



Evaluar para aprender: mejora de la competencia de trabajo colaborativo en los estudiantes de Magisterio

ID 2018/153

María José Hernández Serrano
(Coord.)

Marta Fuentes Agustí

Bienvenido Martín Fraile

Noelia Morales Romo

Gabriel Parra Nieto

Encarnación Sonia Soriano Rubio

Isabel Vicario Molina

Índice

I.	Resumen.....	2
	Objetivo General	
	Objetivos Específicos	
	Impacto y Alcance	
II.	Descripción de las Acciones	4
	FASE 1: Detección de necesidades para establecer metas conjuntas (Objetivos 1 y 2)	
	FASE 2: Rubricación: diseño, aplicación y recogida de datos (Objetivos 3 y 4)	
	FASE 3: Transferencia y difusión de resultados (Objetivo 5)	
	Resumen de puesta en marcha, desarrollo y evaluación	
III.	Resultados y Conclusiones	9
	Resultados de la autoevaluación	
	Resultados de la coevaluación	
	Conclusiones	
IV.	Difusión de resultados	14
	Publicaciones en Congresos	
V.	Bibliografía	15

Resumen

El informe que presentamos resume el proceso y los resultados obtenidos en el proyecto de innovación “Evaluar para aprender: mejora de la competencia de trabajo colaborativo en los estudiantes de Magisterio” realizado durante el curso académico 2018-19 en la Facultad de Educación de Salamanca, la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila, y la Escuela de Magisterio de Zamora, financiado por la convocatoria de Proyectos de Innovación y Mejora Docente de la Universidad de Salamanca (Plan Estratégico General 2013-2018).

Se trata de un proyecto coordinado de manera conjunta, planificado y desarrollado en colaboración con docentes de la Universidad Autónoma de Barcelona, dirigidos por la profesora Marta Fuentes Agustí (Título del proyecto: *Avaluar per aprendre: com millorar la competència del treball en equip a la titulació del Grau de Primària*, UAB, 2018), y en la Universidad de Salamanca por María José Hernández Serrano (Proyecto código ID2018/153).

Objetivo General

El objetivo principal del proyecto ha sido contribuir a la adquisición de la competencia transversal “aprendizaje colaborativo” en los estudiantes de Magisterio, desarrollando un nuevo instrumento para la (auto)evaluación de dicha competencia.

Objetivos Específicos

Los objetivos que han orientado el desarrollo del proyecto han sido cinco:

- 1. Analizar las prácticas que se están llevando a cabo para la enseñanza de la competencia del aprendizaje colaborativo, así como las herramientas de evaluación y gamificación que podrían aplicarse a los estudiantes de los grados de Magisterio.*
- 2. Socializar y consensuar maneras de entender y hacer de los docentes para formar al estudiante de Magisterio en su globalidad, con base en las competencias transversales, y en especial las que refieren al trabajo colaborativo.*
- 3. Diseñar, mediante la colaboración interdisciplinar de los docentes, una propuesta de “evaluación para aprender” que permita rubricar la competencia del aprendizaje colaborativo en los estudiantes de magisterio de las dos universidades.*
- 4. Validar la rúbrica elaborada desde la práctica contrastada con los estudiantes, en diferentes materias y en las dos universidades,*
- 5. Ddifundir los resultados entre la comunidad universitaria.*

Impacto y Alcance

Probablemente el principal efecto que ha tenido el desarrollo de este proyecto ha sido la mejora en el aprendizaje de la competencia del aprendizaje colaborativo por parte de los estudiantes. Más de quinientos estudiantes han participado en el desarrollo de las diferentes acciones del proyecto y, en concreto, para la validación de la rúbrica han sido 265 en la Universidad de Salamanca y 180 en la Universidad Autónoma de Barcelona.

Por lo que respecta al equipo docente implicado, en la UAB han participado ocho docentes y en la USAL siete, formando un amplio y variado equipo de diferentes departamentos y áreas de conocimiento. Además, se ha contado con la colaboración de una profesora del Instituto Politécnico de Guarda (Portugal) como experta en el proceso de validación de la rúbrica.

Podemos destacar, así mismo, otras mejoras relacionadas con la creación de espacios de reflexión y debate para la mejora de la práctica docente, entre profesores universitarios de distintas áreas y universidades; impacto que revierte directamente en el aprendizaje de los estudiantes, ya que los docentes que han participado en esta experiencia de innovación docente han incorporado espacios de formación específicos para la adquisición de dicha competencia en sus respectivas materias.

Por último, hay expectativas de seguir contribuyendo en la mejora de la adquisición de las competencias transversales con el desarrollo de nuevas acciones, dirigidas a los futuros estudiantes en sucesivos proyectos de innovación.

Descripción de las Acciones

El proyecto se ha desarrollado en tres fases con siete acciones, según el plan de trabajo previsto:

FASE 1: Detección de necesidades para establecer metas conjuntas (Objetivos 1 y 2)

ACCIÓN 1: *Construir un marco conceptual teórico-práctico común entre los miembros del equipo de innovación docente en torno a la competencia del aprendizaje colaborativo, y cómo puede enseñarse a los estudiantes de magisterio.*

- Qué se trabaja en la competencia del aprendizaje colaborativo (dimensiones de la competencia...)
- Cómo se trabaja la competencia (actividades propuestas, dinámicas para constituir los grupos...)
- Cómo se quiere evaluar la competencia (de manera formativa y formadora, feedback y forward, usando la heteroevaluación, co-evaluación intra e intergrupala, autoevaluación...)
- Cuándo se trabaja la competencia (en qué momento del curso...)

Este marco se ha desarrollado desde el enfoque “Evaluar para aprender”. Entendemos que la formación universitaria progresa a través del aprendizaje autónomo de los estudiantes, y éste se puede potenciar mediante el diseño y desarrollo de procesos de autorregulación que fomenten la metacognición (Hacker, Dunlosky y Graesser, 2009). Estos procesos contribuyen a que los estudiantes: a) estén en condiciones de disponer de un mejor conocimiento del propio nivel competencial, b) reflexionen sobre qué pueden hacer para resolver las tareas formativas y c) alcancen conciencia de todas aquellas habilidades que necesitan mejorar para afrontar los nuevos retos de aprendizaje que se plantean (Boekaerts, Pintrich y Zeidner, 2000; Zimmerman y Schunk, 2011; Clark, 2012).

Si se pretende que los estudiantes se auto-regulen en el desarrollo de un trabajo en equipo resulta imprescindible que estos asuman un rol de agente evaluador de su propio desarrollo competencial durante la formación universitaria. Es decir, que aprendan y adquieran el hábito de autoevaluarse (Boud y Falchikov, 1989; Butler y Winne, 1995; Ross, 2006; Panadero, Jonsson y Botella, 2017). Para ello es necesario que los docentes generen espacios, momentos, herramientas y recursos de apoyo al servicio de la autoevaluación del estudiante.

ACCIÓN 2: *Socialización de las prácticas llevadas a cabo hasta el momento por el profesorado implicado en el proyecto y posibles experiencias conocidas o leídas.*

En el mes de noviembre de 2018 se creó una carpeta compartida en GDrive, que ha permitido el intercambio de documentación. También se han realizado dos encuentros virtuales (plataforma Zoom), además de múltiples intercambios vía email. La recopilación de información se ha relacionado con las diferentes estrategias que utilizamos y/o evidencias que recogemos para poder emitir una evaluación individual y/o grupal de los aprendizajes de los estudiantes (registros de acceso, observación...). Así mismo, en otra carpeta se han añadido diversos recursos virtuales que facilitan el trabajo en equipo o su evaluación en entornos virtuales (Studium, herramientas de trabajo en equipo online de Google, herramientas de evaluación en línea Kahoot, GoConq, Quizzy, o más específicas, como Corubric...).

FASE 2: Rubricación: diseño, aplicación y recogida de datos (Objetivos 3 y 4)

ACCIÓN 3: *Diseñar una rúbrica analítica de la competencia del aprendizaje colaborativo para estudiantes de magisterio.*

Para cumplimentar esta acción, en primer lugar, se ha elaborado un modelo de rúbrica entre todos los docentes. Para ello, se establecieron diferentes categorías para las dimensiones seleccionadas para trabajar la competencia. Hay que tener en cuenta que no existe un consenso generalizado respecto a cuáles son las dimensiones que componen la competencia del trabajo en equipo. A pesar

de ello, hay tres dimensiones repetidas en diferentes estudios y que también se incluyen en algunos informes internacionales sobre competencias docentes (The OECE Pisa Global Competence Framework, 2018; EC Supporting Teachers competence development, 2018; OECD Teaching Global Competence in a Rapidly and Changing World, 2018): (1) Comunicación y soporte (pedir y ofrecer ayuda); (2) Desarrollo / monitoreo de roles colaborativos y (3) Creación colaborativa de conocimiento (participación e interdependencia). A partir de estas tres dimensiones, debatidas y consensuadas por todos los docentes implicados en el proyecto, se generaron las 5 que se trabajarían: (1) implicación y participación, (2) iniciativa y rol activo, (3) gestión responsable del tiempo, (4) comunicación y cohesión, y (5) resolución de conflictos.

A continuación, se creó la rúbrica como herramienta de evaluación, que considera todo el proceso, la planificación de la tarea, la regulación del desempeño y la evaluación final (Ver Figura 1).

1ª PARTE. Respuesta desde la visión individual				
IMPLICACIÓN Y PARTICIPACIÓN	Mi participación ha sido muy escasa. He participado sólo en una de las partes del trabajo/actividad	Mi participación ha sido escasa y limitada a algunas partes del trabajo/actividad.	He participado en la mayor parte de las actividades (desarrollo teórico, recogida de información, presentación)	Mi participación ha sido elevada, he actuado con compromiso y constancia
INICIATIVA Y ROL ACTIVO	Apenas he aportado ideas para realizar el trabajo, y nunca o pocas veces he propuesto sugerencias de mejora	Generalmente he aceptado las propuestas de otros. A veces he ofrecido ideas, pero pocas veces he propuesto mejoras	He tenido un rol activo y participativo ofreciendo, con frecuencia, propuestas y sugerencias	Siempre he proporcionado ideas útiles al equipo y además he animado a participar a otros, o a que tengan iniciativa.
GESTIÓN RESPONSABLE DEL TIEMPO	Rara vez he entregado el trabajo a tiempo y el grupo ha tenido que modificar sus plazos o asumir mi trabajo para cumplir con las fechas fijadas	Con frecuencia me he retrasado en la entrega. Otros miembros del equipo han tenido que recordarme que me mantuviera atento a los plazos fijados	He realizado las tareas a tiempo, otros miembros del grupo ha realizado recordatorios, pero no ha sido necesario modificar o retrasar tareas	Me he mantenido enfocado en el trabajo que se necesitaba e incluso al concluirlos he ofrecido mi ayuda o he apoyado a mis compañeros.
COMUNICACIÓN Y COHESIÓN	Pocas veces he escuchado y compartido las ideas de otros compañeros. Apenas he ayudado a mantener la cohesión del equipo	A veces he escuchado las ideas de mis compañeros, pero no se han integrado en el trabajo. No me preocupa la unidad del equipo, prefiero repartir tareas.	He escuchado y compartido las ideas de mis compañeros, de manera dialogante, pero en pocas ocasiones me he ofrecido a integrarlas	Siempre he escuchado y considerado las ideas de otros, he intentado integrarlas, buscando mantener la cohesión del equipo
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	En situaciones de desacuerdo o conflicto no he escuchado otras opiniones o aceptado sugerencias. Me cuesta aceptar otras opiniones que no sean las mías.	En situaciones de desacuerdo o conflicto rara vez he escuchado otras opiniones o aceptado sugerencias. No he propuesto alternativas para el consenso, pero las he aceptado	En situaciones de desacuerdo o conflicto casi siempre he escuchado otras opiniones y aceptado sugerencias. A veces he propuesto alternativas para el consenso o solución	En situaciones de desacuerdo o conflicto siempre he escuchado otras opiniones y aceptado sugerencias, proponiendo alternativas para el consenso o la solución

Figura 1. Rúbrica para la evaluación de la competencia de trabajo en equipo.

Este modelo final fue validado mediante expertos -cuatro profesores de la USAL y cuatro de la UAB, más una profesora del IPG de Portugal- consiguiendo un consenso elevado, y donde sólo se realizaron matizaciones en las expresiones de algunos indicadores para su discriminación. Así mismo, para garantizar la comprensión del instrumento de los futuros destinatarios (i.e. estudiantes), se realizó una prueba piloto con cinco estudiantes, comprobándose que no existían dificultades en la comprensión de los diferentes indicadores ni de los niveles de calidad.

A continuación, se generó la herramienta virtual, tanto en su formato auto-rúbrica, como co-rúbrica. La rúbrica es un instrumento de registro evaluativo que posee ciertos criterios o dimensiones a evaluar y lo hace siguiendo unos niveles o gradaciones de calidad y tipificando los estándares de

desempeño. La calidad de una rúbrica viene determinada por su validez, eficiencia, eficacia, fiabilidad y pertinencia (Fuentes, 2017).

La rúbrica se planteó para ser usada también en los procesos de co-evaluación (Goldfinch, 1994; Topping, 1998; Lejk, M. y Wyvill, 2002), en tanto que evaluación realizada por los compañeros, conocida también como evaluación entre iguales o evaluación por pares. Van den Boom y colaboradores (2017) señalan que es importante extender la experiencia de la co-evaluación en el tiempo, permitiendo secuenciar en niveles de dificultad progresiva su exigencia para alcanzar un impacto real y significativo sobre los aprendizajes de los estudiantes.

De manera complementaria, se desarrolló una segunda sección de la rúbrica para evaluar la percepción del desempeño grupal (Ver Figura 2, arriba). Y una tercera sección, donde se pudieran comparar las valoraciones del proceso y de los resultados entre los miembros de los grupos de trabajo (Ver Figura 2, abajo).

2ª PARTE. Respuesta desde la visión Grupal				
Estoy satisfecho con mi contribución individual al trabajo en equipo	Muy en Desacuerdo	En desacuerdo	Acuerdo	Muy de acuerdo
Estoy satisfecho con el rendimiento grupal, fruto del trabajo de todos/as	Muy en Desacuerdo	En desacuerdo	Acuerdo	Muy de acuerdo
Todos los miembros del grupo han tenido la oportunidad de participar y de aprender	Muy en Desacuerdo	En desacuerdo	Acuerdo	Muy de acuerdo
La comunicación entre todos los miembros del grupo ha sido positiva y fluida	Muy en Desacuerdo	En desacuerdo	Acuerdo	Muy de acuerdo
No han existido conflictos, o si los ha habido se han resuelto eficazmente	Muy en Desacuerdo	En desacuerdo	Acuerdo	Muy de acuerdo
Hemos llegado a acuerdos mediante el diálogo y buscando el consenso de la mayoría	Muy en Desacuerdo	En desacuerdo	Acuerdo	Muy de acuerdo
No se ha impuesto la opinión de unos más que otros	Muy en Desacuerdo	En desacuerdo	Acuerdo	Muy de acuerdo
Se han respetado los plazos temporales de las tareas y de la entrega/exposición final	Muy en Desacuerdo	En desacuerdo	Acuerdo	Muy de acuerdo
Hemos disfrutado del trabajo en equipo	Muy en Desacuerdo	En desacuerdo	Acuerdo	Muy de acuerdo

3ª PARTE. Valoración del PROCESO y del RESULTADO
RESULTADO: En general, ¿qué nota numérica le pondrías (del 0 al 10) a vuestro trabajo?
PROCESO-CONSTRUCCIÓN DEL EQUIPO: En general, ¿qué nota numérica le pondrías (del 0 al 10) a vuestro rendimiento como equipo?
Si lo deseas, puedes añadir algo más sobre el aprendizaje después de la experiencia del trabajo en equipo: _____

Figura 2. Rúbrica para la evaluación grupal del trabajo en equipo, Rendimiento (Arriba), Proceso y Resultado (Abajo)

Es importante tener en cuenta la estructura de combinación de preguntas cerradas y abiertas del formulario, como campos de respuesta obligada. Esto implicaba que todos los estudiantes debían reflexionar por escrito mediante un texto argumentativo en torno a los elementos evaluados de la competencia del trabajo en equipo (dinámica, metodología de trabajo, participación, interacción, compromiso, responsabilidad, contribución, roles, inclusión, aportación, actitud, comunicación...).

Con el uso de ambos métodos, auto y co-evaluación, se alcanzaron cotas de satisfacción estudiantil y docente muy elevadas. Satisfacción que nos indica que el uso de pautas de autoevaluación bien diseñadas basadas en la práctica reflexiva puede servir para la autorregulación en el trabajo en

equipo. Para ello se debe elegir el momento idóneo en el que llevar a cabo la autoevaluación según sea su finalidad: promover el cambio durante el proceso de realización de una actividad y mejorar la calidad del producto final solicitado (lo que implica auto-regulación individual y grupal inmediata), promover el cambio para futuros trabajos en equipo, ya sean académicos o profesionales (lo que implica transferencia de la auto-regulación). En ambos casos se favorece la competencia del trabajo en equipo.

ACCIÓN 4: *Aplicación de la rúbrica y registro de evidencias*

Durante los meses de diciembre-enero, y marzo-abril se presentó la rúbrica en las diferentes materias, explicándola a los estudiantes. En este caso se solicitó a los estudiantes que respondieran al cuestionario diseñado para la autoevaluación del trabajo en equipo, facilitando para ello un enlace web al mismo:

<https://goo.gl/forms/PDWyyRfZzQZX41XK2>

A posteriori, cada docente decidió cómo llevar a cabo la retroacción siempre con la intención de potenciar la autorreflexión y autorregulación de los estudiantes en el aprendizaje y desarrollo de la competencia del trabajo en equipo. Cada docente ante los datos obtenidos, pudo hacer un resumen de los mismos y realizar un comentario oral o escrito general de los resultados obtenidos en el grupo-clase e incluso presentar gráficas, pudo realizar una dinámica de autoconocimiento en uno de los seminarios, pudo citar a los estudiantes para una tutoría grupal o individual, etc.

FASE 3: Transferencia y difusión de resultados (Objetivo 5)

ACCIÓN 5: *Análisis de los datos obtenidos*

Se ha realizado un análisis según datos sociodemográficos, por materias, por universidades y por titulación (grado de Educación Infantil o de Primaria), relación con rendimiento y otros análisis de los resultados de las diferentes rúbricas.

ACCIÓN 6: *Difusión, tanto de la rúbrica, como de los resultados obtenidos.*

La difusión se ha llevado a cabo entre las respectivas comunidades universitarias y a nivel internacional mediante la participación en tres congresos internacionales de docencia universitaria, como se expondrá en el apartado IV.

En la siguiente figura se muestra el alcance a diferentes niveles de la difusión del proyecto (Ver Figura 3).



Figura 3. *Niveles de difusión del proyecto.*

Resumen de puesta en marcha, desarrollo y evaluación

El proyecto se ha desarrollado en la temporalización prevista, ejecutándose todas las acciones, incluida la última que es la elaboración de esta memoria. La evaluación llevada a cabo con los estudiantes, así como las reuniones de seguimiento del equipo de trabajo del proyecto han demostrado una elevada satisfacción con el cumplimiento de los objetivos previstos inicialmente.

El profesorado del proyecto considera que el alumnado ha sido más activo y participativo en la construcción de sus aprendizajes, al tiempo que la metodología del proyecto ha favorecido el intercambio de información y la construcción conjunta de conocimiento.

Resultados y Conclusiones

En este apartado vamos a exponer los resultados de la aplicación de la rúbrica en formato auto y co-evaluación, como proceso de validación de la misma.

En la Universidad de Salamanca la muestra ha estado conformada por 265 estudiantes, en las tres sedes donde se imparten grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria (ver Figura 4).

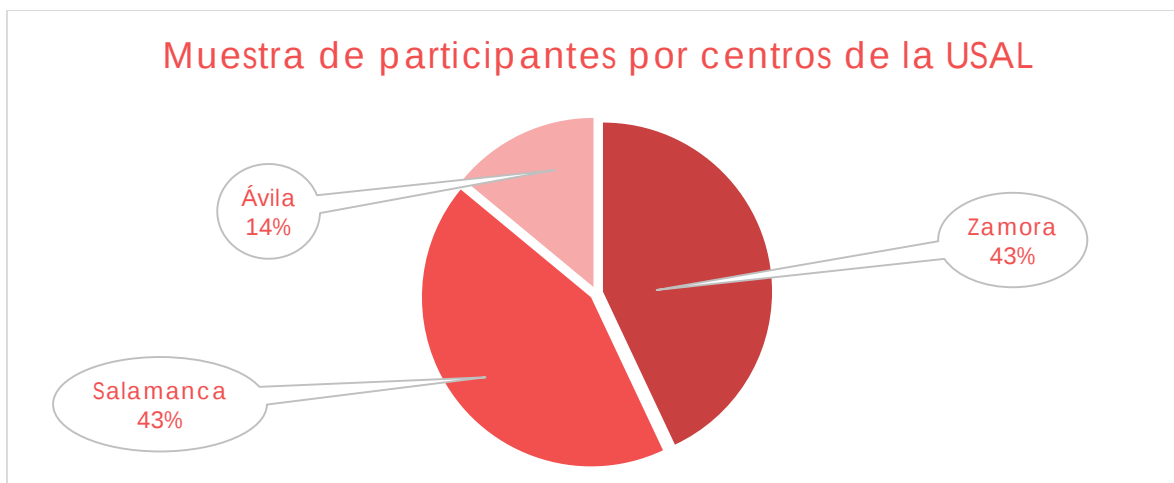


Figura 4. Distribución de los estudiantes participantes por sedes, en porcentajes.

Resultados de la autoevaluación

Se hallaron autovaloraciones significativamente más positivas del desempeño individual, en comparación con valoración grupal. En concreto, en la dimensión implicación, el 54% indicó *sentirse muy satisfechos*, más 40% *satisfechos con su contribución personal al grupo*. Sin embargo, sólo el 42% *se mostró satisfecho con el rendimiento de todos*. Hay que considerar también que el 21% de los participantes señaló no haber disfrutado del trabajo en equipo. Incluso, que el 12% indicó que *no tuvo la oportunidad de participar y aprender con otros*.

En cuanto a la dimensión iniciativa y rol activo, como se muestra en la Figura 5, no fue respondida por todos los sujetos, y mayoritariamente (61,6%) sus respuestas se situaron en una posición moderada, indicando que *con frecuencia habían asumido un rol activo*.

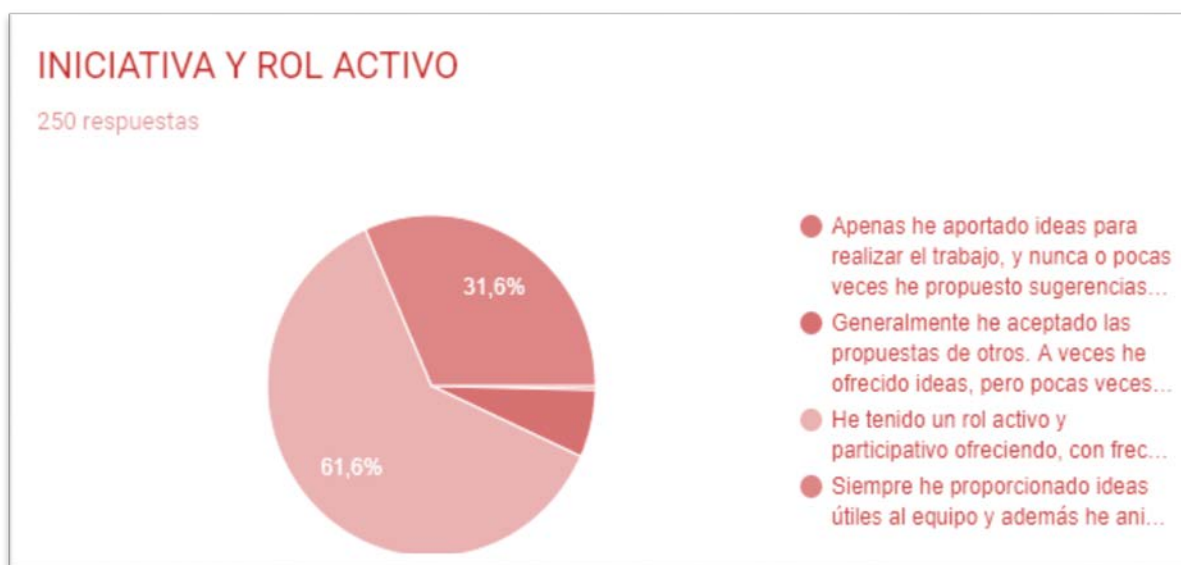


Figura 5. Porcentajes de respuesta de los cuatro niveles de la dimensión Iniciativa y Rol Activo.

Otra de las dimensiones relevantes en el análisis fue la referida a la Comunicación y Cohesión, donde mayoritariamente los alumnos indicaron que *siempre habían escuchado y considerado las ideas de sus compañeros* (Ver Figura 6). En las subdimensiones, el 90% valoró positivamente que los acuerdos se habían generado en consenso, mediante el diálogo. Mientras que cuando se autoevaluaban respecto a los conflictos referidos al reparto y responsabilidad en las tareas, un porcentaje considerable del 20% consideró que *se ha impuesto la opinión de unos sobre otros*. Es más, los datos desvelan que pudieron existir en algunos casos una resolución no efectiva de conflictos, pese a la formación recibida, ya que el 40% reconoce que *hubo conflictos que no se resolvieron eficazmente*; y el 25% manifestó que *la comunicación no siempre fue positiva o fluida*.

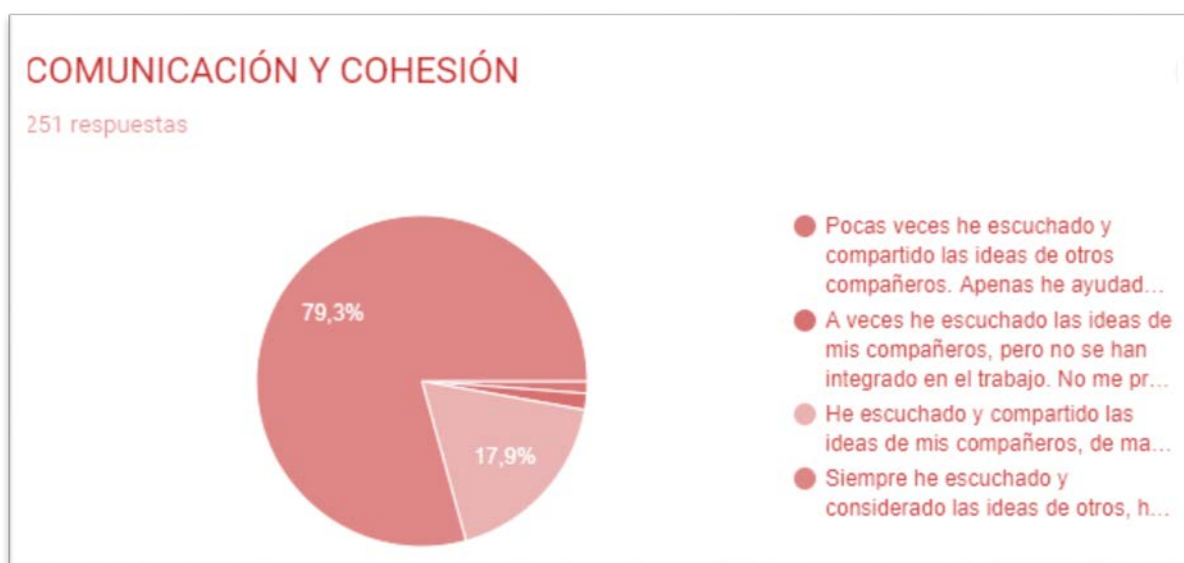


Figura 6. Porcentajes de respuesta de los cuatro niveles de la dimensión Comunicación y Cohesión.

Uno de los aspectos que más dificultades planteó a los estudiantes a la hora de autoevaluarse fue el relacionado con la dimensión de la gestión responsable del tiempo. Sólo la mitad señaló haber trabajado de manera equilibrada y constante a lo largo del tiempo, y el resto indicó que habían trabajado de manera desigual, empleando más tiempo en las fechas próximas de entrega. Incluso un 5% de los estudiantes reconoció que había entregado tarde su tarea personal y que otros miembros del grupo habían tenido que recordarle los consensos grupales.

Resultados de la coevaluación

A pesar de las ventajas, el trabajo en equipo supone un desafío para los alumnos universitarios, y en la parte de la co-evaluación valoraron de forma más negativa la producción grupal, frente a la individual. Se detectaron los conflictos y las dificultades para resolverlos, que expusieron de manera detallada en las preguntas abiertas.

Todo ello indica que los estudiantes necesitan entrenamiento previo de trabajo colaborativo al menos en tres áreas. Primero, entender qué supone y qué requiere la interdependencia, tanto para el reparto de tareas, como para asumir la responsabilidad, individual y grupalmente. Segundo, es importante que los estudiantes reciban formación específica sobre la gestión y resolución del conflicto, ya que buena parte de su desempeño académico se basa en trabajos grupales donde los conflictos pueden ser inevitables y necesariamente deben resolverse de manera positiva. Por último, parece que los alumnos necesitan aprender a analizar de forma crítica su aportación individual y el trabajo en grupo, y, aprender a valorar el trabajo de todos de manera positiva y constructiva, celebrando los éxitos alcanzados y no centrarse exclusivamente en los aspectos negativos.

En general, tras este proceso de aplicación y validación de la rúbrica del aprendizaje colaborativo, podemos considerar que se trata de un apoyo útil para el aprendizaje de la autorregulación y co-regulación del trabajo en equipo, que ha orientado a los estudiantes respecto a las cinco dimensiones y los cuatro niveles en cada una de ellas. Por ejemplo, se ha observado que cuando el docente orienta el inicio del trabajo en equipo y solicita por escrito los acuerdos de funcionamiento iniciales pactados por el grupo junto con la planificación temporal de las sub-tareas que implica la demanda grupal se favorece el éxito del trabajo académico, dado que permite identificar carencias o malas formulaciones, implica un proceso de concienciación de los estudiantes respecto lo que se les solicita, etc. Si durante el proceso se les piden tareas intermedias de seguimiento del grupo, ello también favorece una gestión del tiempo apropiada, para reconducir el trabajo, si es preciso, a partir del propio debate entre los estudiantes, tomar decisiones antes de la recta final, etc.

Conclusiones

La competencia de trabajo colaborativo es fundamental para los alumnos de Magisterio. Por ello, y dado que el estudiante debe adquirir dicha competencia, los docentes tenemos la oportunidad y la responsabilidad de guiarlo y acompañarlo en este aprendizaje, desde el inicio de los estudios de grado. Y hacerlo, no sólo mediante el uso de metodologías activas que ofrezcan la oportunidad de trabajar en equipo, sino también desde un planteamiento de “**evaluación para aprender**” que pueda favorecer que al finalizar el Grado los estudiantes sean lo suficientemente competentes como para conocer qué implica trabajar en grupo, saber autorregularse y desarrollar con éxito su desempeño en equipo superando los conflictos y dificultades, habilidades que son clave también para su futura profesión.

El aprendizaje colaborativo es una de las competencias más **valiosas en el proceso de aprendizaje**, porque permite el desarrollo conjunto de habilidades interpersonales que no sólo sirven a los estudiantes a lo largo de su carrera de grado, sino que también son imprescindibles para el desarrollo de su propia profesión como futuros maestros. Por ello, pensamos que la evaluación del funcionamiento de los grupos de trabajo de los estudiantes es clave para motivarles a seguir aprendiendo, y para que el rendimiento del grupo alcance una meta satisfactoria, sabiendo que es

importante que todos los estudiantes se sientan parte interdependiente del grupo, que confíen y tenga confianza para aportar o solucionar dudas y hacer avanzar el aprendizaje de todos.

Con la introducción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se ha potenciado la construcción de grupos de trabajo como base de muchas estrategias de enseñanza y aprendizaje. Los docentes valoran rápidamente las ventajas de este planteamiento docente desde el punto de vista del aprendizaje y del desarrollo de competencias específicas y transversales (Hannafor, 2017). Sin embargo, a menudo no se tiene en cuenta la preparación de los estudiantes para el trabajo en equipo y la planificación de estrategias de gestión de los miembros del grupo (Vik, 2001; Maiden y Perry, 2011).

La información aportada por la auto-evaluación y la co-evaluación, a través de la herramienta de la rúbrica, puede servir para mejorar las habilidades de auto-regulación a lo largo del proceso de trabajo en equipo de los estudiantes. Esta regulación puede ser externa y entonces sirve para la planificación de las acciones docentes, ya que a partir de las evaluaciones de los estudiantes se puede incidir distintos aspectos, prevenir circunstancias o minimizar dificultades; por ejemplo, el docente puede fomentar dinámicas de socialización, de motivación, de fomento del interés, de la responsabilidad, etc.

Una **evaluación que les permita aprender a colaborar** supone una mejora en su aprendizaje. Que los estudiantes del grado de Magisterio adquieran un autoconocimiento sobre su nivel de consecución de la competencia del aprendizaje colaborativo, con pautas para seguir adquiriendo la competencia, ha supuesto un avance de su capacidad para trabajar en equipo de manera colaborativa y eficaz.

Difusión de resultados

Publicaciones en Congresos

1	Ponencia: Trabajo en equipo y Blended learning. Innovando en la formación y evaluación de competencias transversales de estudiantes de Magisterio. Autores: Gabriel Parra Nieto, María José Hernández Serrano, Natalia Gomes Fernandes, Noelia Morales Romo, Isabel Vicario-Molina. Simposio: Desarrollo y Evaluación de la competencia de trabajo en equipo en la Educación Superior. Coordinadora: Marta Fuentes Agustí. 7th INTERNATIONAL CONGRESS OF EDUCATIONAL SCIENCES AND DEVELOPMENT. Granada, 24-26 de Abril de 2019.
2	Comunicación: SELF-REGULATION AND SELF-ASSESSMENT OF THE COLLABORATIVE LEARNING COMPETENCE IN HIGHER EDUCATION FOR PRESERVICE TEACHERS. (EN PRENSA) Autores: María José Hernández Serrano, Marta Fuentes Agustí, Noelia Morales Romo, Gabriel Parra Nieto, Isabel Vicario-Molina. Congreso: EDULEARN19, 11th annual International Conference on Education and New Learning Technologies. Palma de Mallorca, 1-3 Julio de 2019.
3	Ponencia: Evaluar y aprender: formación y evaluación de la competencias del trabajo en equipo en estudiantes de Magisterio. (EN PRENSA) Autores: María José Hernández Serrano, Noelia Morales Romo. Simposio: Ecologías del aprendizaje: el trabajo en equipo en la era digital. Coordinadora: Marta Fuentes Agustí. I Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: Un Reto para las Áreas de Conocimiento. Madrid, 20-22 de Noviembre de 2019.

Bibliografía

- M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner, (Eds.), Handbook of self-regulation. San Diego, CA: Academic Press, 2000.
- D. Boud and N. Falchikov, "Quantitative studies of student self-assessment in higher education: A critical analysis of findings," Higher Education, vol. 18, no. 5, pp. 529–549, 1989.
- D. L. Butler and P.H. Winne, "Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis," Review of Educational Research, vol. 65, no. 3, pp. 245–281, 1995.
- I. Clark, "Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning," Educational Psychology Review, vol. 24, no. 2, pp. 205–249, 2012.
- M. Fuentes, Evaluación y TIC. Material didáctico de La Universidad Internacional de Valencia. Máster en educación, tecnologías e innovación (TIC), 2017.
- J. Goldfinch, "Further Developments in Peer Assessment of Group Projects," Assessment Evaluation in Higher Education, vol. 19, no. 1, pp. 29-35, 1994.
- D. J. Hacker, J. Dunlosky, and A.C. Graesser, (Eds.), Handbook of metacognition in education. New York: Routledge, 2009.
- L. Hannaford, "Motivation in group assessment: a phenomenological approach to postgraduate group assessment," Assessment and Evaluation in Higher Education, vol. 42, no. 5, pp. 823- 836, 2017.
- M. Lejk, and M. Wyvill, "Peer assessment of contributions to a group project: student attitudes to holistic and category-based approaches," Assessment and Evaluation in Higher Education, vol. 27, no. 6, pp. 569-577, 2002.
- B. Maiden and B. Perry, "Dealing with free-riders in assessed group work: results from a study at a UK university," Assessment & Evaluation in Higher Education, vol. 36, no. 4, pp. 451-464, 2010.
- E. Panadero, A. Jonsson and J. Botella, "Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses," Educational Research Review, vol. 22, pp. 74-98, 2017.
- J. A. Ross, "The reliability, validity, and utility of self-assessment," Practical Assessment Research; Evaluation, vol. 11, no. 10, pp. 1-13 2006. Retrieved from: <https://pareonline.net/getvn.asp?v=11&n=10>
- K. Topping, "Peer Assessment between students in Colleges and universities," Review of Educational Research, vol. 68, no. 3, pp. 249-276, 1998. DOI: 10.3102/00346543068003249
- G. Van den Boom, F. Paas and J.G. Van Merriënboer, "Effects of elicited reflections combined with tutor or peer feedback on self-regulated learning and learning outcomes," Learning and Instruction, vol. 17, pp. 532-548, 2007.
- G.N. Vik, "Doing more to teach teamwork than telling students to sink or swim," Business Communication Quarterly, vol. 64, no. 4, pp. 112-129, 2001
- B. J. Zimmerman and D.H. Schunk, Handbook of self-regulation of learning and performance. New York: Routledge, 2011.