

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DE LOS ALUMNOS UNIVERSITARIOS A TRAVÉS DEL TRABAJO GRUPAL

TEACHING COMPETENCE STRATEGIES TO STUDENTS THROUGH TEAMWORK

**ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DOS ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS ATRAVÉS DO TRABALHO DE GRUPO**

Emilio Iranzo, Eugenia Gimeno y Purificación Sánchez Delgado

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art15.pdf

1. INTRODUCCIÓN

1.1. El Espacio Europeo de Educación Superior: nuevas maneras de enfocar el aprendizaje en la Universidad

La evolución y reflexiones sobre el sistema educativo universitario, en una Europa cada día más abierta y plural, nos ha conducido a un proceso de reforma de la enseñanza superior, que implica a buena parte de las universidades europeas. Esta reforma, iniciada en 1998 con la Declaración de la Sorbona y ratificada por veintinueve países en 1999 con la Declaración de Bolonia, pretende la creación de un espacio europeo de educación superior como respuesta al objetivo de promover la convergencia entre los distintos sistemas universitarios europeos, la transparencia en cuanto a la carga de tareas llevadas a cabo por el estudiante y la movilidad académica y profesional de la comunidad universitaria.

Pero una de las principales diferencias que plantea esta nueva reforma de la enseñanza universitaria, por encima de los planes de estudio y de las cuestiones burocráticas, es el nuevo planteamiento de las estrategias docentes y sus consecuencias en los aprendizajes de los estudiantes universitarios. Nos situamos ante un nuevo paradigma para la formación superior (ARIÑO, 2010) fruto de las transformaciones de las estructuras sociales, que confluyen en la consolidación de un modelo social denominado sociedad del conocimiento.

Los factores sobre los que se ha afianzado el nuevo paradigma son: *internacionalización*, que implica conjugar y armonizar correctamente la diversidad de los distintos marcos nacionales de educación superior; *centralidad del estudiante*, que supone promover la capacidad de aprendizaje de los estudiantes; y *garantía de calidad* que al tiempo que posibilita a las distintas universidades decidir su oferta académica, les exige pasar por un proceso de evaluación y verificación que garantice unos estándares de calidad. Por tanto la Universidad, el modelo de enseñanza hacia el que se dirige ésta, propugna una docencia concentrada en enseñar a manejar el volumen de información para aprender. Plantea la docencia como un trabajo de investigación del alumno, en el que profesor actúa como director y evaluador del proyecto. En definitiva, se concentra en desarrollar y evaluar unos métodos de aprendizaje centrados en la adquisición de competencias, entendidas como tales la suma de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permitirán al alumno enfrentarse a distintos tipos de problemas, tanto en contextos académicos como profesionales (ARIÑO, 2010; JORNET, 2010).

Este nuevo planteamiento implica el uso de diferentes estrategias didácticas que permitan al alumno obtener dichas competencias. Por tanto, las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje han de instar al profesorado a fomentar la adquisición de competencias cada vez más valoradas en nuestra sociedad, como es el trabajo en grupo. En este sentido, el alcance social de esta competencia se refleja en las diferentes órdenes del Ministerio de Ciencia e Innovación, por las que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales, que habilitan para el ejercicio de las distintas profesiones¹.

¹ En las diferentes Órdenes Ministeriales consultadas, la competencia '*capacidad para trabajar en grupo*' se ve reflejada en los siguientes términos: demostrar capacidad para participar de forma efectiva en grupos de trabajo unidisciplinarios y multidisciplinares; ser capaz de trabajar en los entornos escolar, asistencial, sanitario, socio-sanitario, así como en grupos uniprofesionales y multiprofesionales; adquirir habilidades de trabajo en los entornos educativo e investigador, asistencial-sanitario, así como en grupos uniprofesionales y multiprofesionales; desarrollar la práctica profesional con respeto a otros profesionales, adquiriendo habilidades de trabajo en grupo; capacidad para el trabajo en grupos multidisciplinares y multiculturales, etc.

1.2. La importancia del trabajo en grupo en el sistema de evaluación del aprendizaje

El trabajo en grupo cuenta con una doble vertiente. Por una parte es una competencia en sí misma a adquirir por los estudiantes universitarios. Por otra funciona como un excelente medio para lograr que los alumnos desarrollen otras competencias, como son la comunicación de sus ideas, la contemplación de propuestas ajenas, el logro de acuerdos, compartir estrategias de trabajo... (BARRIOS Y BORDAS, 2000).

El trabajo en grupo fomenta el aprendizaje cooperativo, la participación, el pensamiento crítico, muestra la capacidad del alumno para la comunicación y fomenta el espíritu crítico constructivo del trabajo de los otros compañeros en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los futuros egresados accederán a la vida profesional habiendo superado no sólo competencias específicas, entre las que seguirán teniendo un gran peso las de carácter conceptual (saber), sino también habilidades y competencias de carácter cooperativo, de gestión de recursos humanos y de planificación y organización de proyectos y tareas (DE TOMÁS, 2009). En este sentido, la capacidad de los estudiantes para trabajar en grupo puede ser considerada como una competencia que no atañe exclusivamente a una materia o asignatura, sino que es de tipo genérico o transversal, común ante la realidad sociolaboral, que demanda profesionales capacitados y flexibles a la hora de llevar a cabo trabajos compartidos entre varias personas.

El fomento del trabajo en grupo en la Universidad corrobora esta realidad de las dinámicas de trabajo profesional. Algunos pensadores citan, entre los desafíos de los sistemas educativos, la implantación de cuatro premisas: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a trabajar en grupo (DELORS, 1997). El desarrollo de la competencia "*trabajo en grupo*" potencia en el alumno habilidades ligadas a la puesta en práctica de los aspectos conceptuales asimilados durante el desarrollo de la asignatura, pero también de organización de las tareas y de carácter conductual. El trabajo en grupo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, trata de consolidar y automatizar además de una serie de conocimientos y procedimientos técnicos, unas actitudes y valores morales vinculados a las sociedades democráticas y solidarias. Se trata de una herramienta más con la que cuenta el docente para fomentar el aprendizaje de los alumnos, al tiempo que le ayuda a conocer la personalidad de los estudiantes y el grado de compromiso con la materia (BARRIOS Y BORDAS, 2000).

Sin embargo, el juicio que ha de emitir el profesor universitario ante el desarrollo durante la asignatura de tareas grupales, no siempre se muestra como una tarea sencilla. Es un desafío evaluar los resultados del aprendizaje en grupo, de modo que sea justo para los individuos pero que reconozca las dinámicas y las realidades particulares del aprendizaje en grupo (PUIGVERT PLANAGUMÀ, 2009). Una serie de cuestiones se nos plantean ante esta realidad: ¿cuenta el profesor universitario con el conocimiento de técnicas de evaluación del trabajo en grupo?, ¿cuál es la relevancia real que el profesor universitario da al trabajo en grupo, en el conjunto de la calificación de la asignatura?, ¿hay que evaluar a todos los miembros del grupo por igual? o bien, ¿hay que diferenciar entre el más participativo y el menos?, ¿hay que evaluar también la capacidad de liderazgo? ¿hay realmente un trabajo en grupo, o se divide el trabajo y no existe una verdadera interacción?, etc.

Existen diferentes técnicas de aprendizaje cooperativo y el trabajo en grupo es una de ellas. El reto del profesor para alcanzar los mejores resultados de esta práctica, comienza en el mismo diseño y programación de la actividad grupal. En su evaluación, el profesor deberá corroborar que el trabajo ha sido lo suficientemente complejo, para necesitar de la acción cooperativa de todos los estudiantes

integrantes del grupo². No basta con un reparto de las tareas entre los miembros del grupo y la suma de las partes de un trabajo individual. Para la evaluación de la competencia capacidad para realizar trabajos en grupo, y del resto de competencias que podrían derivar de la primera, puede utilizarse distintas estrategias.

Es por ello por lo que se plantea el presente trabajo, que pretende aproximarnos a los diferentes métodos de evaluación de la competencia *capacidad para realizar trabajos en grupo*, mediante dos estrategias diferentes. Por un lado, a partir de una serie de revisiones bibliográficas sobre esta temática y, por otro lado, a través del análisis de datos directos obtenidos mediante una encuesta realizada a una muestra de la población docente de la Universitat de València.

2. DESARROLLO

2.1. Metodología

2.1. 1. Caracterización de las técnicas de evaluación grupal a través de fuentes bibliográficas

La evaluación de las competencias en el sistema universitario de enseñanza-aprendizaje ha de ser generalmente individual para cada alumno, dado que las competencias se adquieren individualmente. No obstante, existen competencias que exigen del trabajo en grupo (JORNET, 2010), sin olvidarnos de que como arriba apuntábamos, el propio trabajo en grupo también es una competencia. Las dinámicas y los resultados que se alcanzan con el trabajo en grupo es lo que el profesor ha de evaluar en conjunto: buen ambiente de trabajo, comunicación entre los componentes del grupo, consenso, etc., además del logro del objetivo último: una serie de conocimientos y de habilidades.

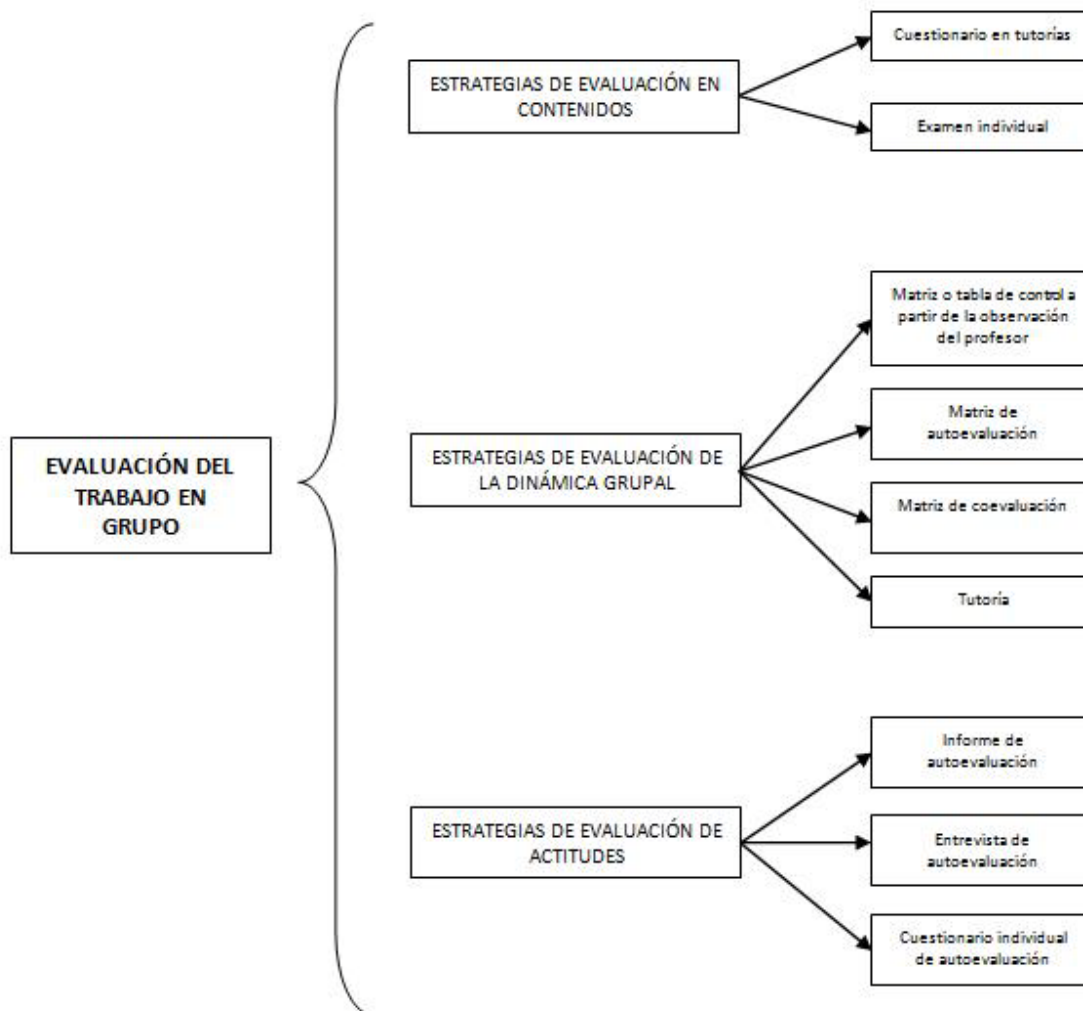
La revisión de fuentes bibliográficas ha sido utilizada como parte del planteamiento metodológico, pues a través de ella se ha podido efectuar una primera aproximación a las técnicas empleadas por los profesores universitarios para la evaluación de la competencia *capacidad para realizar trabajos en grupo*. En primer lugar cabe señalar que la evaluación del trabajo grupal cumple dos funciones, la función formativa, pues fruto del ambiente de trabajo generado entre el profesor y el alumno, permite a aquél aportar una retroalimentación adecuada que facilita el aprendizaje de los alumnos; y la función sumativa, en tanto en cuanto el trabajo en grupo permite testar el grado de madurez respecto a unos conocimientos, el manejo de una serie de herramientas y la actitud y ética a la hora de enfrentarse a un problema más o menos controvertido (VILLARDÓN, 2006).

Para la evaluación del trabajo en grupo partimos de la premisa de que el profesor ha de considerar el progreso y esfuerzo de los estudiantes en la adquisición de conocimientos, su capacidad de interactuar positivamente con el resto de miembros del grupo para alcanzar los objetivos de la tarea, el desarrollo de

² Cabe distinguir entre tarea cooperativa y tarea colaborativa. El resultado de una tarea colaborativa es la suma de una serie de trabajos individuales repartidos entre los miembros del grupo. Por otra parte, las tareas grupales cooperativas ayudan a poner en común los conocimientos de cada componente del grupo sobre determinados conceptos. El grupo puede decidir trabajar de manera colaborativa o cooperativa en diferentes fases de la tarea grupal. En esta tarea, los logros de los individuos por separado están relacionados entre sí, de tal forma que existe una correlación positiva entre las consecuciones de sus objetivos: un alumno alcanza su objetivo si y sólo si los otros integrantes del grupo alcanzan el suyo (Deutsch, 1949 y Guitert y Jiménez, 2000 en Espinosa et al).

una serie de habilidades y finalmente las actitudes de los alumnos ante el trabajo en grupo. En este sentido, nos parece oportuno articular las distintas estrategias de evaluación del trabajo en grupo a partir del esquema siguiente, considerando su flexibilidad en cuanto a la incorporación de nuevas técnicas o estrategias de evaluación.

FIGURA 1. ESTRATEGIAS MÁS EMPLEADAS POR LOS DOCENTES PARA LA EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL



Con el objeto de *evaluar el aprendizaje de contenidos* por el conjunto de los integrantes del grupo, una de las estrategias propuestas se basa en la reunión profesor y estudiantes en tutoría, de manera que el profesor lance una pregunta integradora sobre varios aspectos del trabajo a alguno de los miembros del grupo al azar. El uso de esta técnica exige a los integrantes del grupo un esfuerzo real por manejar los contenidos, asegurándose el profesor el esfuerzo colectivo en la realización del trabajo. En la misma dirección, otra estrategia consistiría en convocar a los miembros del grupo para realizar un breve examen de forma individual. De este modo se consigue valorar si los estudiantes conocen y manejan los contenidos de la tarea ejecutada.

Para *evaluar la propia dinámica del trabajo en el grupo*, (BARRIOS Y BORDAS, 2000) propone diferentes fórmulas. Indica que la primera estrategia que utiliza el profesor parte de la observación de las dinámicas

de grupo en el aula, acompañada del diálogo con los miembros de los grupos. Para formalizar esta técnica propone el uso de una rejilla, matriz o tabla de control en la que, para cada uno de los alumnos de un grupo, se valoran aspectos que son considerados esenciales en la superación de la competencia *capacidad para realizar trabajos en grupo*. Esta técnica puede enriquecerse si se especifican las tareas, se evalúan utilizando una escala numérica y, tras otorgarles un valor de ponderación a dichas tareas, se obtiene una calificación para cada alumno del grupo. No obstante, también puede ser utilizada sin especificar los logros individuales de cada integrante del grupo, registrando en su caso los progresos en conjunto.

La segunda estrategia empleada para la evaluación de la capacidad de trabajar en grupo se efectúa a través de la autoevaluación de los alumnos. Para ello son los propios estudiantes los que juzgan sus aportaciones, de manera que esto les ayuda a mejorar su implicación en el grupo y su aprendizaje. Esta manera de evaluar es útil, pues refuerza el aprendizaje de los alumnos, que elaboran un juicio propio de su actuación en cada una de las tareas conjuntas. Pero en actividades de trabajo en grupo, no sólo se realiza una autoevaluación de cada individuo integrante del grupo, sino también como cita Villardón (2006), la autoevaluación del proceso de grupo, que es una herramienta para aprender a trabajar en colaboración (BRYAN, 2006).

La tercera estrategia guarda relación con la evaluación que los propios miembros de un grupo efectúan de sus compañeros de trabajo, bien de forma colectiva, bien de forma individual (coevaluación). Esta manera de enfocar la evaluación tiene una clara función formativa; permite a los miembros de un grupo debatir la implicación de cada integrante del grupo, y a que cada miembro tome conciencia de cómo es vista su tarea por el resto de compañeros, de manera que le ayude a mejorar las debilidades. La información procedente de las distintas estrategias de evaluación planteadas puede ser empleada para el desarrollo de competencias individuales y colectivas, pero también para asignar una calificación a cada miembro del grupo o al grupo en su conjunto (BARRIOS Y BORDAS, 2000) La evaluación por los compañeros se considera una parte importante de la futura práctica profesional y además, tiene implicaciones pedagógicas, ya que todo aprendizaje tiene lugar en un contexto social (JARVIS, 1987 Y 1992 EN BROWN Y GLASNER, 2007) y el desarrollo de una identidad profesional se genera mejor en un contexto compartido común (HEATHFIELD EN BROWN Y GLASNER, 2007). La evaluación de los compañeros con fines formativos, fomenta el aprendizaje tanto de los que evalúan el trabajo como de los que reciben las aportaciones de sus compañeros, a través del desarrollo del pensamiento crítico (KEPPELL ET AL., EN VILLARDÓN, 2006).

Otra estrategia complementaria de las anteriores, es la tutoría docente. Más allá de las concepciones anglosajonas de la tutoría como una actividad de asesoramiento personal (MCLAUGHLIN EN ZABALZA, 2003), esta tutorización plantea que profesor y grupo de alumnos revisen el trabajo realizado y el profesor, guíe a los alumnos en la consecución de su trabajo. Ballester y Nadal (2005), proponen realizar en este momento la evaluación continuada y donde tanto profesor como alumno, analicen el trabajo y busquen las soluciones necesarias para llevarlo a cabo. La realización de tutorías de grupo permite comprobar de una manera personalizada el grado de implicación y satisfacción por parte de los alumnos con los conocimientos adquiridos. Espinosa et al. (2006), señalan que las tutorías conjuntas del grupo, con la supervisión del profesor, permite a los alumnos analizar las aportaciones de otros, discutir ideas y llegar a conclusiones; de este modo, se crea un clima de compañerismo y confianza, que posteriormente en ausencia del profesor, les permitirá trabajar cooperativamente.

Con el objeto de **evaluar las actitudes de los miembros del grupo** ante la actividad propuesta se señala de nuevo lo oportuno del uso de la autoevaluación. Para ello se puede optar por requerir del alumno un breve informe, llevar a cabo una entrevista individual o el autocompletado de un cuestionario donde el estudiante señalará el grado de cumplimiento de una serie de criterios o requerimientos de aprendizaje. Esta técnica como la de la coevaluación puede ser enriquecida mediante la estrategia de la confrontación, donde estudiantes y profesor tratan de llegar a un acuerdo con respecto a las diferencias detectadas en la evaluación que unos y otro efectúan.

Finalmente, para completar el proceso evaluativo también hay que atender al producto final obtenido del trabajo en grupo, ya sea un informe por escrito o una presentación de tipo oral. La evaluación del informe, de la presentación oral, combinadas con la evaluación del proceso de trabajo grupal se concibe como un ejercicio interesante pues fomenta el aprendizaje activo y la confrontación de los resultados, respecto a otras estrategias de evaluación.

2.1.2. Elaboración del modelo de encuesta y consulta al profesorado universitario

Tras el análisis de las estrategias para la evaluación de la competencia *capacidad para trabajar en grupo* realizado en el apartado anterior, se ha elaborado una encuesta dirigida al profesorado universitario de la Universitat de València, que se ha distribuido entre los asistentes al curso CIDU. Éstos a su vez, también se ofrecieron a pasar la encuesta a otros compañeros de sus respectivos departamentos.

El modelo de encuesta consta de tres bloques (Anexo 1). El primero de ellos recoge información general sobre el tipo de enseñanza (grado, licenciatura, postgrado); el tipo de docencia (teórica, práctica o mixta); el número de alumnos por aula; y finalmente, los años de experiencia docente del encuestado. Respecto al factor 'Número de alumnos', se han establecido categorías (<40; entre 40 y 80; >80), dado que este factor puede favorecer o dificultar el trabajo en grupo si se realiza en el aula. Análogamente, el factor 'años de experiencia docente' se ha categorizado en cuatro clases (<5; de 5 a 10 años; de 11 a 20; y más de 20 años de experiencia). La intención es analizar las respuestas obtenidas en la encuesta en relación a cada uno de estos factores, pero esto dependerá del número de respuestas que obtengamos.

El segundo bloque del cuestionario reúne preguntas, que desde nuestro punto de vista deberían estar reflejadas en las guías docentes de las asignaturas, dada la naturaleza transversal de la competencia *capacidad para trabajar en grupo*. La respuesta a este bloque de preguntas sólo puede pertenecer a dos categorías: afirmativa o negativa, y no se ha planteado ninguna gradación.

Por último, el tercer bloque, engloba un total de ocho preguntas, relacionadas directamente con las estrategias de evaluación de la competencia *capacidad para trabajar en grupo*, que se han elaborado, fundamentalmente, a partir de la revisión bibliográfica realizada, y engloban aspectos de autoevaluación y coevaluación por parte de los alumnos, tutorías de grupo y evaluación por el profesor. En este caso, existe una gradación en la respuestas en cinco categorías (1: nunca; 2: poco; 3: algo; 4: bastante; 5: siempre).

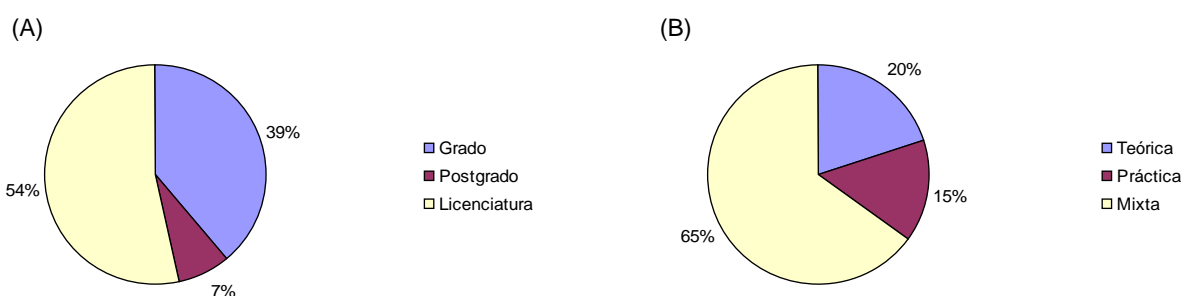
Para el análisis de los resultados de las encuestas, se ha contabilizado la frecuencia para cada una de las respuestas y se han establecido los datos porcentuales.

2.2. Presentación y análisis de los resultados de la encuesta

2.2.1. Características de la muestra poblacional encuestada

La encuesta ha sido presentada por un total de 41 profesores/as universitarios/as. Gran parte de los docentes encuestados (n=38) imparte docencia en la siguientes titulaciones de Grado, Licenciatura o Ingeniería: Ciencias Biológicas, Ciencias Ambientales, Ciencias de la Educación, Ciencia y Tecnología de Alimentos, Derecho, Educación Social, Enfermería, Farmacia, Geografía, Historia, Ingeniería Química, Ingeniería Telemática, Medicina, Pedagogía, Podología, Psicología, Química, Relaciones Laborales y Sociología. Sólo 3 de las encuestas corresponden a estudios de postgrado. En cuanto al tipo de enseñanza impartido por los encuestados, la mayoría corresponde a enseñanza mixta, mientras que tan sólo el 15% es de tipo práctico (Figura 2).

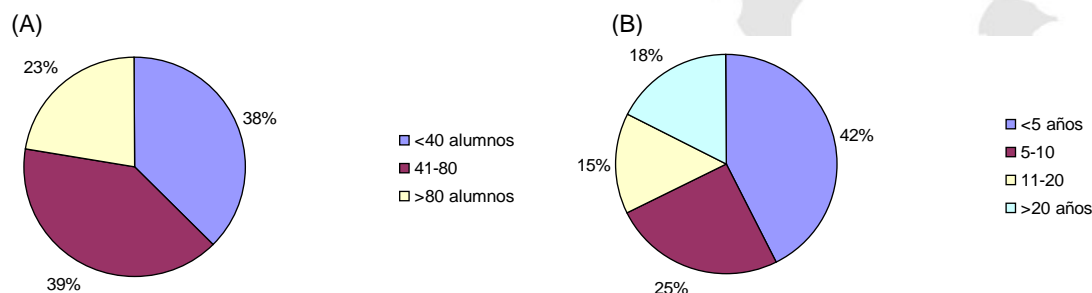
FIGURA 2. PORCENTAJES DE LAS RESPUESTAS EN FUNCIÓN DE (A) TIPO DE ESTUDIOS Y (B) TIPO DE ENSEÑANZA



Por lo que respecta al número de alumnos por aula, el 38% de los encuestados imparten su docencia a grupos con menos de 40 alumnos, mientras que la situación de impartir docencia a grupos de alumnos numerosos (más de 80 por aula) se produce en el 23% de los casos (Figura 3).

En relación con el número de años de experiencia docente, los resultados de las encuestas muestran que el 42% de los encuestados se pueden considerar profesores noveles, dado que su experiencia docente es inferior a 5 años (Figura 3).

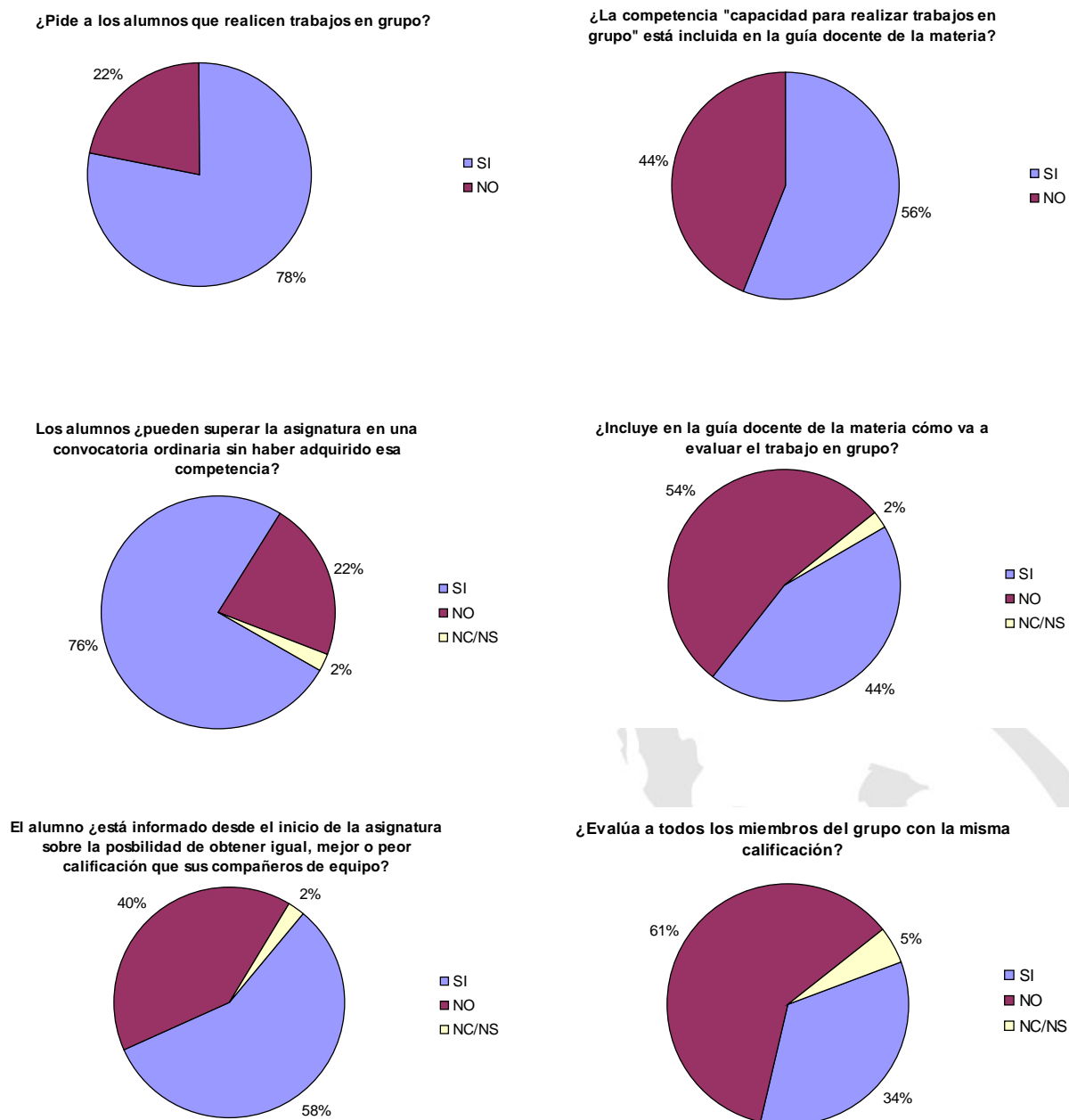
FIGURA 3. PORCENTAJES DE LAS RESPUESTAS EN FUNCIÓN DE (A) NÚMERO DE ALUMNOS POR AULA Y (B) AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE DEL PROFESORADO



2.2.2. Resultados y análisis de la encuesta

Los resultados de la encuestas respecto a la competencia *capacidad para trabajar en grupo* se presentan en la Figura 4, que agrupa los resultados obtenidos en la primera parte de la encuesta, expresados en porcentajes. En la Figura 5, análogamente, se muestran los resultados correspondientes a las preguntas relacionadas con las estrategias de evaluación del trabajo en grupo.

FIGURA 4. PORCENTAJES DE LAS RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS DEL SEGUNDO BLOQUE DE LA ENCUESTA



El 78% del total del profesorado encuestado solicita a los alumnos que realicen trabajos en grupo. Sin embargo, la competencia en cuestión sólo está incluida en la guía docente de la materia o asignatura en un 56% de los casos, y sólo el 44% de los encuestados especifica cómo va a evaluar este trabajo. En relación con este último aspecto, se observa una discordancia entre esta respuesta y lo expresado por los encuestados en la pregunta 5: *el alumno ¿está informado desde el inicio de la asignatura sobre la*

posibilidad de obtener igual, mejor o peor calificación que sus compañeros de grupo?, donde el 58% de los encuestados da una respuesta afirmativa. La calificación final del alumno debería ser el reflejo de todas las competencias genéricas y específicas alcanzadas durante sus estudios. Al incluir la competencia genérica *capacidad para trabajar en grupo* en la guía de nuestra asignatura, asumimos la responsabilidad de evaluarla, lo que plantea el dilema de qué peso estamos dispuestos a conceder a esta competencia, y si éste debe ser igual o inferior al de una competencia específica de la asignatura.

En relación con lo anterior, un aspecto que nos parece importante destacar, son los resultados expresados en la pregunta 3: *los alumnos ¿pueden superar la asignatura en una convocatoria ordinaria sin haber adquirido esa competencia?*, donde el 76% de los encuestados dan una respuesta afirmativa. En este caso se podría deducir que el peso o valor que se da a la competencia genérica es inferior al de una competencia específica, y que se prima la consecución de éstas últimas.

Por lo que respecta al bloque de preguntas que engloban las estrategias de evaluación del trabajo en grupo (Figura 5), se observa la baja frecuencia de las estrategias de autoevaluación, dado que sólo un 7% de las respuestas afirman que el alumno siempre evalúa su trabajo en el grupo y, análogamente, también existe un porcentaje bajo de coevaluación de los compañeros (sólo en el 2% de los casos, siempre se realiza esta coevaluación). En relación con estas dos estrategias de evaluación del trabajo de grupo, los resultados indican que a la hora de cuantificar el proceso de la adquisición de esta competencia, y de dar un peso en la nota final en función de la auto y co-evaluación, la mayoría de los profesores encuestados no lo llevan a cabo nunca, y en ningún caso aplican algún factor de corrección a la nota final en función de la opinión de los alumnos sobre cada uno de los integrantes del grupo.

Para ilustrar la importancia de la participación del alumno en proceso de evaluación del trabajo en grupo, podríamos mencionar el ejemplo que presenta Heathfield (2007). Este autor, para el reparto apropiado y justo de notas para los elementos evaluados en un trabajo en grupo, diseñó una hoja de evaluación que contemplaba diferentes indicadores con la finalidad de medir las contribuciones de los integrantes del grupo (Tabla 1). Sin embargo, los estudiantes mostraron bastante rechazo y reticencias a este esquema, que el autor atribuyó a su mala gestión a la hora de presentar esta forma de evaluación. Decidió que los estudiantes tenían que estar presentes en el proceso de solución de este problema. Considerando las sugerencias de los estudiantes se elaboró un nuevo esquema, cuyos indicadores se presentan en la Tabla 1.

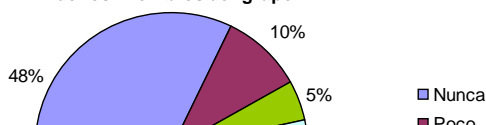
TABLA 1. (A) ESQUEMA DE EVALUACIÓN DEL GRUPO PROPUESTO POR HEATHFIELD Y (B) POR HEATHFIELD Y SUS ESTUDIANTES. ADAPTADO DE BROWN Y GLASNER (2007)

(A) Indicadores iniciales	(B) Indicadores finales
1. Asistencia regular a las reuniones de grupo	1. Asistencia regular a las reuniones de grupo
2. Contribución de ideas al tema	2. Aportación de ideas respecto a un tema
3. Material de lectura e investigación para el tema	3. Material de investigación, análisis y preparación para el tema
4. Organización y análisis del material	3. Apoyo y motivación de los miembros del grupo
5. Contribución práctica al producto final	4. Contribución a los procesos cooperativos de grupo
	5. Contribución práctica al producto final

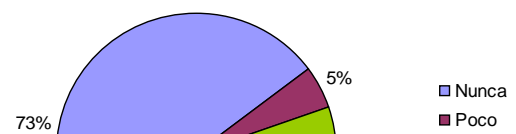
En cuanto a las tutorías docentes del grupo, los resultados muestran que el 32% de los profesores encuestados llevan a cabo una evaluación en ese momento, (el 15% siempre y el 17% bastante).

FIGURA 5. PORCENTAJES DE LAS RESPUESTAS REFERENTES A LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

¿Aplica algún factor de corrección de la nota que da al grupo, en función del grado de participación de cada uno de los miembros del grupo?



¿Cada alumno evalúa al resto de los integrantes de su propio grupo?



La evaluación por parte del profesor, tanto del proceso como del resultado final del trabajo en grupo, muestra que cerca de la mitad del profesorado encuestado realiza bastante o siempre, la evaluación del

trabajo en grupo mientras éste se lleva a cabo en el aula, y, cerca del 60% de ellos, evalúa formalmente al grupo durante la exposición del trabajo en el aula (incluye las categorías: algo, bastante, siempre).

3. REFLEXIONES A MODO DE CONCLUSIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior insta al profesor universitario a diversificar sus estrategias docentes, con el objeto de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje que implica tanto al docente como al alumno. Entre el conjunto de estrategias docentes utilizadas en la educación superior, el trabajo grupal ha incrementado su presencia en los foros docentes pues se trata de una competencia que debe considerarse genérica en todos los casos, pero que también puede ser específica en determinadas titulaciones. El trabajo en grupo alcanza una gran potencia pedagógica pues permite al profesor testar la asimilación de parte de los conocimientos, pero también la capacidad de los estudiantes de interactuar ante la resolución de una actividad, con el resto de sus compañeros. Fomenta la coordinación y colaboración, favorece el desarrollo de habilidades y permite entrever las actitudes individuales y el nivel de implicación.

Pero es necesario que la competencia *capacidad para llevar a cabo trabajos en grupo* sea evaluada, con la finalidad de completar el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje. La evaluación propicia el esfuerzo de los alumnos, les guía en su proceso de aprendizaje y da pistas al profesor sobre la consecución de los objetivos programados. Sin embargo, esta práctica no es sencilla. Requiere esfuerzo, capacidad de dinamización y de una evaluación conjunta, es decir que implique al docente pero también al alumno. En este sentido la evaluación del trabajo en grupo se plantea como un ejercicio en el que han de interactuar las valoraciones de ambos. Además la evaluación de la competencia capacidad de trabajo en grupo puede plantearse bien a nivel de cada uno de los integrantes del grupo, bien de forma colectiva.

En el presente estudio hemos tratado de aproximarnos mediante una revisión bibliográfica y un cuestionario a profesores universitarios, a la manera en que se está abordando la evaluación de dicha competencia. La conclusión que se extrae es que las tendencias actuales para la evaluación de trabajo en grupo requieren la combinación de diferentes estrategias, tales como la observación directa del profesor formalizada a través de rúbricas u hojas de evaluación, autoevaluación, coevaluación y tutorías docentes en las que el profesor facilita una situación en la que es posible reflexionar sobre cómo los alumnos cómo trabajan en grupo.

Nuestro "trabajo de campo" nos muestra que la mayoría del profesorado encuestado utiliza el trabajo en grupo como estrategia docente; sin embargo, menos del 50% de los encuestados especifica en la guía docente cómo va a evaluar este trabajo. Ello nos lleva a pensar que esta metodología docente se utiliza habitualmente, pero no se establecen unos criterios formales para su evaluación. Además, también es importante señalar que el papel que juega el alumno en el proceso de evaluación de esta competencia está escasamente potenciado por el docente.

Además del trabajo de campo también se desprende que las estrategias de evaluación del trabajo en grupo más utilizadas por los docentes son la observación directa en clase y durante la exposición de los resultados, bien a través de informes o bien a través de la presentación oral. En definitiva, la evaluación del trabajo en grupo se presenta como un reto para el profesor; de su adecuada modulación en el conjunto de la evaluación de la materia puede aportar resultados muy satisfactorios, tanto en el rendimiento de los alumnos como en el control de la marcha del curso por parte del profesor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ariño, A (2010). *La gestión del conocimiento y la cultura en el Espacio Europeo de Educación Superior* (en prensa).
- Ballester, L. y Nadal, A. (2005). La evaluación del alumnado en la universidad: rutinas y concepciones del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(4): 1-7. (Enlace web: <http://www.aufop.com/aufop./home/>).
- Barrios, O. y Bordas, I. (2000). Sistemas de evaluación de los aprendizajes (SEA), en Torre, S. y Barrios, O. (Coor.), *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Ed. Octaedro, Barcelona.
- Bryan, C. (2006). Developing group learning through assessment. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.) *Innovative Assessment in Higher Education*. (150-157). New York: Routledge.
- Brown, S. y Glasner, A. (2007). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Narcea. Madrid.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana.
- Deutsch, J. (1949). A Theory of Cooperation and Competition. *Human Relations*, 2: 129-152.
- De Tomás, S. (2009). *La evaluación del trabajo en equipo*, en Lecuona, E. et al. Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, Málaga.
- Espinosa, J.K., Jiménez, J., Olabe, M., Basogain, Y.X. (2006). Innovación docente para el desarrollo de competencias en el EEES. *Congreso Tecnologías aplicadas a la enseñanza de la electrónica*, Madrid.
- Guitert, M. y Jiménez, F. (2000). Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje.
- Heathfield, M. (2007). Evaluación en grupo para fomentar un aprendizaje de calidad. En: *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (Eds. Brown, S., Glasner, A), 155-166 pp. Narcea. Madrid.
- Jornet, J.M. (2010). La evaluación de los aprendizajes universitarios, III Jornada de intercambio de grupos de formación del profesorado, (en prensa, *Publicaciones de la Universidad de Cádiz*)
- Puigvert Planagumà, G.(Coor.) (2009). *Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea d'Humanitats*. Colección Guies d'avaluació de competències Ed. AQU Catalunya.
- Villardón Gallego, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24: 57-76.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea. Madrid.

ANEXOS

Anexo 1 Curso de iniciación a la docencia universitaria (cidu)

Encuesta al profesorado de la universitat de valència sobre estrategias de evaluación

La presente encuesta se enmarca en un trabajo de curso CIDU titulado "Estrategias de evaluación de competencias de los alumnos universitarios a través del trabajo grupal". El objetivo de la investigación es la identificación mediante consultas al profesorado de la UVEG, de las diferentes estrategias de evaluación que el docente utiliza en los trabajos en grupo.

Agradecemos de antemano su colaboración en este trabajo, *en el que deberá cumplimentar o marcar su respuesta con una X en las casillas que seguidamente se presentan*. En el caso que usted imparta más de una asignatura, seleccione la que considere más oportuno.

TITULACIÓN	NOMBRE DE LA ASIGNATURA	TIPO DE DOCENCIA	Nº DE ALUMNOS	AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE
Nombre:		Teórica		
Grado		Práctica		
Postgrado		Mixta		
Licenciatura				

CUESTIONARIO	SI	NO
1. ¿Pide a los alumnos que realicen trabajos en grupo?		
2. La competencia " <i>capacidad para realizar trabajos en grupo</i> " ¿está incluida en la guía docente de su materia?		
3. Los alumnos ¿pueden superar la asignatura en una convocatoria ordinaria sin haber adquirido esta competencia?		
4. ¿Incluye en la guía docente de la materia cómo va a evaluar el trabajo en grupo?		
5. El alumno ¿está informado desde el inicio de la asignatura sobre la posibilidad de obtener igual, mejor o peor calificación que sus compañeros de grupo?		
6. Ante un trabajo grupal, ¿evalúa a todos los miembros del grupo con la misma calificación?		

1. NUNCA	2. POCO	3. ALGO	4. BASTANTE	5. SIEMPRE
----------	---------	---------	-------------	------------

	GRADACIÓN				
7. ¿Aplica algún factor de corrección de la nota que da al grupo, en función del grado de participación de cada uno de los miembros del grupo?	1	2	3	4	5
8. ¿Cada alumno evalúa al resto de los integrantes de su propio grupo?	1	2	3	4	5
9. ¿Cada alumno se evalúa a sí mismo como integrante del grupo?	1	2	3	4	5
10. ¿Aplica algún factor de corrección de la nota basado en la puntuación que da un alumno al resto de los integrantes de su propio grupo?	1	2	3	4	5
11. ¿Aprovecha las tutorías para evaluar formalmente al grupo?	1	2	3	4	5
12. ¿Evalúa formalmente al grupo en el aula durante la realización del trabajo?	1	2	3	4	5
13. ¿Evalúa formalmente al grupo en el aula durante la exposición del trabajo?	1	2	3	4	5
14. ¿Premia y/o penaliza los desequilibrios que pueden aparecer dentro del grupo (alumnos trabajadores/alumnos parásitos)?	1	2	3	4	5

15. ¿Utiliza alguna estrategia de evaluación de los trabajos en grupo, que considere oportuno señalar? Explíquela brevemente: