

La justicia evaluativa en la valoración de proyectos grupales: propuesta y aplicación en el Grado de Educación Primaria

The evaluative justice in the assessment of group projects: proposal and implementation in Grade of Primary Education

Emilio José Delgado Algarra*
Santiago Mengual Andrés**
Eloy López Meneses***
Esteban Vázquez-Cano****

Recibido: 6-12-2014
Aceptado: 24-4-2015

Resumen

Este artículo presenta una propuesta didáctica llevada a la práctica durante tres cursos académicos consecutivos en la que se combinan heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación con el objetivo de asegurar la justicia evaluativa y la sistematización y eficiencia en los procesos de seguimiento de los proyectos de investigación discente. Para el desarrollo de este artículo, nos centraremos en el tercer año de aplicación (curso 2013-2014) dentro de la asignatura: «Proyectos integrados para enseñar Conocimiento del Medio Social y Cultural» de 4º de Grado en Educación Primaria en la Universidad de Huelva. Durante la puesta en marcha de esta propuesta se observó un incremento de la sistematización en los procesos evaluativos, una mejora de la eficiencia en los procesos de seguimiento y revisión en tutorías, una mayor autonomía para el alumno en relación con la gestión su trabajo grupal y, finalmente, el desarrollo de un proceso de justicia evaluativa determinada por el compromiso real de cada miembro.

Palabras clave:

Enseñanza de las Ciencias Sociales, evaluación, sistematización, eficiencia, justicia.

Abstract

This article develops a didactic proposal put into practice for three consecutive academic years, in which hetero-assessment, peer assessment and self-assessment are combined in order to ensure the evaluative justice, and the systematization and efficiency in follow-up process of students' research projects. For the development of this paper, we focus on the third year of implementation (academic year 2013-2014) within the subject: «Integrated projects for teaching of Knowledge of Social and Cultural Environment» in 4th Grade in Elementary Education at the University of Huelva. During the application of this proposal, an increase in systematization of assessment processes was observed, as well as an improvement of efficiency in the processes of monitoring in tutorials, greater autonomy for students regarding the management of their group work and, finally, the development of an evaluative process of justice determined by the real commitment of each member.

Keywords:

Teaching of Social Sciences, evaluation, systematization, efficiency, justice.

* Universidad Loyola Andalucía (Sevilla)
emiliojose.delgadoalgarra@gmail.com

** Universidad de Valencia (España)
santiago.mengual@uv.es

*** Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)
elopmen@upo.es

*** Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
evazquez@edu.uned.es

1. Introducción

La evaluación es un proceso científico que se encuentra determinado por la formación y las concepciones pedagógicas del docente. En la actualidad, el instrumento de evaluación más extendido sigue siendo el examen, cuya mayor crítica radica en que suele limitarse a una parcela conceptual en la que apenas puede valorarse el grado de interiorización de las competencias básicas (Alfageme y Miralles, 2009, Mochizuki, 2011). Nakamura (2003, 2011), por su parte, critica la falta de significatividad de los resultados numéricos que comúnmente prioriza la evaluación basada en exámenes; proponiendo como ideal un sistema de evaluación donde se combinen tanto lo cuantitativo como lo cualitativo. Por otro lado, como indica De Alba (2007), debido al carácter escasamente cambiante de la cultura escolar, la mayoría de los procesos evaluativos suelen resultar inapropiados.

Para asegurar este carácter formativo de los procesos de evaluación, es necesario distinguir una serie de etapas: una inicial o diagnóstica, una formativa o de proceso y una sumativa o de logro. En la etapa inicial se exploran concepciones y se presentan los contenidos y objetivos al alumnado; en la etapa de desarrollo, el profesorado procura la regulación mientras que, como indican Alfageme y Miralles (2009), el alumnado aprende a autorregularse; y, finalmente, en la etapa de estructuración y síntesis, se recapitula y se valoran los aprendizajes realizados. En líneas generales, ha existido una evolución desde la evaluación entendida como simple calificación numérica a una evaluación entendida como proceso de aprendizaje. En nuestra propuesta, destaca la importancia de una evaluación formativa entendida como parte de la metodología de enseñanza.

En este sentido, para optimizar los procesos evaluativos e implicar al alumnado en el proceso es imprescindible una adecuada formación docente; además, el alumno debe tener la posibilidad de decidir y de autovalorarse en relación con determinados aspectos metacognitivos, potenciado igualmente la gestión interna de los grupos en tareas de coevaluación. En relación con esto, como indica Delgado Algarra, «esta preocupación por la diversidad evaluativa se debe a que, desde el punto de vista de una evaluación entendida como formativa, hay aspectos de las competencias básicas que corren parejos a la toma de decisiones responsable y a los difíciles procesos de crítica y autocrítica discente» (2014, p.159).

2. La evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior

La implantación del crédito europeo en las titulaciones y en las diferentes asignaturas supone replantearse alternativas de evaluación y realizar un cálculo del esfuerzo que ha de realizar

el estudiante, ya que su trabajo se convierte en el eje de la organización de la actividad docente. En consecuencia, la evaluación debe estar centrada en lo que se ha aprendido. Los créditos europeos se consiguen cuando el estudiante supera la evaluación establecida en cada asignatura. En efecto, como señala el art. 5.1 del Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, «la obtención de los créditos correspondientes a una materia comportará haber superado los exámenes o pruebas de evaluación correspondientes» (Delgado García, et al, 2005).

En este sentido, es necesario reflexionar sobre el sistema de evaluación, ya que debe estar correctamente diseñado para permitir valorar si el estudiante ha alcanzado, como objetivo, no sólo los conocimientos sino también las competencias previamente definidas por el profesor para una materia concreta. A este respecto, no hay que olvidar que la forma de evaluar las competencias condiciona la consecución real de las mismas y que el sistema de evaluación aplicado condiciona también la forma de estudiar y el tiempo dedicado al aprendizaje. Por este motivo, el profesor no sólo ha de evaluar al final del proceso de aprendizaje; sino que la evaluación debe estar integrada como parte indivisible de la metodología. Esto es, el docente debe plantear estrategias de evaluación adaptadas a la secuencia y ritmo del dominio competencial que se pretenda potenciar, de manera que, progresivamente, se vayan recogiendo indicios de avance del proceso que faciliten la asimilación y desarrollo de los contenidos de la materia y de las competencias a alcanzar, respectivamente. En este proceso, las actividades de trabajo colaborativo y grupales fomentan sustancialmente la adquisición de las competencias y ejercen una importante influencia la garantía de una evaluación continua y retroalimentadora (Martín-Monje, Vázquez-Cano y Fernández, 2015).

La experiencia se fundamenta en el «learning by doing» haciendo de la evaluación un proceso continuo y progresivo en el que el profesor puede realizar un mayor y mejor seguimiento del progreso en el aprendizaje del estudiante, ya que permite una valoración integral (Moye, Dugger, Starkweather, 2014). La evaluación desde los principios triangulados de la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación fomenta que el estudiante pueda recibir una mejor información sobre su propio ritmo de aprendizaje, posibilitando que en el proceso sea capaz de rectificar los errores que ha ido cometiendo, encontrándose en condiciones de reorientar su aprendizaje y, en definitiva, implicándose de forma más motivada en su propio proceso de aprendizaje (López Meneses, Vázquez-Cano y Fernández Márquez, 2014).

3. Justificación de la propuesta

La propuesta evaluativa que se presenta está basada en la interacción de tres instrumentos que, en combinación, permiten armonizar los procesos evaluativos desde un punto de

vista formativo, potenciando la responsabilidad y la ética individual (y colectiva) de todos los miembros de cada grupo de trabajo. Dicha propuesta fue puesta en práctica durante 3 cursos académicos consecutivos; sin embargo, nos centraremos en el tercer año de aplicación. Esta propuesta fue llevada a la práctica en todas las líneas de la asignatura «*Proyectos integrados para enseñar Conocimiento del Medio Social y Cultural*» (3 líneas en español y una en inglés) de la Universidad de Huelva. Dicha asignatura fue impartida durante el primer cuatrimestre de 4º de Grado en Educación Primaria en el curso 2013–2014 por Delgado Algarra cuando, en aquel curso académico, era profesor de la Universidad de Huelva. Para diseñar la propuesta, se tomaron como referentes los fundamentos pedagógicos del Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar) (García Pérez y Porlán, 2000) y los planteamientos metodológicos del Proyecto Curricular INM–Investigado Nuestro Mundo– (Cañal, Pozuelos y Travé, 2005).

Tanto el diseño como la puesta en práctica de los instrumentos de evaluación se ha desarrollado bajo el paraguas del paradigma socio-crítico, por lo que se requiere una apertura del docente a la reflexión en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje (Coghlan y Coughlan, 2010). Este posicionamiento se debe a que, en líneas generales, ni el paradigma positivista (en busca del conocimiento) ni el paradigma interpretativo (en busca de la comprensión) son coherentes con nuestro planteamiento de escuela entendida como motor del cambio social. Igualmente, se ha planteado una combinación de instrumentos para que la labor heteroevaluativa del docente (anexo 1: hoja de evaluación del proyecto de investigación grupal) se apoye en la coherencia con respecto a labor autoevaluativa y coevaluativa del alumnado (anexo 2: diario de bitácora).

Por otro lado, la veracidad emergente de la comparativa entre instrumentos se vio reforzada por la firma de un documento donde cada individuo, dentro de su grupo, reconocía su buena práctica y aceptaba que, en caso de existir plagio o inconsistencias entre el diario de bitácoras y el proyecto, se tomaran las medidas oportunas (anexo 3: declaración ético-académica).

En definitiva, para lograr que esa finalidad de cambio y de mejora social no quedase relegada a una mera declaración de buenas intenciones, se pusieron en marcha una serie de mecanismos concretos para que el alumno fuese crítico y asumiese responsabilidades en relación con su propio proceso de evaluación y aprendizaje (a través del cuaderno de bitácora antes mencionado). Esta actitud crítica se extiende también al sistema de valores, pudiendo llegarse al planteamiento de nuevas alternativas (Hervás y Miralles, 2004, Cuesta, 2011). En otras palabras, resulta imprescindible que en el alumnado se generen actitudes de responsabilidad, autorregulación y autocrítica en cuanto a su capacidad reflexiva y a la ética en el plano metacognitivo; lo cual nos permite optimizar nuestro planteamiento de evaluación entendida como un proceso formativo integrado en la metodología. Dicha configuración se ha desarrollado para conseguir una serie de finalidades fundamentadas en

algunas competencias clave para el aprendizaje permanente anunciadas por el Parlamento Europeo y del Consejo el 18 de diciembre de 2006: aprender a aprender, y competencias sociales y cívicas. Esta propuesta evaluativa está pensada para optimizar el proceso de evaluación y para facilitar las labores de orientación durante el desarrollo de la materia; apoyando la labor docente para que éste, a través de la propuesta de justicia evaluativa, pueda contribuir al aprendizaje en base al proceso y los resultados de la evaluación en las tres vertientes antes indicadas. En definitiva, esta propuesta busca potenciar la funcionalidad y la eficiencia en la tutorización y revisión del trabajo de los estudiantes; evitando ambigüedades y dificultades derivadas del alto volumen de trabajo al que los profesores y profesoras de universidad se enfrentan actualmente; todo ello en un contexto donde se están produciendo reestructuraciones departamentales que afectan al normal funcionamiento de las instituciones universitarias (Kusahara, 2008).

4. Diseño de la propuesta

4.1. Hoja de evaluación del proyecto de investigación final (Heteroevaluación)

En cuanto a la herramienta de heteroevaluación, para sistematizar el proceso de evaluación de los proyectos de investigación discente, se diseñó un sistema de categorías específico reformulado para permitir calificaciones cuantitativas y observaciones cualitativas. El diseño general de este instrumento se realizó inspirado en la estructura del sistema de categorías usado en el Proyecto I+D+i «el Patrimonio y su enseñanza: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de Educación Patrimonial» (Estepa, 2013). El diseño específico del instrumento, se vincula con aspectos metodológicos y de contenido que fueron trabajados en el aula y bebe de múltiples fuentes entre las que se encuentran las propuestas de diseño de proyectos de investigación de Latorre, Rincón y Arnal (1996), Porlán, Azcárate, Martín del Pozo y Martín Toscano (1996), Hancock y Algozzine (2006) y las aportaciones de los Proyectos IRES e INM, antes mencionados. Este instrumento está especialmente indicado para orientar a los estudiantes, hacer un seguimiento de sus aprendizajes y sistematizar el proceso de corrección de proyectos de investigación escolar; sin embargo, no debe contemplarse como una propuesta prescriptiva e inflexible, ya que es susceptible de adaptación en función de los planteamientos didácticos del docente y de la realidad del aula.

Por otro lado, en base a las fuentes antes mencionadas, los contenidos de la asignatura y los planteamientos pedagógicos del docente, se decidieron 15 categorías heteroevaluativas: exposición, aspectos formales, índice e introducción, marco teórico, problemática y objetivos, hipótesis y muestra, metodología, instrumentos, sistema de categorías, análisis

de datos, conclusiones, bibliografía, anexo, evolución observada, y ortografía y expresión. En cuanto a su estructura concreta, cabe matizar que, en función del grupo clase y de sus intereses, y teniendo en cuenta las características de la propia asignatura, a lo largo de estos 3 últimos años de aplicación, en el instrumento se han implementado las modificaciones que se han estimado pertinentes. Por ejemplo, en los cursos 2011 – 2012 y 2012 – 2013, se trabajó en el uso del árbol de problemas para el diseño de proyectos de investigación – acción (Evans, 2010) dentro de la asignatura «Innovación e Investigación educativa»; al comparar la categoría «problemática y objetivos» del instrumento de heteroevaluación que presentamos (tabla 1) con la categoría «árboles de problemas y objetivos» de cursos académicos anteriores (tabla 2) se observan cambios significativos. Por otro lado, para dar mayor peso a los aspectos cualitativos, se añadió el apartado de observaciones desde el curso 2012 – 2013.

| | | |
|---|--|-----|
| Problemática y objetivos (hasta 1 punto) | El problema es relevante y genera interés investigativo | 0.1 |
| | Respuestas: sub-problemas → problema central | 0.1 |
| | Correcto en forma de expresar problemas y objetivos | 0.3 |
| | Coherencia entre problemas y objetivos | 0.5 |

Tabla 1. Categoría «problemática y objetivos» del instrumento de heteroevaluación del curso 2013-2014

| | | |
|---|---|-----|
| Árboles de problemas y objetivos (hasta 1 punto) | Causas/ objetivos específicos vinculados con el profesor | 0.1 |
| | Consecuencias/ resultados esperados vinculados con el alumno | 0.1 |
| | Correcto en forma de expresarlos | 0.3 |
| | Coherencia entre ambos árboles | 0.5 |

Tabla 2. Categoría «árboles de problemas y objetivos» del instrumento de heteroevaluación del curso 2012-2013

La evaluación basada en un sistema de categorías, en los términos que se plantea, permite una revisión rápida y directa de aquellos aspectos que el alumnado debe mejorar en dos niveles de concreción; igualmente, la columna de anotaciones cualitativas permite una mayor comprensión de las puntuaciones cuantitativas. Cabe matizar que, en el seno de la asignatura «Proyectos Integrados para enseñar Conocimiento del Medio Social y Cultural» a los alumnos se les pedía que, dentro del campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales, en grupos, elaborasen dos proyectos de investigación (uno sobre patrimonio y otro

sobre alimentación). Ambos proyectos fueron evaluados con los instrumentos incluidos en la propuesta de justicia evaluativa. En este sentido, y bajo el planteamiento de evaluación entendida como parte de la metodología, la herramienta de heteroevaluación que se presenta en el anexo 1 se utilizó para orientar a los estudiantes tanto en el aula y en la oficina (tutorías), así como para registrar sistémicamente los progresos de los aprendizajes (grupales e individuales). La propuesta incluye aspectos vinculados con el diario de bitácora y la firma de la declaración ético-académica que se verán a continuación.

4.2. Diario de bitácora (coevaluación-autoevaluación) y declaración ético-académica

Como demuestra un estudio realizado por Tomes, Wasylkiw y Mockler (2011), cuando se les pide a los estudiantes que elaboren un diario sobre aspectos relacionados con su proceso formativo, muestran una mayor capacidad de predicción de los resultados académicos y un mayor control sobre su propio rendimiento. En base a los resultados de esta investigación, se decidió construir el diario de bitácora con una estructura que permitiese al docente un mayor conocimiento sobre el funcionamiento interno de los grupos y una mayor eficiencia en cuanto a la resolución autónoma de los conflictos grupales. Para ello, el instrumento consta de una serie de columnas:

- **Miembro:** donde se escribe el nombre de cada alumno que forma parte del grupo.
- **Asiste:** donde se indica si un miembro del grupo asiste, no asiste y el tiempo de asistencia.
- **¿Qué hemos trabajado en esta sesión?:** este apartado lo construye el grupo completo y supone un esquema de los aspectos del proyecto trabajados en la sesión grupal.
- **¿Qué he aportado al grupo?:** en este apartado, cada alumno debe autoevaluar cualitativamente su rol dentro del grupo a lo largo de las diferentes sesiones de trabajo grupal, mientras que, coevaluativamente, el resto de los miembros debe corroborar la veracidad de dicha información.
- **¿Qué dificultades he tenido?:** este apartado ofrece al docente una información muy valiosa que le permite tomar decisiones metodológicas durante el desarrollo de las clases. Igualmente, esta labor metacognitiva, posibilita que el alumno asuma una actitud responsable, autocrítica y de autorregulación como base para la reconducción autónoma de su proceso de aprendizaje en el seno del grupo.

En cuanto a la declaración ético – académica, es un documento que debe ser firmado por los estudiante e incorporados al proyecto de investigación junto con el diario de bitácora.

Con esta firma, los estudiantes declaran que no han plagiado en su proyecto de investigación y que los contenidos del diario de Bitácora han sido revisados y validados por todos los miembros del grupo; de manera que muestran explícitamente su conformidad y la asumen la responsabilidad de que, en caso de que se demuestre algún tipo de plagio en el desarrollo del proyecto, la no veracidad de las informaciones o incoherencias entre lo declarado en diario de bitácora y lo realizado en el proyecto de investigación, el proyecto se contemple como no evaluable y que, por tanto, contemple la materia como no superada.

5. Discusión

Para llevar a la práctica los cambios en los procesos de evaluación de grupo de la forma planteada en el presente artículo, es necesario responder a las siguientes cuestiones: ¿es justo pensar que todos los estudiantes de un mismo grupo han trabajado exactamente igual?, ¿es lógico pensar que todos han aprendido de la misma manera?. Si consideramos que no todos deberían tener la misma puntuación o que no todos han aprendido igual, pero aun así homogeneizamos los resultados de la evaluación para todos sus miembros, ¿no estamos evaluando en base a una injusticia consentida? Este planteamiento fue el que llevó a la propuesta a recibir el nombre justicia evaluativa; ya que partimos de la idea de que no hay nada más injusto que favorecer a los alumnos que se benefician unidireccionalmente del trabajo de sus compañeros y el hecho de no reconocer el esfuerzo de los estudiantes comprometidos.

Cumplimentar la heteroevaluación basada en un sistema de categorías ha aportado sistematicidad y eficiencia al proceso. Inspirado remotamente en las rúbricas (Chica, 2011), la categorización de nuestra propuesta ha sido enriquecida con la sistematización antes mencionada, potenciado la evaluación de la coherencia entre elementos de proyecto y facilitado las labores de tutorización al ofrecer una información rápida y funcional en dos niveles de concreción (categorías e indicadores). Sin embargo, la heteroevaluación del proyecto no atiende a uno de los grandes problemas que se da en el desarrollo de los trabajos grupales: el trabajo asimétrico (o desigual) y los conflictos internos derivados de ello. En este sentido, la existencia de líderes autoritarios en los grupos, el reparto de partes del proyecto para realizarlas individualmente y después unirlos, la existencia aportes extremadamente desiguales entre sus miembros, la ausencia continua de algunos miembros o estudiantes que no aportan nada a su grupo son cuestiones que afectan a la calidad de los aprendizajes de los maestros en formación que forman parte de los respectivos grupos; lo que, en ciertas ocasiones, genera conflictos internos que se trasladan a la oficina del docente en su horario de tutorías. Esto sitúa al docente en una posición delicada, ya que, sin las herramientas adecuadas y sin información que vaya más allá de la

palabra de los estudiantes, corremos el riesgo de ser injustos a la hora de reconducir los procesos o al ejecutar medidas que afecten negativamente a algunos de sus miembros.

Más allá de los resultados del estudio Tomes, Wasylkiw y Mockler (2011), donde se concluyó que la elaboración de un diario discente permitía al estudiante tener un mayor control metacognitivo, y en coherencia con nuestro planteamiento de la evaluación entendida como parte de la metodología didáctica, el diario de bitácora minimizó las injusticias asociadas a la evaluación de los trabajos grupales y disminuyó drásticamente el número de casos en los que los grupos buscaban, en el despacho del docente, solución heterónoma a los conflictos internos derivados del trabajo asimétrico. Con el diario, en los términos propuestos, se pudo tener una información mucho más fiable de la calidad de la participación de cada miembro, de sus dificultades individuales en el seno del grupo y de la evolución del grupo en todo el proceso de elaboración del proyecto. Toda esta información, contrastada con la heteroevaluación del proyecto hizo que la evaluación fuese más justa y fiable.

Para lograrlo, durante el desarrollo de las clases, y tomando como referente el sistema de categorías de la heteroevaluación, se iba revisando la evolución de los proyectos, la coherencia de sus elementos y la coherencia entre estos con lo indicado en el diario de bitácora. En base a este proceso de triangulación de informaciones, se planteaban cuestiones personalizadas a los estudiantes de cada grupo para que, además de hacer que fuesen conscientes de las potencialidades e incoherencias en sus aprendizajes, pudiesen desarrollar significativamente sus competencias en cuanto al desarrollo sistémico de proyectos integrados de investigación en el aula.

En otras palabras, y volviendo al curso 2013-2014, los estudiantes evaluaban su desarrollo y la revisión de los criterios. En todo este proceso, la firma simbólica de la declaración ético-académica hizo que los estudiantes reafirmasen su aceptación explícita en cuanto a las consecuencias académicas derivadas de las irresponsabilidades individuales y grupales durante desarrollo de sus actividades. Obviamente, en términos prácticos, no sería necesario que el estudiante firmase esta declaración para que el docente tome decisiones drásticas en los casos antes descritos; ya que estos se incluyen en los criterios de evaluación de la materia, se anuncia desde la primera sesión y se acepta por votación. No obstante, el objetivo real de este documento es potenciar la concienciación discente a través de una herramienta simbólica que les haga recordar que deben evitar el plagio y no apoyar el fraude.

La atención a los estudiantes en las revisiones ha ganado en eficiencia, significatividad y concreción, permitiéndoles revisar de manera autónoma la coherencia entre las calificaciones y observaciones de la heteroevaluación y los contenidos de sus respectivos proyectos. Por otro lado, con la combinación de los instrumentos de esta propuesta, se ha potenciado la justicia en las evaluaciones grupales, ofreciéndonos la información neces-

ria para no otorgar la misma nota grupal a los estudiantes implicados en el desarrollo del proyecto y a los que no se implican; solucionando con ello uno de los grandes problemas de la evaluación de los trabajos grupales, conseguir una valoración grupal sistemática y condicionada por el esfuerzo de cada estudiante dentro de su grupo. Durante el primer cuatrimestre el curso 2011 – 2012, en la asignatura «*Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación Primaria*», hubo algunos casos de grupos de estudiantes que, avanzado el cuatrimestre, pedían que se tomaran medidas con algún miembro que presuntamente no asumía responsabilidades dentro del grupo. El hecho de que como docente tuviese que tomar una decisión en base a las acusaciones de dos partes contrapuestas sin ninguna herramienta que asegurase veracidad de alguna de las partes demostró la necesidad de crear una propuesta donde los estudiantes formasen parte del proceso de evaluación continua de cara a triangular informaciones desde diferentes fuentes. A raíz de la puesta en marcha de la propuesta de justicia evaluativa la petición de la resolución de conflictos en horario de tutorías se ha minimizado al 0%, lo que indica que este planteamiento evaluativo ha ofrecido a los estudiantes las herramientas necesarias para la gestión autónoma de los conflictos derivados del trabajo asimétrico.

No obstante, durante la puesta en marcha, se observó una de las limitaciones del instrumento que radicaba en la carencia de un registro sistémico final donde quedase suficientemente explícito el grado de comprensión individual en cuanto a la realización de este tipo de proyectos. Por ello, en una asignatura de similares características, durante el curso 2014 – 2015, en la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador), el mismo docente, ha incluido una prueba escrita donde el alumno o alumna debe describir cómo se ha hecho el proyecto, paso por paso, dando especial relevancia a la coherencia entre elementos y sin entrar en las temáticas específicas de los respectivos trabajos de grupo. Cabe matizar que en el primer semestre del curso 2014 – 2015, la prueba escrita ha dado buenos resultados como herramienta de apoyo a la hora llevar a cabo una evaluación más justa. En resumen, como se puede observar, la justicia evaluativa no es una propuesta cerrada y rígida; sino que en base a las necesidades que van surgiendo en la práctica y bajo las premisas de la investigación-acción (Sato y Hirano, 2014) se van resolviendo sus carencias y optimizando sus potencialidades.

Referencias

- Alfageme, B. y Miralles, P. (2009). Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. *Iber*, 60, 8-20.
- Cañal, P.; Pozuelos, F.J. y Travé, G. (2005). *Investigando Nuestro Mundo. Descripción general y fundamentos*. Sevilla: Diada Editora.

- Chica, E. (2011). Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo. *Escuela Abierta*, 14, 67-81.
- Coughlan, D. y Coughlan, P. (2010). Notes toward a Philosophy of Action Learning Research. *Action Learning: Research and Practice*, 2 (7), 193-203. DOI: 10.1080/14767333.2010.488330.
- De Alba, N. (2007). ¿Qué es ciudadanía? ¿Qué es Educación para la Ciudadanía?. En R. M. Ávila; R. López Atxurra y E. Fernández De Larrea (Coord.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: AUPDCS/ Universidad del País Vasco.
- Delgado Algarra, E. J. (2014). *Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: estudio de caso en ESO*. Huelva: Universidad de Huelva. (Tesis doctoral). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10272/8841>
- Delgado García, A. M.^a (Coord.) (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Universidades
- Estepa, J. (2013) (Ed.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Evans, E. (2010). *Orientaciones metodológicas para la investigación- acción. Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica*. Perú: Ministerio de Educación.
- García Pérez, F.F. y Porlán, R. (2000). El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 205. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-205.htm>
- Hancock, D.R. y Algozzine, B. (2006). *Doing a Case Study*. Teachers New York: College Press.
- Kusahara, K. (2008). *El sistema universitario japonés: Historia y perspectivas de futuro*. Tōkyō: Kōbundō. [草原克豪 <2008年>。日本の大学制度—歴史と展望。東京:光文堂。(en japonés)].
- López Meneses, E., Vázquez-Cano, E. y Fernández Márquez, E. (2014). Análisis de la percepción de los alumnos sobre las áreas de intervención del futuro educador y trabajador social a través de una didáctica digital con mapas conceptuales multimedia. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 41, 1-17.
- Martín-Monje, E., Vázquez-Cano, E. y Fernández, M. (2015). Peer assessment of language learning resources in virtual learning environments with e-rubrics. *International Journal of Technology Enhanced Learning*. 6(4), 321-342.
- Moye, J. J.; Dugger, W. E. Jr.; Starkweather, K. N. (2014). «Learn by Doing» Research: Introduction. *Technology and Engineering Teacher*, 74 (1), 24-27.
- Nakamura, T. (2003) Educational Aspirations and the Warming-up/Cooling-down Process: A Comparative Study between Japan and South Korea. *Social Science Japan Journal*, 6 (2), 199-220. DOI: 10.1093/ssjj/6.2.199

- Nakamura, T. (2011). *Expansión educativa y meritocracia: la paradoja de la examinación y la recomendación en la selección educativa*. Tōkyō: Tōkyō Daigaku Shuppankai. [中村高康 〈2011年〉。大衆化とメリトクラシー— 教育選抜をめぐる試験と推薦のパラドクス。東京:大学出版会。(en japonés)] .
- Porlán, R., Azcárate, P., Martín Del Pozo, R. y Martín Toscano, J. (1996). Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios formativos. *Investigación en la Escuela*, 29, 23-38.
- Mochizuki, Y. (2011). *Exams of private elementary school in contemporary Japan: current conditions of educational choices based on parentocracy*. Tōkyō: Gakujutsu Shuppankai [望月由起 〈2011年〉。現代日本の私立小学校受験: ペアレントクラシーに基づく教育選抜の現状。東京:学術出版会。(en japonés)] .
- Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006].
- Sato, K.; Hirano, M. (2014). School-Wide Collaborative Action Research for Curriculum Development. *Japan Association for Language Teaching JALT2013 Conference Proceedings*.
- Tomes, J. L.; Wasyliw, L.; Mockler, B. (2011). Studying for Success: Diaries of Students' Study Behaviours. *Educational Research and Evaluation*, 1 (17), 1-12. DOI: 10.1080/13803611.2011.563087.

Sugerencia de cita:

Delgado, E.J.; Mengual, S.; López Meneses, E. y Vázquez-Cano, E. (2015). La justicia evaluativa en la valoración de proyectos grupales: propuesta y aplicación en el Grado de Educación Primaria. *Pulso. Revista de Educación*, 38, 163-177

HOJA DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN GRUPAL

Asignatura: **Proyectos integrados para enseñar Conocimiento del Medio Social y Cultural**

Profesor:

Grado: EP Curso: 2013 – 2014 Grupo: TX

| Categoría | Subcategoría | Máx | Real | Total | Observaciones |
|--|--|-----|------|-------|---------------|
| Exposición (hasta 0.5) | Diapositivas y exposición claras y concretas. | 0.5 | | | |
| Aspectos formales (hasta 0.5 punto) | Times New Roman | 0.1 | | | |
| | Tamaño 12 | 0.1 | | | |
| | Tabulación | 0.1 | | | |
| | Márgenes regulares | 0.1 | | | |
| Índice e Introducción (hasta 0.5 punto) | Continuidad párrafo sencillo o 1.5 | 0.1 | | | |
| | Índice completo y paginado | 0.2 | | | |
| Marco teórico (hasta 1 punto) | Introducción clara, completa y con tema de interés | 0.3 | | | |
| | Coherencia entre referencia a autores y bibliografía | 0.5 | | | |
| | Contenido relevante vinculado con problemas y objetivos | 0.2 | | | |
| Problemática y objetivos (hasta 1 punto) | Coherente con el sistema de categorías | 0.3 | | | |
| | El problema es relevante y genera interés investigativo | 0.1 | | | |
| | Respuestas: sub-problemas a problema central | 0.1 | | | |
| | Correcto en forma de expresar problemas y objetivos | 0.3 | | | |
| Hipótesis y muestra (hasta 1 punto) | Coherencia entre problemas y objetivos | 0.5 | | | |
| | Respuesta provisional a la problemática | 0.5 | | | |
| | No recoge contenidos de otros apartados | 0.2 | | | |
| Metodología (hasta 0.5 punto) | Muestra concretada y situada en Primaria (CEIP) | 0.3 | | | |
| | Se concretan métodos | 0.1 | | | |
| | Se concretan instrumentos | 0.1 | | | |
| Instrumentos (hasta 0.5 punto) | Coherencia entre métodos e instrumentos | 0.3 | | | |
| | Coherente con su carácter cuantitativo y/ o cualitativo | 0.1 | | | |
| | Incluye cuantitativo y cualitativo | 0.1 | | | |
| Sistema de categorías (hasta 1 punto) | Coherente con el sistema de categorías | 0.3 | | | |
| | Concreto y operativo | 0.5 | | | |
| Análisis de datos (hasta 0.5 punto) | Relacionado con problemas y objetivos | 0.5 | | | |
| | Sistemático y basado en datos obtenidos | 0.3 | | | |
| Conclusiones (hasta 0.5 punto) | Resulta coherente con el marco teórico | 0.2 | | | |
| | Recoge lo más destacado del análisis | 0.2 | | | |
| Bibliografía (hasta 0.5 punto) | Se vincula con la hipótesis | 0.3 | | | |
| | Cumple con las normas APA | 0.3 | | | |
| Anexo (hasta 1 punto) | Cumple con la cantidad mínima = Nº miembros de grupo x 2 | 0.2 | | | |
| | Instrumentos cumplimentados | 0.5 | | | |
| Evolución observada (hasta 0.5 punto) | CD con presentación de la exposición oral | 0.5 | | | |
| | En tutorías (sólo aplicable a tutorías con grupos completos) | 0.3 | | | |
| Ortografía y expresión (hasta 0.5 punto) | En el desarrollo de las clases | 0.2 | | | |
| | Ortografía | 0.2 | | | |
| Ortografía y expresión (hasta 0.5 punto) | Expresión | 0.3 | | | |
| | PROYECTO FINAL GRUPAL (puntuación total) | | | | |

Notas individuales (Diario de Bitácora) Número de grupo:

Igual a las del proyecto

Igual a las del proyecto salvo las siguientes excepciones (+ justificación)

Excluidos del proyecto por no firmar Declaración Ético-Académica a fecha de 20 de enero de 2013: sí / no

¿Quiénes? _____

Número de grupo:

DIARIO DE BITÁCORA

FECHA ___/___/___

Número de sesión:

Asignatura: Proyectos integrados para enseñar Conocimiento del Medio Social y Cultural

Profesor:

Grado: EP Curso: 2013-2014 Grupo: TX

| Miembro | Asiste | ¿Qué hemos trabajado en esta sesión? | ¿Qué he aportado al grupo? | ¿Qué dificultades he tenido? |
|---------|---------------------|--------------------------------------|----------------------------|------------------------------|
| | Sí/no Tiempo ___ | | | |
| | Sí/no Tiempo ___ | | | |
| | Sí/no Tiempo ___ | | | |
| | Sí/no Tiempo ___ | | | |
| | Sí/no Tiempo ___ | | | |

Declaración Ético-Académica

Proyectos integrados para enseñar Conocimiento del Medio Social y Cultural

Profesor:

Grado: EP Curso: 2013 – 2014 Grupo: TX

Por la presente, los abajo firmantes declaran que no han plagiado en su proyecto de investigación y que cada uno de los contenidos incluidos en las tablas de seguimiento de las prácticas y reuniones grupales de trabajo (Diario de Bitácora), han sido revisados y validados por todos los miembros del grupo, anunciando con su firma la veracidad de las informaciones. Los abajo firmantes, igualmente, asumen la responsabilidad de que en caso de que se demuestre algún tipo de plagio en el desarrollo del proyecto, la no veracidad de las informaciones o incoherencias entre lo declarado en Diario de Bitácora y lo realizado en el Proyecto de Investigación, éste se contemple como no evaluable.

Firma:

Nombre: _____

Firma:

Nombre: _____

Firma:

Nombre: _____

Firma:

Nombre: _____

Firma:

Nombre: _____

Número de grupo

IMPORTANTE:

Para obtener la parte proporcional de la calificación grupal, es obligatorio firmar la presente Declaración Ético-Académica. Si algún miembro del grupo no está conforme con la firma de este documento, acuda a tutoría (antes de la fecha de entrega del Proyecto) para indicar el motivo.