relación con el trabajo en equipo:



Tabla 2: Hoja de evaluación individual.

Hoja de evaluación individual		
Cada factor de calificación deberás evaluarlo entre 0 (si no lo has realizado completamente) y 1 (si los has realizado completamente). Te recomendamos que los analices objetiva y reflexivamente.		
1. Asistencia y puntualidad a las reuniones	Puntuación	
1.1. He asistido a más del 80% de las reuniones grupales	0	1
1.2. Al asistir, he sido puntual	0	1
1.3. Durante las reuniones, evito dispersarme e interrumpir la dinámica de trabajo	0	1
2. He participado activamente en el diseño del trabajo grupal		
2.1. He aportado ideas de cómo llevar a cabo la actividad de la mejor manera posible	0	1
2.2. Participo en las actividades de trabajo, involucrándome activamente y aportando mis ideas	0	1
2.3. Realizo preguntas para aclarar puntos o motivar la reflexión	0	1
2.4. He propiciado un clima agradable de tolerancia, respeto y buen trato en las clases	0	1
2.5. He realizado mi trabajo con un nivel óptimo de calidad	0	1
2.6. Antes de entregar el producto final, lo he revisado y he aportado mis comentarios o sugerencias para mejorarlo	0	1
2.7. He mostrado disposición para resolver conflictos que puedan surgir en mi equipo (haciéndolos explícitos y planteando soluciones)	0	1
2.8. He propiciado un clima de trabajo agradable (tolerancia, respeto y buen trato)	0	1
2.9. He propuesto evaluar el trabajo realizado por mi equipo y la manera de mejorarlo	0	1
Puntuación total del trabajo en equipo (máximo 12 puntos)		

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, exponemos los factores de calificación correspondientes a la evaluación del portafolio, ya priorizados y ponderados, que evaluará el producto final:



Tabla 3: Hoja de evaluación del portafolio.

Hoja de evaluación del portafolio		
1.	Desarrollo de las tutorías grupales (máximo 3 puntos)	
	i. Asistencia a las tutorías	0,5
	ii. Aportaciones grupales	0,5
	iii. Cooperación entre los miembros del grupo	0,5
	iv. Capacidad de consenso en las aportaciones grupales	0,5
	v. Dificultades o problemas encontrados	0,5
	vi. Soluciones aportadas a esas dificultades	0,5
2.	Aspectos formales (máximo 1 punto)	
	i. Presentación	0,25
	ii. Redacción	0,25
	iii. Gramática y ortografía	0,25
	iv. Creatividad	0,25
3.	Contenido del portafolio (máximo 5 puntos)	
	3.1. Fase I: Fundamentación del proyecto	
	i. Elección del tema del proyecto de intervención en ASC	0,25
	ii. Elaboración del marco teórico del proyecto	0,25
	3.2. Fase II: Diseño y desarrollo del análisis de la realidad	
	i. Descripción de la realidad	0,5
	ii. Proceso seguido para el análisis de la realidad	1
	iii. Reflexión sobre los datos obtenidos tras el análisis de la realidad	1
	3.3. Fase III: Planificación	
	i. Planificación	1
	ii. Evaluación	0,5
	iii. Conclusiones y propuestas de mejora	0,5
4.	Proyecto en general (máximo 1 punto)	
	i. Grado de ajuste al esquema propuesto por la profesora	0,25
	ii. Progresivo y secuenciado por la profesora	0,25
	iii. Relevancia para la intervención socioeducativa	0,25
	iv. Grado de convicción y aplicabilidad	0,25
		TOTAL
		10

Fuente: elaboración propia.

Para finalizar, exponemos la hoja de evaluación, o autoevaluación, diseñada para que la profesora pueda reflexionar y valorar su desempeño profesional con el fin de mejorar la práctica docente en su asignatura, de cara a una mejor organización, planificación, comunicación, motivación, etc.:



Tabla 4: Hoja de autoevaluación docente.

Hoja de autoevaluación docente					
Lea detenidamente cada factor de calificación y marque, objetivamente con una "x" la alternativa que considere califica su desempeño (1- nunca; 2- rara vez; 3-algunas veces; 4-frecuentemente; 5-siempre)					
	1	2	3	4	5
Trato a los estudiantes con cortesía y respeto					
Llamo la atención a los estudiantes con firmeza, sin faltarles el respeto ni agredirlos verbal ni físicamente					
Propicio el respeto a las personas diferentes					
Propicio la no discriminación entre compañeros/as					
Tomo en cuenta las sugerencias, opiniones y criterios de los/as estudiantes					
Me preocupo por la ausencia o falta de los estudiantes					
Preparo las clases en función de las necesidades de los/as estudiantes, con problemas similares a los que se enfrentarán en la vida diaria					
Selecciono los contenidos de aprendizaje de acuerdo con el desarrollo cognitivo de los estudiantes					
Doy a conocer a los/as estudiantes la programación y objetivos de la asignatura					
Explico los criterios de evaluación de la asignatura al inicio del semestre					
Realizo una breve introducción antes de iniciar un nuevo tema o contenido					
Permito que los/as estudiantes expresen sus preguntas e inquietudes					
Estimulo análisis y defensa de criterios de los/as estudiantes con argumentos					
TOTAL					

Fuente: elaboración propia.

Debe resaltarse que, debido al acuerdo establecido entre la profesora y el alumnado para la consecución de unos aprendizajes a través de una propuesta de trabajo autónomo en el diseño y evaluación del portafolio que tenían que realizar, con una supervisión y asesoramiento de la tutora durante el semestre, se estableció un contrato de trabajo en equipo que exponemos a continuación:



Tabla 5: Contrato de equipo.

CONTRATO DE EQUIPO DE TRABAJO	
Titulación:	
Curso:	
Asignatura:	
Profesora:	
Miembros del equipo de trabajo	Foto
Normas de funcionamiento y compromisos de trabajo	
Roles y tareas que deben desempeñarse (señalar la que corresponda)	
<u>Fijas</u>	<u>Cambiantes</u>
Coordinador:	
Controlador del tiempo:	
Encargado de la Webct:	
Evaluación (proceso, conclusiones, problemas, resolución de conflictos, etc.)	
Fecha:	
Firma	
Firma	
Firma	
Firma	

Fuente: elaboración propia.

El contrato de equipo se entiende como una herramienta más de la evaluación, donde el propio equipo, en primer lugar, se compromete a cumplir una serie de normas, roles y fechas de entrega que son consensuadas entre el grupo y la profesora y, en segundo lugar, evalúa el proceso que ha seguido como equipo, problemas, dificultades, inconvenientes, modos de resolución de conflicto, etc.



7. Resultados y conclusiones

En líneas generales, y con respecto al trabajo en equipo, han sido capaces de diferenciar lo personal de lo profesional, ya que normalmente suelen generarse suspicacias, estableciendo así una conciencia grupal; han adquirido y desarrollado algunas de las competencias que se exigían en la asignatura y tendrán que desempeñar en el campo profesional; han sentido la asignatura y los trabajos a realizar realmente como suyos al ser partícipes de la misma; han controlado la materia en todo momento y ello se ha visto reflejado en la autoevaluación que hicieron sobre su trabajo, en las exposiciones, reflexiones del portafolio, examen, etc. Como anécdota, cabe destacar que, a pesar de algunas críticas constructivas que iban apareciendo a lo largo del semestre, donde exponían la cantidad de trabajo que tenían, en todo momento siguieron participando activamente y el porcentaje de aprobados fue excelente, aprobando el 100% del alumnado matriculado activamente (es decir, que asiste regularmente a clase) con calificaciones muy altas tanto en examen como en las enseñanzas prácticas.

La debilidad más importante detectada es la cantidad de trabajo y esfuerzo que le requiere al profesorado. Tal y como afirma González y Wagenaar (2003) citado en Ahumada y otros (2004: 30), una "atención y orientación más personalizada en los procesos de aprendizaje e integración de los diferentes contenidos curriculares del estudiante, al mismo tiempo que un seguimiento en la adquisición y desarrollo de las competencias básicas y de las específicamente profesionales a lo largo del itinerario universitario tanto en la dimensión teórica como en la de las prácticas profesionales", requiere un sistema de tutorías institucionalizados y planificados en el marco de la Facultad o del Departamento, que apoye al profesorado en sus funciones, estructure su ordenación académica, etc.

El uso de rúbricas de evaluación ayuda a orientar al estudiante sobre aquellos aspectos que son importantes y que debe manejar, pero además sirve profundamente al profesorado para seleccionar lo que quiere que aprendan sus estudiantes. No se trata de que sepan hacerlo o saberlo todo, sino que manejen e identifiquen lo realmente necesario para su futuro desarrollo profesional. Para el profesorado, el diseño y utilización de las rúbricas de evaluación supone un mayor esfuerzo de concreción y reflexión sobre la asignatura y sobre los resultados de aprendizaje que se espera sean capaces de adquirir los estudiantes.

No obstante, la práctica nos indica que si se trabaja desde una metodología participativa, mediante la cual los estudiantes se sienten identificados con la asignatura, con el modelo de enseñanza-aprendizaje que les planteamos y, además, deciden cómo se les va a evaluar, el resultado es mucho mejor que si nos centramos en exámenes o actividades impuestas y ajenas al estudiante.

La metodología participativa y el rol del estudiante como agente activo de su proceso convierten una asignatura en un éxito garantizado *a priori*, tanto en el proceso como en el producto. Por ello consideramos importante seguir trabajando en esta línea y aportar los recursos necesarios para que el profesorado pueda desempeñar su rol de catalizador del proceso de enseñanza.

El resultado de esta experiencia ha sido muy óptimo y ha obtenido un elevado nivel de aceptación por parte del alumnado, máxime si consideramos que han adquirido las



competencias establecidas y que se han implicado en la asignatura al sentirse identificados con ella, al presentarse como los protagonistas de su acción.

<Referencias bibliográficas>

Ahumada, P., y otros (2004). *Pedagogía Universitaria: Hacia un espacio de aprendizaje compartido*. Vol. I, 299-301. Bilbao: Universidad de Deusto.

Antón Ares, P. (2005). Motivación del profesorado universitario para la aplicación de las propuestas metodológicas derivadas de la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación en la docencia. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 101-110.

Bernal, J.L. (2006). *Diseño curricular en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los ECTS*. Zaragoza: Universidad.

Cohen, E. y Francio, R. (2000). *Evaluación de proyectos sociales*. 5ª Edición. México: Siglo XXI Editores.

Colén, M. T., Giné, N. e Imbernón, F. (2006). *La carpeta de aprendizaje del alumno universitario. La autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.

De Miguel, M. (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.

Dodge, B. (1997). *Building Blocks of a Webquest*. Consultado el 10 de septiembre de 2013, en <http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/buildingblocks/p-index.htm>

González, J. y Wagenaar, R. (2003) (Ed.). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final, Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Hargreaves, A. (2003). Replantar el cambio educativo: Ampliar y profundizar la búsqueda del éxito. En A. Hargreaves (Comp.), *Replantar el cambio educativo. Un enfoque renovado* (pp. 23-55). Madrid: Amorrortu Editores.

Ibarra, M^a.S. y Rodríguez, G. (2007). El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación. *Revista de Educación*, 344, 355-375.

Lobato, C., Arbizu, F. y Del Castillo, L. (2004). Representaciones sociales de la función tutorial en profesores y estudiantes de la Universidad del País Vasco. Un estudio cualitativo. En P. Ahumada y otros, *Pedagogía Universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido*. V. 1 (pp. 353-377). Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.



Lobato, C., y Madinabeitia, A. (2010). Determinantes motivacionales en el profesorado universitario ante la formación para la innovación. *Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2021. Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos*. Buenos Aires. Consultado el 10 de octubre de 2011, en http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/R1162_Lobato.pdf

Medina Rivilla, A. (1993). *La formación del profesorado para una nueva educación Infantil*. Buenos Aires: Cincel.

Mérida Serrano, R. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8. Consultado el 13 de octubre de 2011 en <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-merida.html>

Merino, J. V. (1997). *Programas de Animación Sociocultural. Tres instrumentos para su diseño y evaluación*. Madrid: Narcea.

Merino Fernández, J. V. (1997). La animación sociocultural en la educación social. Exigencias formativas para el educador social. *Revista Complutense de Educación*, 8 (1), 127-155.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Directrices para la elaboración de los títulos universitarios de Grado y Master*. Madrid: MEC.

Murillo Sancho, G. (2012). El portafolio como instrumento clave para la evaluación en educación superior. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 12 (1), 1-23.

Pérez-Pérez, I. (2007). Metodología participativa en la enseñanza Universitaria (2005) de F. López Noguero (Madrid, Narcea). *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 14, 160-161.

Pérez-Pérez, I. (2009). La Evaluación en Animación Sociocultural. La Gran Olvidada de la Planificación en Ámbitos Sociales. En F. López Noguero, *Métodos de investigación y planificación en intervención socioeducativa* (pp. 224-256). Sevilla: AECID y Universidad Pablo de Olavide.

Pérez-Pérez, I. (2009). Nivel de concreción a la hora de planificar. En E. Prieto Jiménez, *Diseño y evaluación de programas en Educación Social* (pp. 7-21). Sevilla: Edición Digital @tres, S.L.L.

Pérez-Pérez, I. (2013). Una experiencia de innovación docente en la asignatura de Animación Sociocultural, (En línea) *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 6 (2), 132-149. Consultado el 30 de agosto de 2012, en <http://revistes.ub.edu/index.php/REIRE>.

Romero Cerezo, C. (2008). El portafolio y el trabajo de grupo: una experiencia del crédito ECTS en la formación del magisterio especialista en Educación Física. *REIFOP*, 11 (2), 73-84. Consultado el 26 de julio de 2012, en <http://www.aufop.com>

Romero López, M^a.A. y Crisol Moya, E. (2011). El portafolio, herramienta de autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una experiencia práctica en la Universidad de Granada. *Revista Docencia e Investigación*, 21, 25-50.



Rué, J. (2004). La convergencia europea: entre decir e intentar hacer. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 39-59.

Terrón Caro, M^a.T. (2009). Innovación didáctica y evaluativa en el ámbito universitario: una experiencia en la asignatura de pedagogía social comunitaria. *Innovación Educativa*, 19, 275-283.

Villalustre Martínez, L, y Del Moral Pérez, M^a.E. (2010). E-portafolios y rúbricas de evaluación en Ruralnet. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 37, 93-105.

Zabalza, M.A. y Escudero, J.M. (2004). Diseño curricular e innovaciones metodológicas en la enseñanza universitaria. El reto de la convergencia europea, en VV.AA, *Pedagogía Universitaria. Hacia un espacio de aprendizaje compartido* (pp. 575-578). Bilbao: Mensajero.

Otros documentos

Informe sobre innovación de la docencia en las universidades Andaluzas (2005). Documento multicopiado.

Ruiz Acosta, E. (2010). *Cómo gestionar el trabajo en grupo. Desarrollando y formando el trabajo en equipo*. Documento de trabajo. Universidad Pablo de Olavide.

Valcárcel (Coord.). (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior. Memoria de investigación*. Universidad de Córdoba.

Copyright © 2014. Esta obra está sujeta a una licencia de Creative Commons mediante la cual, cualquier explotación de ésta, deberá reconocer a sus autores, citados en la referencia recomendada que aparece al inicio de este documento.

