

LA COEVALUACIÓN/AUTOEVALUACIÓN COMO INSTRUMENTOS PARA VALORAR LA COMPETENCIA EN EL TRABAJO DE EQUIPO.

Jiménez-Tenorio, N.; Aragón, L.

Departamento de Didáctica; Área de Didáctica de las Ciencias Experimentales
Universidad de Cádiz

natalia.jimenez@uca.es; lourdes.aragon@uca.es

Sánchez, S.

Departamento de Didáctica la Lengua y la Literatura; Área de Didáctica la L. y L.
Universidad de Cádiz

susana.sanchez@uca.es

Aragón, C.

Departamento de Didáctica; Área de Didáctica de las Ciencias Sociales
Universidad de Cádiz

carmen.aragon@uca.es

Azcárate, P.; Cardeñoso, J.M.; Moreno, F.

Departamento de Didáctica; Área de Didáctica de la Matemática
Universidad de Cádiz

pilar.azcarate@uca.es; josemaria.cardenoso@uca.es; franciscomanuel.moreno@uca.es

RESUMEN

En este trabajo se expone cómo se evaluó la competencia en el trabajo de equipo a través de un instrumento de coevaluación/autoevaluación elaborado por el profesorado implicado en una propuesta coordinada para el 3º curso del Grado de Maestro en Educación Infantil. Los principales resultados indican que la mayoría de los estudiantes se identificaron en un nivel de competencia en el que colaboran activamente en el equipo, contribuyendo en su consolidación y desarrollo, facilitando la comunicación e integración de los miembros del equipo. No obstante, no tuvieron una visión global y continuada en la consecución de los niveles de competencia. Por otro lado, las valoraciones de los alumnos hacia sus compañeros fueron significativamente inferiores a las que hicieron de sí mismos.

Palabras claves: coevaluación, autoevaluación, trabajo cooperativo, competencias

ABSTRACT

In this paper we present a self and peer assessment tool prepared by the teachers who were involved in the third year of the Degree of Early Childhood Education (academic year 2012/13). Main results point out that most students identified themselves in a competence level in which they collaborate actively in the team, contributing to its consolidation and development, easing communication and integration among team members. However, students didn't have a global and continuous vision in proficiency levels achievement. Furthermore, assessments of students toward their peers were significantly lower than for themselves.

Keywords: peer assessment, self-assessment, cooperative work, competences.

1. INTRODUCCIÓN

Nuestra experiencia en el ámbito de la formación del profesorado nos indica que los hábitos del trabajo en equipo están muy poco desarrollados y se constata un débil desarrollo de la competencia de trabajo en equipo (CTE). Esto se produce tanto por los diferentes niveles de asunción de la responsabilidad individual de los miembros de un equipo como por la carencia del propio grupo para solventar sus deficiencias. Por este motivo, el equipo de profesores implicado en la experiencia se propuso diseñar y poner en funcionamiento una metodología de trabajo basada en el aprendizaje cooperativo, con el fin de ayudar a desarrollar en nuestro alumnado las denominadas competencias interpersonales, como es la CTE, definida como las capacidades que hacen que las personas logren una buena interacción con los demás y garantizan por tanto, el desarrollo del trabajo en equipo, cuya adquisición se contempla en el Grado de Magisterio de Ed. Infantil (GMEI).

El diseño metodológico asumido en nuestra experiencia gira en torno al aprendizaje cooperativo. Cooperar proviene del latín *co-operare*, que quiere decir, ayuda, interés, apoyo (Pujolàs, 2005), interesarse uno por otro, y en este sentido, según nos señalan Duart y Sangrà (2000), el trabajo cooperativo surge cuando se establece una relación recíproca entre un conjunto de personas que, de alguna manera, saben contrastar sus puntos de vista con la intención de generar un proceso de construcción de conocimiento. Este tipo de aprendizaje se basa en que los estudiantes trabajen en grupos pequeños desarrollando una actividad de aprendizaje y recibiendo evaluación de los resultados conseguidos (Lobato, 1997). No obstante para que se dé el aprendizaje cooperativo es necesario que exista una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, una interacción directa “cara a cara”, el desarrollo de competencias sociales en la interacción grupal, un seguimiento constante de la actividad desarrollada y una evaluación individual y grupal.

Desde esta perspectiva, como docentes nos propusimos analizar y reflexionar sobre la incidencia que esa forma de trabajar ha tenido en nuestros estudiantes. Para ello, se elaboró un instrumento para valorar la CTE a través de dos tipos de evaluación realizada por los propios estudiantes: la autoevaluación, entendida como un proceso que permite al participante conocer sus potencialidades y limitaciones, y con ellas tomar las medidas necesarias para incrementar sus conocimientos y buscar la ayuda para superar los obstáculos que interfieren su proceso de aprendizaje (Torres y Minerva, 2005); y la

coevaluación, como una evaluación del desempeño de un alumno mediante la observación y determinaciones de sus propios compañeros (Díaz-Roca *et al.*, 2012).

Con esta doble valoración realizada por cada estudiante hemos querido aproximarnos al funcionamiento interno del grupo. Si bien la construcción socialmente guiada del conocimiento a través de la discusión y la reflexión que genera el trabajo en equipos cooperativos es una forma de convertirnos en personas competentes, implicadas y resolutivas, también es cierto que la cooperación no siempre funciona. Como señalan Jiménez y Llitjós (2006), hay determinadas condiciones en las cuales los grupos funcionan correctamente y otras en las que no. Un primer motivo es la presencia de estudiantes que muestran una ciudadanía de grupo pobre, es decir, aquellos alumnos que no participan o que adoptan una actitud pasiva (Oakley *et al.*, 2004). Estos alumnos son los denominados “polizones” quienes intentan conseguir la misma calificación que sus compañeros más responsables, los denominados “tutores” (Kerr y Brunn, 1983). Es interesante que dentro de su grupo-trabajo los estudiantes conozcan los diferentes roles que existen así como el nivel de competencia (NC) en el que se encuentran con el fin de poder mejorar y tomar decisiones en el proceso de enseñanza y mejorar su CTE.

La coevaluación y la autoevaluación como procesos evaluativos no sólo deben ser útiles al alumnado, sino también al profesorado. Ambas pruebas deben permitir ajustar la valoración del trabajo grupal, realizando una evaluación más adecuada, puesto que contempla una evaluación entre iguales. Asimismo, se les da a los estudiantes una responsabilidad dentro del propio proceso de evaluación, de forma coherente con el discurso que intentamos transmitirles desde las diferentes didácticas específicas del GMEI respecto de la práctica que, en su futuro como docentes, deberán llevar a cabo.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El equipo de trabajo lo constituyen un total de 8 profesores de las asignaturas de didácticas específicas que configuran el currículo del 3º curso del GMEI de la Universidad de Cádiz y que se desarrolló durante el curso académico 2012/2013. En función de las características de dichas asignaturas, se propuso la realización de un trabajo coordinado tanto en el diseño y desarrollo de las respectivas asignaturas como en el proceso de evaluación. Las decisiones fueron colegiadas y repercutieron en el desarrollo coordinado de las asignaturas en los diferentes grupos-clase de tercer curso (A, B y C). Estas asignaturas implicadas fueron: *Didáctica del medio natural*, *Didáctica*

de las ciencias sociales, El desarrollo del conocimiento matemático en educación infantil, y Didáctica para el desarrollo de las habilidades comunicativas escritas.

El diseño didáctico se basó en la caracterización de diferentes momentos, respetando las peculiaridades de cada ámbito del conocimiento. El momento 1º, momento 3º y momento 4º han constituido los específicos de cada didáctica, mientras que los momentos 2º y 5º, fueron los comunes a todas las asignaturas.

La dinámica de desarrollo propuesta en las aulas fue la utilización prioritaria del trabajo cooperativo combinado con actividades de carácter individual. Para ello, se constituyeron un total de 38 grupos-trabajo repartidos en los tres grupos-clase (A=12, B=12 y C=14) de entre 3 y 6 estudiantes cada uno. Estos grupos fueron comunes para las cuatro asignaturas. Así, los diferentes conocimientos fueron abordados, en primer lugar, desde actividades de carácter individual, donde se ha fomentado la reflexión individual, seguido de actividades en pequeños grupo-trabajo de análisis, contraste y síntesis, para finalmente llevar a cabo actividades en gran grupo (toda la clase) que permitían la puesta en común y el contraste entre los grupos-trabajo.

El sistema de evaluación de cada asignatura se adaptó al desarrollo de la experiencia, utilizando la información recogida durante el curso a través del trabajo individual y grupal desarrollado por el alumnado para cada asignatura, matizada por la actividad de autoevaluación y coevaluación, así como por la actividad de valoración global de la asignatura realizada por los estudiantes.

3. METODOLOGÍA

3.1 Instrumento de autoevaluación y coevaluación.

Para implicar a los estudiantes en el proceso de evaluación se diseñó un instrumento a través del cual los estudiantes debían valorar la CTE tanto de sus compañeros como de sí mismos mediante la coevaluación y autoevaluación, respectivamente. Para ello, cada estudiante cumplimentó de forma individual el cuestionario elaborado por el equipo docente. El cuestionario contenía tres apartados claramente diferenciados tal como se muestra en el anexo I. En el primer apartado, denominado “apartado tipo A”, cada estudiante debía marcar con una cruz cada uno de los ítems establecidos que estuvieran relacionados tanto con él mismo, como con sus compañeros. El listado de ítems establecidos se elaboró siguiendo los criterios propuestos por Vega (2012), a partir del

trabajo de Villa y Poblete (2007), quienes describen tres niveles de competencia (NC) para el trabajo en equipo, como se indica en la tabla 1.

Primer nivel de competencia (NC1)	Colabora de manera deficiente junto a sus compañeros, no contribuye en la consolidación y el desarrollo del equipo, y el grupo se dirige sin planificación y sin asegurar la integración de los miembros del equipo.
Segundo nivel de competencia (NC2)	Colabora activamente en las tareas del equipo, contribuyendo en la consolidación y el desarrollo del equipo, facilitando la comunicación. Además la dirección del grupo se realiza asegurando la integración de los miembros del equipo.
Tercer nivel de competencia (NC3)	Colabora muy activamente en las tareas del equipo, fomenta la confianza y la cordialidad; además, contribuye en la consolidación y el desarrollo del equipo, facilitando la comunicación y el reparto equilibrado de tareas. En cuanto a la dirección del grupo, esta se realiza asegurando la integración de los miembros del equipo y orientándolo a un rendimiento elevado.

Tabla 1. Niveles de competencias establecidos según Vega (2012).

Para el segundo apartado del cuestionario denominado “apartado tipo B”, los estudiantes debían repartir 10 puntos entre todos los miembros de su grupo-trabajo, incluyéndose a ellos mismos según el grado de aportación a su grupo.

Finalmente, el último apartado denominado “apartado tipo C”, los estudiantes tuvieron que valorar la contribución de sus compañeros de grupo y la suya propia en el trabajo del grupo, es decir, se les pidió que valorasen la ciudadanía de equipo. Para ello, se utilizó la escala empleada por Jiménez y Llitjós (2006) como se ve en el anexo I.

3.2 Procedimiento seguido

Una vez recogidos todos los cuestionarios, para analizar el apartado tipo A y establecer el NC en el que se encontraba cada estudiante se diseñó una tabla de doble entrada donde se indicaba el número de casillas cuantificadas para cada uno de los componentes del grupo-trabajo. Posteriormente, se calculó el promedio correspondiente al número de casillas marcadas.

Asimismo, para el segundo apartado del cuestionario, se elaboró una tabla de doble entrada donde se anotó la puntuación dada y recibida de cada uno de los componentes del grupo-trabajo. Se calculó el número y porcentaje de alumnos/as que realizaron un reparto equitativo de la puntuación, así como aquellos que no lo hicieron.

Por último, para el tratamiento de la información del tercer apartado del cuestionario se tomó como referencia el proceso seguido por Jiménez y Llitjós (2006), que nos permite asignar una valoración numérica para cada estudiante de su contribución individual al trabajo desarrollado por cada equipo. Este valor fue utilizado para corregir

la valoración del trabajo de grupo establecida por el docente en las diferentes asignaturas implicadas en la experiencia.

3.2 Análisis de los resultados

Los resultados obtenidos a partir del instrumento de coevaluación y autoevaluación para valorar la CTE fueron analizados en diferentes niveles: considerando a todos los estudiantes del 3º GMEI (n=177); agrupándolos por grupo-clase (A, B y C); a nivel de grupo-trabajo (nº de grupos=38); y, finalmente, a nivel de estudiante. Se realizó un estudio de cada uno de los apartados del instrumento por separado (apartado tipo A, tipo B y tipo C). El análisis estadístico se llevó a cabo a través de la aplicación SPSS para Windows (Versión 20.0).

Se emplearon diferentes análisis estadísticos en función de la naturaleza de los datos. Para comparar el nivel competencial en el que se encuentran los estudiantes en el apartado A y las valoraciones de los estudiantes en el apartado C se utilizó como prueba estadística los Intervalos de Confianza con una seguridad del 95% (IC 95%). Para estudiar el grado de relación existente entre las variables se utilizaron tablas de contingencia empleando la prueba chi cuadrado, χ^2 (Pearson, 1911) donde el p valor establecido fue de 0.05 como nivel de significación estadística.

Para llevar a cabo el análisis estadístico del apartado tipo C fue necesario previamente transformar cada uno de los descriptores utilizados a una escala numérica, otorgándole a la categoría “No mostrado” el valor 0 hasta llegar a la categoría “Excelente” con el valor 8. En esta parte del estudio, una vez obtenida la valoración numérica señalada, se utilizó la clasificación de grupos propuesta por Kaufman y Felder (2000) quienes distinguen entre *grupos disfuncionales*; *grupos efectivos* y *grupos ni efectivos ni disfuncionales*, según las valoraciones obtenidas por los equipos de trabajo. Por otro lado, dentro de los grupos, en función de las valoraciones individuales obtenidas, algunos de los miembros de los equipos fueron considerados “*polizones*”, esto es, estudiantes con una ciudadanía de equipo pobre o bien “*tutores*”, esto es, estudiantes que muestran una elevada ciudadanía de equipo.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Resultados Apartado Tipo A

Tras revisar cada uno de los cuestionarios podemos concluir que, de manera general, los estudiantes realizaron una interpretación de este apartado diferente al propuesto por el equipo de profesorado. No tuvieron una visión global y continuada de la consecución de los niveles de competencia (NC), sino que consideraron cada NC como un nivel independiente. Siguiendo este criterio, los IC al 95% de fiabilidad detectaron diferencias estadísticamente significativas entre los tres niveles de competencias establecidos. Los estudiantes puntuaron significativamente menos en el bloque correspondiente al NC1 con un IC al 95% de [0.056-0.074], que en los otros dos bloques, siendo para NC2 el IC al 95% de [0.833-0.861] y para NC3 un IC 95% de [0.710-0.750] como se ve en la figura 1. El NC2 fue significativamente mayor que los NC1 y NC3, lo que significa que los estudiantes de 3º curso del GMEI se identifican mejor con el NC2.

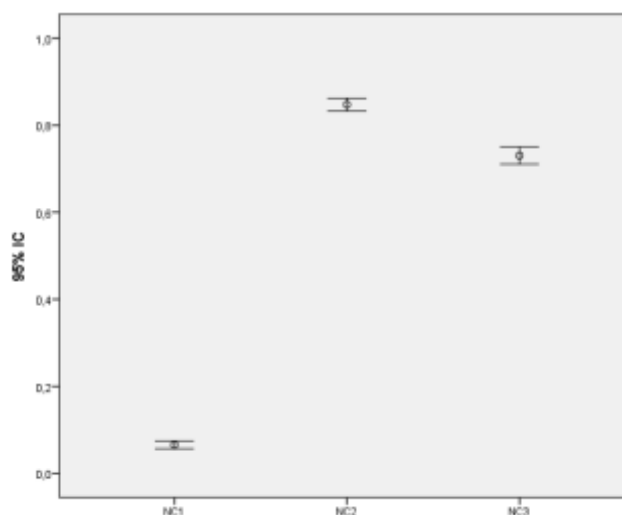


Figura 1. IC al 95(%) de los NC1, NC2 y NC3 para todo el 3º curso de GMEI.

Para el NC1 no se obtuvieron diferencias significativas entre los tres grupos-clase analizados (tabla 2). Por el contrario, se observaron diferencias significativas en el NC2, siendo significativamente mayor la proporción de ítems marcados en el grupo-clase B para este NC con respecto a los grupos-clase A y C. Y en cuanto al NC3, el grupo-clase B volvió a presentar una mayor proporción de ítems marcados frente a los totales, siendo estadísticamente mayor sólo en relación al grupo-clase C.

Niveles de Competencia (NC)	IC al 95%		
	Grupo-clase A	Grupo-clase B	Grupo-clase C
NC1	[0.051-0.083]	[0.050-0.087]	[0.047-0.074]
NC2	[0.799-0.856]	[0.869-0.911]	[0.809-0.855]
NC3	[0.693-0.765]	[0.756-0.819]	[0.652-0.719]

Tabla 2. IC al 95% de los NC1, NC2 y NC3 separados por grupo-clase A, B y C.

Otro resultado interesante es el comportamiento que se observa entre las coevaluaciones y autoevaluaciones para cada uno de los NC establecidos. Las valoraciones que hacen los alumnos de sus compañeros fueron significativamente inferiores a las que hacen de sí mismos (tabla 3).

Niveles de Competencia (NC)	IC al 95%	
	Autoevaluación (A)	Coevaluación (C)
NC1	[0.019-0.046]	[0.062-0.084]
NC2	[0.875-0.925]	[0.817-0.850]
NC3	[0.769-0.839]	[0.688-0.734]

Tabla 3. IC al 95% de los NC1, NC2 y NC3 según las autoevaluaciones (A) y coevaluaciones (C) en todo el 3º curso de GMEI

4.2 Resultados Apartado de Tipo B

Este apartado nos indica si los estudiantes fueron equitativos o no a la hora de repartir una puntuación entre sí mismos y el resto de los miembros de su equipo de trabajo. Los resultados no mostraron diferencias significativas a nivel de 3º curso de GMEI de manera que el porcentaje de alumnos que hacen un reparto equitativo de la puntuación coincide con el porcentaje de alumnos que no lo hacen (50% vs 50%). De igual forma no se detectaron diferencias significativas cuando comparamos el porcentaje de alumnos equitativos y no equitativos separados por grupo-clase ($\chi^2 = 2.023$; p valor = 0.364).

4.3 Resultados Apartado Tipo C

Los estudiantes del 3º curso del GMEI mostraron diferencias estadísticamente significativas entre las valoraciones realizadas en la autoevaluación (A) y la coevaluación (C), es decir, las valoraciones que los alumnos realizan sobre sus compañeros fueron significativamente menores a las que se dan a sí mismos, ya que los IC al 95% obtenidos fueron de [7.01-7.22] y [6.79-6.95], respectivamente.

Atendiendo a los criterios establecidos para la ciudadanía de equipo, el 3º curso del GMEI se estructura de la siguiente forma: de los 38 equipos de trabajo formados, el 8% fueron clasificados como *grupos disfuncionales*, el 32% como *efectivos* y finalmente, el mayor porcentaje corresponde a grupos clasificados como *ni efectivos ni disfuncionales* con un 60% de los grupos. Al comparar las tres categorías establecidas en función de los grupos-clases, el análisis estadístico sólo mostró diferencias estadísticamente significativas en el porcentaje de grupos disfuncionales ($\chi^2 = 78.000$; p valor = 0.000).

A nivel de estudiante, según los valores obtenidos, el 17% (n=30) de los estudiantes del 3º curso del GMEI fueron clasificados como *tutores* y tan sólo el 10% (n=17) como *polizones*. El 72% (n=126) fue clasificado dentro de la categoría *ni polizones ni tutores*. Al separar los estudiantes por grupos-clase, el análisis estadístico no mostró diferencias significativas en ninguna de las categorías establecidas, siendo el grupo *ni polizones ni tutores* el más abundante en todos los casos (A: 68.3%, n=41; B: 91.7%, n=44; C: 61.5%, n=41).

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A la vista de los datos obtenidos procedentes del apartado tipo A consideramos que se ha producido, de forma general, una lectura inadecuada del instrumento por parte de los estudiantes. Estos resultados hacen plantearnos si la forma de presentar el instrumento para la coevaluación y autoevaluación para valorar la CTE fue la más adecuada. Con objeto de evitar y minimizar confabulaciones o pactos entre los componentes del equipo de trabajo que distorsionaran los resultados intentamos que la actividad se realizara de manera inesperada más que programada. En otros trabajos, que incluyen la autoevaluación y coevaluación como procedimientos de evaluación alternativa, establecen una primera fase en la que informan al alumnado de la participación en la evaluación de las competencias adquiridas y/o desarrolladas por él mismo y los demás compañeros de su grupo-trabajo (Cavas *et al.*, 2010; Gessa, 2010); lo cual, implica que a la hora de utilizar esta metodología alternativa es conveniente involucrar al estudiante desde el principio. A partir de nuestra experiencia, creemos conveniente explicar detenidamente al principio del curso la estructura del instrumento y el significado de cada uno de los niveles de competencia, sobre todo el carácter dinámico y progresivo que supone la adquisición de la CTE; el hecho de encontrarse en el NC3 supone necesariamente mostrar el dominio de los NC1 y NC2.

Otro aspecto interesante que nos proporciona el instrumento elaborado es que los propios estudiantes puedan utilizarlo para reconocer qué capacidades presentan a la hora de trabajar en equipo y de cuáles carecen, con objeto de mejorar y progresar. Por ello, una segunda recomendación que establecimos para el siguiente curso académico (el presente curso 2013/14), sería cumplimentar el mismo cuestionario antes, durante y al final del mismo, para que los estudiantes fueran conscientes del nivel del que partían y dónde se encuentran al finalizar el curso en cuanto a la CTE. De esta forma se subraya

que nuestro objetivo dentro de esta experiencia coordinada es utilizar el aprendizaje cooperativo como estrategia pero también como un contenido profesional a tratar, es decir, cooperar para aprender y aprender a cooperar (Pujolàs, 2008).

Trabajar tanto en grupo pequeño como en gran grupo permite desarrollar habilidades de comunicación (escuchar, exponer, preguntar y responder), acrecentar competencias intelectuales (realización de actividades, preparación de materiales, redacción y diseño de documentos), y desarrollar competencias profesionales (toma de decisiones conjuntas vinculadas a diferentes contextos). No obstante, entre los requisitos para que se produzca el aprendizaje cooperativo, los estudiantes deben tener un reflejo claro de las ventajas de haber realizado la tarea en grupo, si no se consigue que los estudiantes perciban estas ventajas será difícil que valoren la cooperación como condición necesaria para aprender (Úriz, 1999).

Diversos estudios constatan la buena aceptación del alumnado de la utilización de las técnicas de autoevaluación y coevaluación como estrategias que facilitan y mejoran su aprendizaje, estimulando conocimientos, habilidades y capacidades contempladas en la filosofía del EEES (Cavas *et al.*, 2010). En nuestro caso las reacciones fueron diversas: algunos estudiantes se negaron a evaluar por el hecho de sentir que “traicionaban” a sus compañeros, mientras que otros vieron la prueba como una auténtica “liberación” y una forma de poder ajustar mejor la nota grupal final.

6. REFERENCIAS

- Cavas, M., Chicano, J.F, Luna, F., y Molina., L. (2010) La autoevaluación y la coevaluación como herramientas para la evaluación continua y la evaluación formativa en el marco del espacio europeo de educación superior. En *IV Jornadas de Innovación Educativa y Enseñanza virtual en la Universidad de Málaga*.
- Díaz-Roca, M., Hernández-Figueroa, Z., Rodríguez-del-Pino, J.C., Mateos-Vicente, C. (2012). El Gestor de Coevaluación Orientado a Grupos Una herramienta de apoyo a la participación del alumno en el proceso de evaluación. *Sistemas y Tecnologías de la Información. Actas de la 7ª Conferencia Ibérica de Sistemas y Tecnologías de la Información (CISTI2012)*. Junio.
- Duart, J. M., y Sangrá, A. (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa.
- Gessa, A. (2011). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. *Revista de Educación*, 354, 749-764.
- Jiménez Valverde, G. y Llitjós Viza, A. (2006). Deducción de calificaciones individuales en actividades cooperativas: Una oportunidad para la coevaluación y la

autoevaluación en la enseñanza de las ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 3 (2), 172-187.

Kaufman, B. y Felder, R.M. (2000). Accounting for individual effort in cooperative learning teams. *Journal of Engineering Education*, 89(2), 133–140.

Kerr, N. L. y Bruun, S.E. (1983). Dispensability of member effort and group motivation losses: Free rider effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 78-94.

Lobato, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*. 4.,59-76.

Oakley, B., Felder, R. M., Brent, R. y Elhajj, I. (2004). Turning student group into effective teams. *Journal of student-centered learning*, 2(1), 9-34.

Pujolàs, P. (2005). El cómo, el porqué y el para qué del aprendizaje cooperativo en. *Cuadernos de Pedagogía*, 345.

Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de Innovación Educativa*. 170, 37-41.

Úriz, N. (coord.). (1999). *El aprendizaje cooperativo*. Navarra: Unidad Técnica de Diseño y Desarrollo Curricular. Dpto. de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra.

Torres, M.E. y Minerva, C. (2005). Formas de participación en la evaluación. *Revista Venezolana de Educación (Educere)*. 9, 31, 487-496.

Vega, M. (2012). *El Aprendizaje Estadístico en la Educación Secundaria Obligatoria a través de una metodología por proyectos. Estudio de caso en un aula inclusiva*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica de la Matemática. Universidad de Granada.

Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero Ediciones.

ANEXO

Instrumento para la coevaluación/autoevaluación de la Competencia en Trabajo en Equipo

Curso 3º:..... Nº Grupo:.....

A) Indica en el espacio marcada con el 1 tu nombre propio y posteriormente el de tus compañeros de pequeño grupo (2, 3, 4, 5 o 6), según cuantos seáis. Ponlos en orden alfabético en función de sus nombres propios.

1.....; 2.....; 3.....;
4.....; 5.....; 6.....;

Ahora toca responder. Lee cada ítem y marca con una cruz en tu columna (1) y en la de cada compañero si crees que le describe esa característica. NO se trata de buscar la característica que más describe a alguien, sino marcar todas las relacionadas con cada persona. Muchas gracias por la honestidad con la que estamos seguros de que vas a contestar.

Nº		1	2	3	4	5	6
111	Cumple parcialmente las tareas asignadas o se retrasa						
121	Cuestiona las normas del grupo para adaptarlas a sus intereses						
131	Improvisa la planificación y dejar cabos sueltos, sin plazos realistas						
211	Se limita a aceptar la organización del trabajo propuesta por otros miembros del equipo						

La coevaluación/autoevaluación como instrumentos para valorar la competencia en el TE

221	Evita abordar los conflictos						
231	Propone objetivos confusos que desorientan al grupo						
311	Le cuesta integrar sus objetivos personales con los del equipo. Escucha poco, no se preocupa por la opinión de los otros						
321	Se muestra pasivo, se comunica poco con los miembros del grupo. Niega o cuestiona la importancia de la tarea del equipo						
331	No sabe reconducir las diferencias expresadas por los demás. No logra que los componentes del grupo se comprometan para funcionar						
112	Realiza la tarea asignada en los tiempos previstos						
122	Acepta y cumple las normas del grupo						
132	Realiza propuestas concretas para la distribución de tareas y establece plazos razonables						
212	Participa en la planificación, organización y distribución del trabajo en equipo						
222	Actúa positivamente en la resolución de los conflictos que surgen en el equipo						
232	Propone objetivos atractivos para el grupo definiéndolos con claridad						
312	Asume como propios los objetivos del grupo. Acepta opiniones de los otros.						
322	Comunica de manera clara y directa sus ideas y opiniones. Apoya y defiende la importancia de la tarea del equipo						
332	Afronta los conflictos tratando las aportaciones y diferencias. Consigue el compromiso de cada miembro del grupo.						
113	Además de cumplir la tarea asignada, orienta y facilita el trabajo de los miembros del equipo						
123	Participa en el establecimiento de las normas del grupo, proponiendo mejoras en su funcionamiento.						
133	Distribuye tareas factibles a los miembros coordinadamente con orientaciones claras						
213	Fomenta una organización del trabajo aprovechando los recursos de los miembros del equipo						
223	Capta los primeros síntomas del conflicto y actúa con rapidez						
233	Estimula al equipo definiendo metas alcanzables y con visión de futuro						
313	Moviliza y cohesionan al grupo en aras de objetivos más exigentes. Fomenta el diálogo constructivo e inspira a la participación						
323	Se relaciona de manera positiva, mostrando apoyo. Insiste en la importancia que tiene el trabajo de cada uno para que salga bien el trabajo colectivo						
333	Afronta los conflictos equilibrando las aportaciones. Consigue que los miembros se comprometan y acepten sugerencias de los otros como propuestas propias						

B) En cada línea de puntos indica de nuevo el nombre de los miembros de tu pequeño grupo respetando el mismo orden que antes. Ahora toca repartir 10 puntos entre todos los miembros de tu pequeño grupo, incluyéndote, según creas que habéis colaborado en el trabajo en grupo. La suma total de los puntos ha de ser 10.

1..... : p; 2.....:.....p; 3..... : p;
 4..... : p; 5.....:..... p; 6..... : p;

C) En cada línea de puntos indica de nuevo el nombre de los miembros de tu pequeño grupo respetando el mismo orden que antes. Ahora te toca valorar la actividad de tus compañeros de grupo y la tuya propia, según creas que habéis colaborado en el trabajo producido en tu grupo. Indica al lado de cada nombre el código de su valoración, seleccionando entre las siguientes calificaciones posibles:

Valoraciones (ordenadas de la más positiva a la más negativa):

Excelente (E): Contribución muy destacada y constante en el trabajo de equipo, con un rendimiento sobresaliente.
Muy bien (MB): Contribución y esfuerzo destacados, con un rendimiento notable.
Bien (B): Ha cumplido los acuerdos tomados por el equipo y ha contribuido favorablemente.
Pasable (P): Ha contribuido con algún material/información de interés, pero con una dedicación irregular.
Suficiente (S): Contribución aceptable, pero con algunas deficiencias en el esfuerzo, la calidad o el trabajo en equipo.
Regular (R): Cumplió menos de la mitad de los acuerdos del grupo y no todos los ha realizado favorablemente.
Insuficiente (I): Algunos intentos de cooperación pero con una contribución baja al trabajo en grupo.
Muy Deficiente (MD): Poca asistencia y/o participación con unos resultados muy pobres.
No mostrado (NM): No jugó un papel efectivo en el trabajo en equipo y/o asistencia y compromisos virtualmente inexistentes.

1..... : ; 2.....:..... ; 3..... : ;
 4..... : ; 5.....:..... ; 6..... : ;