

**MEMORIA DE LAS ACTIVIDADES DESARROLLADAS  
PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA  
VICERRECTORADO DE INNOVACIÓN Y CALIDAD DOCENTE  
CURSO ACADÉMICO 2012-2013**

**DATOS IDENTIFICATIVOS:**

**1. Título del Proyecto**

LA AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNADO A TRAVÉS DEL EMPLEO DE RÚBRICAS COMO ESTRATEGIA DE MEJORA DEL PROCESO DE APRENDIZAJE. APLICACIÓN EN LOS GRADOS DE MAESTRO.

**2. Código del Proyecto**

124102

**3. Resumen del Proyecto**

El presente proyecto propone la sustitución de una evaluación tradicional por una evaluación denominada "auténtica" y que encuentra en la modalidad de evaluación compartida una alternativa a la evaluación del desempeño competencial del alumnado. El tema que se va a desarrollar en este proyecto de innovación se centra en la autoevaluación del alumnado a través del empleo de rúbricas en distintas asignaturas y grupos de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria. El objetivo es comprobar cómo la participación del alumnado en su propio proceso de evaluación a través del diseño de una rúbrica, posibilita un mejor aprendizaje y la movilización de competencias de manera más efectiva en asignaturas de diversa temática y planificación. Asimismo, esto permitirá llevar a cabo una evaluación compartida –plenamente difundida y propuesta como estrategia idónea para la evaluación de competencias- entre docente y alumnado, ya que ambos se servirán del mismo instrumento para evaluar y autoevaluarse respectivamente.

**4. Coordinador/es del Proyecto**

Nombre y Apellidos	Departamento	Código del Grupo Docente
Antonia Ramírez García	Educación	053

**5. Otros Participantes**

Nombre y Apellidos	Departamento	Código del Grupo Docente	Tipo de Personal
Verónica Marín Díaz	Educación	015	Profesora Titular UCO
M <sup>a</sup> del Carmen Corpas Reina	Educación	053	Profesora Contratada Doctora UCO
M <sup>a</sup> del Pilar Gutiérrez Arenas	Educación	006	Profesora Contratada Doctora UCO
Natalia González Fernández	Departamento de Educación. Universidad de Cantabria		PDI
M <sup>a</sup> Rosa García Ruiz	Departamento de Educación. Universidad de Cantabria		PDI
Paula Renés Arellano	Departamento de Educación. Universidad de Cantabria		PDI
Begoña E. Sampedro Requena	Educación		PDI-UCO
Guadalupe Maldonado Berea			Alumnado

## 6. Asignaturas afectadas

Nombre de la asignatura	Área de conocimiento	Titulación/es
100755. La observación sistemática en el aula de Educación Infantil	Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	Grado de Maestro de Educación Infantil
100753. Educación Mediática y dimensiones educativas de las TIC	Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación / Didáctica y Organización Escolar	Grado de Maestro de Educación Infantil
100748. Orientación Educativa: relaciones escuela, familia y comunidad en Educación Infantil	Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	Grado de Maestro de Educación Infantil
100808. Orientación Educativa: relaciones escuela, familia y comunidad en Educación Primaria	Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	Grado de Maestro de Educación Primaria

### **Especificaciones**

*Utilice estas páginas para la redacción de la memoria de la acción desarrollada. La memoria debe contener un mínimo de cinco y un máximo de **diez** páginas, incluidas tablas y figuras, en el formato indicado (tipo y tamaño de letra: Times New Roman, 12; interlineado: sencillo) e incorporar todos los apartados señalados (excepcionalmente podrá excluirse alguno). En el caso de que durante el desarrollo de la acción se hubieran producido documentos o material gráfico dignos de reseñar (CD, páginas web, revistas, vídeos, etc.) se incluirá como anexo una copia de los mismos.*

### **Apartados**

#### **1. Introducción** (justificación del trabajo, contexto, experiencias previas, etc.).

Los cambios en la metodología docente comportan, asimismo, transformaciones en el proceso evaluativo. Para Sanmartí (2007: 135) la evaluación se entiende como un “proceso de recogida y análisis de información destinado a describir la realidad, emitir juicios de valor y facilitar la toma de decisiones”. En ella quedan recogidos diferentes procesos, entre ellos la recogida de la información, el análisis de esta, la elaboración de un juicio de valor de acuerdo a unos criterios previamente establecidos y la toma de decisiones en función de todo lo anteriormente mencionado. Diversas autorías han realizado su propia definición de evaluación (Brown y Glasner, 2003; Castillo y Cabrerizo, 2003; Mateo, 2006; Santos, 2003; Watts y García-Carbonell, 2006; Zabalza, 2003), pero en todas ellas podemos apreciar un cambio de posicionamiento, una tendencia hacia una nueva forma de entender la evaluación, ahora vinculado de forma directa a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación que proponemos en este proyecto se inserta en el marco de los sistemas de evaluación formativa y participativa y, de acuerdo con Buscá (2010), se asienta sobre los siguientes principios de acción: adecuación, relevancia, credibilidad, integración, continuidad, viabilidad, ética y emancipación.

Para implementar una auténtica evaluación formativa, Knight (2005) propone la consideración de los siguientes aspectos: facilitar tareas suficientes y adecuadas que sean realizadas por el alumnado, establecer criterios o indicadores de rendimiento claros y comprensibles, dar retroalimentación sobre las tareas y que dicha información sea recibida y atendida.

Las investigaciones realizadas en torno a la evaluación formativa, innovadora y alternativa fijan su atención en la participación del alumnado en los procesos de evaluación en la educación superior (coevaluación y autoevaluación individual y grupal), destacando que se obtienen mejores resultados cuando esto sucede. Por ello lo hemos considerado en el momento de diseñar el sistema de evaluación de las asignaturas. Esta participación ha tenido lugar a través de una negociación al inicio del cuatrimestre, de acuerdo con los postulados de Ureña, Valles y Ruiz (2009).

Si nuestra metodología ha de sustentarse en unas modalidades y metodologías de enseñanza y aprendizaje vinculadas a la movilización de competencias, lógicamente hemos de considerar una evaluación acorde con dichos cambios metodológicos. En esta dirección insiste Rodríguez López (2003: 164) al afirmar que “la evaluación ha de ser congruente con el modelo de diseño instruccional seleccionado y, por tanto, con las decisiones adoptadas con relación a los objetivos, contenidos, estrategias, etc.”.

Para evaluar el desempeño competencial existen diferentes instrumentos que posibilitan llevar a cabo una evaluación auténtica, uno de ellos son las rúbricas, que por su versatilidad y

potencialidad didáctica han recibido una mayor atención tanto teórica como práctica. En este sentido, Blanco (2008: 179) manifiesta que “(...) las razones de índole práctico que pueden justificar el uso de las rúbricas es su versatilidad como instrumentos de evaluación, y su capacidad de ajustarse, por tanto, a las exigencias de una evaluación de competencias multidimensional y multifacética”. Por su parte, Fernández March (2011: 51) apunta que el éxito de la rúbrica radica en que responde eficazmente a dos retos planteados por la evaluación auténtica: “evaluar los productos/desempeños del estudiante con objetividad y consistencia y proporcionar feedback significativo a los alumnos y emitir calificaciones sin cantidades ingentes de tiempo”.

Los motivos que nos llevan a seleccionar la rúbrica como herramienta de autoevaluación del alumnado giran en torno a las ventajas que proporcionan al alumnado a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las **experiencias previas** en este tema han sido la implementación y difusión de una iniciativa similar en las universidades de Sevilla y Málaga y la continuidad de dos proyectos de mejora de la calidad docente concedidos en las dos convocatorias anteriores vinculados al empleo del método del caso y la evaluación mediante rúbricas en asignaturas de la titulación de Psicopedagogía (Nº 101010) y del Grado de Maestro (Nº114004).

El **contexto** en el que se ha llevado a cabo esta experiencia es la Facultad de Ciencias de la Educación, concretamente en el Grado de Maestro de Educación Primaria en la asignaturas de *Orientación educativa: relaciones escuela, familia y comunidad en Educación Primaria* (2º) y en el Grado de Maestro de Educación Infantil en las asignaturas de *Orientación educativa: relaciones escuela, familia y comunidad en Educación Infantil* (1º) y *La observación sistemática en el aula de Educación Infantil* (2º). En un principio también se encontraba previsto que se incluyese la asignatura de *Educación Mediática y dimensiones educativas de las TIC* también perteneciente al segundo curso del Grado de Maestro de Educación Infantil, pero el alumnado que cursaba la asignatura era el mismo que cursaba *La observación sistemática en el aula de Educación Infantil*, al igual que la profesora que impartía ambas asignaturas. Por este motivo se decidió que sólo se llevase a cabo en la asignatura mencionada, ya que en ella la profesora tenía más experiencia. En la primera asignatura había 72 alumnos y alumnas matriculados, en la segunda 84 y en la tercera 66 alumnos y alumnas. No obstante, la participación real ha sido mucho menor, ya que han respondido al cuestionario 63, 67 y 45 alumnos y alumnas respectivamente. También hay que señalar que el número de matriculados es mayor al de participantes debido a que integra al alumnado repetidor y que realmente no participa de la experiencia puesto que no asiste a clase.

La edad media del alumnado de 2º de Educación Primaria era de 20,48, la del alumnado de 1º de Educación Infantil de 20,31 años y la de 2º de Educación Infantil 20,84 años.

En cuanto a la procedencia académica del alumnado lo podemos apreciar en la tabla 1.

Tabla 1. Procedencia académica del alumnado participante en la experiencia.

<b>Procedencia</b>	<b>2º Educación Primaria (%)</b>	<b>1º Educación Infantil (%)</b>	<b>2º Educación Infantil (%)</b>
Bachillerato	76,9	63,8	66,7
Ciclo Formativo	5,8	18,8	13,9
Bachillerato y ciclo formativo	9,6	14,5	19,4
Licenciatura	1,9		
Ciclo formativo y otros	1,9		
Otros	3,8		
Total	100	100	100

Fuente: Elaboración propia.

## 2. **Objetivos** (concretar qué se pretendió con la experiencia).

Los objetivos que nos proponíamos en este proyecto eran los siguientes:

1. Planificar los procesos de evaluación del alumnado de forma integrada con los procesos de enseñanza y aprendizaje, identificando tiempos e instrumentos, de forma que todos ellos respondan a un planteamiento holístico.
2. Evaluar la movilización de competencias por parte del alumnado de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria en determinadas asignaturas de los mismos de acuerdo a unos indicadores de evaluación y niveles de dominio acordes con dichas competencias.
3. Implicar al alumnado en su propio proceso evaluativo mediante su participación en la definición de la rúbrica de evaluación, que constituirá el instrumento básico tanto para la evaluación de las asignaturas, como para su propia autoevaluación, lo que supone desarrollar una auténtica filosofía de la evaluación compartida.
4. Promover distintas expectativas de aprendizaje al alumnado mediante el empleo de la rúbrica de evaluación como guía del proceso, ya que aquella proporciona información sobre los diferentes niveles que se pueden alcanzar.
5. Ofrecer retroalimentación al alumnado continuada sobre su propio proceso de aprendizaje y evaluación.

## 3. **Descripción de la experiencia** (exponer con suficiente detalle lo realizado en la experiencia).

En esta experiencia hemos realizado las siguientes acciones en los diferentes grupos que han participado en la experiencia:

1. Lectura y análisis de las competencias que el alumnado de los grados de maestro en Educación Infantil y Primaria debían alcanzar al finalizar la titulación, seleccionando aquellas de las asignaturas que han participado en la experiencia.
2. Transformación de dichas competencias en indicadores de evaluación de manera conjunta entre docente y alumnado, vinculándolos a las actividades que el alumnado debía realizar.
3. Categorización de los indicadores de evaluación en niveles de dominio, conformando de este modo una rúbrica de evaluación con cinco niveles, de manera similar a cómo se establecen en la etapa educativa en la que como futuros docentes impartirán clase. En esta fase cada pequeño grupo elaboró su propia rúbrica, que posteriormente fue unificada por parte de la docente y sometida a valoración general del alumnado a través de un foro creado en la plataforma Moodle y un debate en clase.
4. Aplicación de la técnica Delphi para validar la rúbrica de evaluación en la que participaron expertos de las universidades de Córdoba, Huelva y Cantabria.
5. Negociación por parte del alumnado y de la profesora del peso de cada actividad realizada por el alumnado en la evaluación del mismo.
6. Ejecución de las actividades: caso práctico, dossier de recursos para desarrollar competencias y exposiciones orales. Estas actividades variaron en función de la asignatura y del curso del alumnado.
7. Devolución de la profesora de determinadas actividades del alumnado para que teniendo como referencia la rúbrica de evaluación fueran mejoradas.
8. Autoevaluación del alumnado de sus actuaciones individuales y grupales a través de las rúbricas.
9. Evaluación por parte de la docente de las actuaciones individuales y grupales del alumnado a través de las rúbricas.

10. Comparación de los resultados de ambas evaluaciones.
11. Diseño y aplicación de un cuestionario destinado al alumnado para valorar la experiencia realizada de forma cuantitativa, así como una matriz DAFO para obtener una información cualitativa de la misma.
12. Análisis del cuestionario y la matriz DAFO.

#### 4. **Materiales y métodos** (describir el material utilizado y la metodología seguida).

La metodología seguida ha sido en todo momento participativa, ya que el alumnado se ha constituido como parte activa de todo el proceso, incluso en los materiales diseñados (el alumnado compuso, incluso, el caso práctico que tenía que resolver), y colaborativa respecto a las acciones realizadas por el profesorado a lo largo de toda la experiencia.

La respuesta a los objetivos que nos planteamos al inicio de la experiencia exige la puesta en marcha de un análisis descriptivo y correlacional basado en la técnica de encuesta y complementado con una matriz DAFO.

Para la obtención de los datos se han diseñado tres instrumentos: rúbricas de evaluación, cuestionario y matriz DAFO.

En cuanto a las rúbricas de evaluación estas han estado constituidas por diferentes dimensiones tendentes a evaluar los diferentes procesos y productos llevados a cabo por el alumnado.

En lo que concierne al cuestionario, éste consta de 23 ítems, agrupados en torno a dos dimensiones: datos de identificación del alumnado y valoración de la metodología de evaluación llevada a cabo.

Finalmente, la matriz DAFO recoge las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que el alumnado ha experimentado en la realización y seguimiento de las actividades propuestas y la evaluación de las mismas a través de una rúbrica de evaluación.

#### 5. **Resultados obtenidos y disponibilidad de uso** (concretar y discutir los resultados obtenidos y aquéllos no logrados, incluyendo el material elaborado y su grado de disponibilidad).

Los resultados obtenidos en cuanto a la autoevaluación y evaluación del alumnado a través de las rúbricas aparecen recogidos en la tabla 2. En ella podemos apreciar que las medias de las calificaciones de las diferentes actividades prácticas dadas por las profesoras en todas las asignaturas son inferiores a las emitidas por el alumnado; sin embargo, en todos los casos son superiores a la media de la escala. Estos resultados indican que el alumnado ha alcanzado un buen rendimiento académico. Asimismo, las desviaciones típicas muestran que las respuestas tanto de profesorado como de alumnado son muy homogéneas.

Por otro lado, cabe destacar que se han producido correlaciones entre la autoevaluación del alumnado y la evaluación realizada por el profesorado, lo que indica que, a pesar de las diferencias de medias, existe una relación entre ambas calificaciones (ver tablas 3 a 8). Entendemos que esto es debido fundamentalmente al proceso seguido en la evaluación y el empleo de un instrumento común para realizar la evaluación (la rúbrica de evaluación). Sólo en la asignatura de 2º del grado de maestro en Educación Infantil no se aprecia dicha correlación.

Tabla 2. Resultados de la evaluación y autoevaluación del alumnado.

Grupos	Evaluación		Prácticas		Exposiciones orales
			Caso práctico	Elaboración recursos	
2º Educación Primaria	Alumnado	Media	4,06	4,12	4,09
		dt	0,41	0,39	0,48
	Profesora	Media	3,98	3,29	3,67
		dt	0,66	0,94	0,38
1º Educación Infantil	Alumnado	Media	4,10		4,12
		dt	0,84		0,81
	Profesora	Media	3,5		3,70
		dt	0,93		0,76
2º Educación Infantil	Alumnado	Media			4,05
		dt			0,58
	Profesora	Media			3,82
		dt			0,85

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Correlación evaluación del caso práctico  
2º de Educación Primaria.

		Media caso profesora	Media caso alumnado
Media caso profesora	Correlación de Pearson	1	,580**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	62	62
Media caso alumnado	Correlación de Pearson	,580**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	62	62

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 4. Correlación evaluación recursos para el desarrollo de competencias  
2º de Educación Primaria

		Media recursos profesora	Media recursos alumnado
Media recursos profesora	Correlación de Pearson	1	,444**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	62	62
Media recursos alumnado	Correlación de Pearson	,444**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	62	62

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 5. Correlación evaluación exposiciones orales  
2º de Educación Primaria

		Media exposiciones profesora	Media exposiciones alumnado
Media exposiciones profesora	Correlación de Pearson	1	,562**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	62	62
Media exposiciones alumnado	Correlación de Pearson	,562**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	62	62

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 6. Correlación evaluación del caso práctico  
1º de Educación Infantil

		Media caso profesora	Media caso alumnado
Media caso profesora	Correlación de Pearson	1	,245*
	Sig. (bilateral)		,046
	N	67	67
Media caso alumnado	Correlación de Pearson	,245*	1
	Sig. (bilateral)	,046	
	N	67	69

\*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 7. Correlación evaluación exposiciones orales  
1º de Educación Infantil

		Media exposiciones profesora	Media exposiciones alumnado
Media exposiciones profesora	Correlación de Pearson	1	,075
	Sig. (bilateral)		,546
	N	67	67
Media exposiciones alumnado	Correlación de Pearson	,075	1
	Sig. (bilateral)	,546	
	N	67	69

Tabla 8. Correlación evaluación exposiciones orales  
2° de Educación Infantil

		Media exposiciones profesora	Media exposiciones alumnado
Media exposiciones profesora	Correlación de Pearson	1	,574**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	58	58
Media exposiciones alumnado	Correlación de Pearson	,574**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	58	58

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El material elaborado ha sido la rúbrica de evaluación y el cuestionario de opinión, ambos se pueden apreciar en el anexo 1 y 2 respectivamente. Las posibilidades de uso dependerán de la metodología empleada por los docentes. Sin embargo, el procedimiento puede ser empleado por cualquier docente que se comprometa con una evaluación “auténtica”.

6. **Utilidad** (comentar para qué ha servido la experiencia y a quiénes o en qué contextos podría ser útil).

Con el objetivo de comprobar la utilidad de la experiencia se diseñó un cuestionario (escala 1 a 5) y una matriz DAFO para que el alumnado expresase su opinión al respecto. Los resultados obtenidos del cuestionario han sido los que se expresan en la tabla 9.

Tabla 9. Valoración de la experiencia por parte del alumnado participante.

Ítems	2° Educación Primaria			1° Educación Infantil			2° Educación Infantil		
	N	Media	Dt	N	Media	Dt	N	Media	Dt
6. Negociación del programa de la asignatura	62	3,95	1,273	67	4,30	1,030	43	4,12	1,313
7. Metodología de la asignatura ayuda a adquirir competencias profesionales	63	4,32	,563	67	4,57	,499	43	4,00	,690
8. Evaluación de la asignatura ayuda a adquirir competencias profesionales	63	4,21	,722	67	4,39	,717	43	4,09	,718
9. Percibo con claridad la utilidad de la rúbrica	62	3,92	,980	67	4,09	,773	45	4,00	,826
10. Sabría elaborar una rúbrica	62	3,76	1,019	67	3,42	,924	45	3,78	,876
11. Soy consciente de las limitaciones de la rúbrica	61	3,69	,886	67	3,93	1,034	44	3,52	1,000
12. Permite entender mejor los objetivos de las actividades	61	4,05	,884	67	4,21	,640	45	4,09	,848
13. Permite conocer mejor los criterios de evaluación de las actividades	62	4,08	,855	67	4,27	,750	45	4,24	,830
14. Permite implicarme más en los contenidos y las actividades	62	4,10	,970	67	4,28	,714	44	4,00	,863
15. Permite obtener mejores resultados en la asignatura	62	3,82	1,048	67	4,24	,872	45	3,69	,925

16. Tiene más ventajas que inconvenientes	62	4,24	,935	67	4,34	,789	44	3,84	,745
17. Utilizaría la rúbrica en mi práctica profesional	62	3,73	1,133	67	4,13	,952	44	3,75	1,014
18. Serviría para clarificar las actividades que propondría a mis futuros alumnos	62	3,89	,812	67	4,25	,766	45	3,73	,720
19. Futuros alumnos verían más claro lo que se espera de ellos	61	4,20	,833	67	4,15	,892	45	4,02	,812
20. Futuros alumnos podrían participar en propia evaluación	62	4,31	,781	67	4,27	,845	44	3,93	,846
21. Permitiría motivar más a futuros alumnos en su proceso de aprendizaje	62	4,02	,967	67	4,30	,779	45	3,78	,876
22. Experiencia con la rúbrica ha sido satisfactoria	62	4,06	,787	67	4,25	,766	45	3,98	,917
23. Satisfacción global de la asignatura	62	4,16	,578	67	4,49	,587	45	4,13	,661
24. Satisfacción por la evaluación	62	4,02	,820	67	4,34	,770	45	4,22	,765
N válido (según lista)	58			67			38		

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con el cuestionario de satisfacción podemos observar que las medias en todos los grupos son superiores a la media de la escala, lo que nos permite entender que el alumnado ha comprendido y participado del proceso de manera adecuada, así podemos destacar que el alumnado reconoce la negociación de la asignatura, un mayor entendimiento de los objetivos y los criterios de evaluación de las actividades propuestas, y que esta metodología le posibilita implicarse más en los contenidos y actividades de las asignaturas. Finalmente, en los ítems 22, 23 y 24 se aprecia una elevada satisfacción del alumnado por el empleo de la rúbrica, por las asignaturas y por la evaluación realizada en las mismas (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación).

Para completar estos resultados, la matriz DAFO ha puesto de relieve las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que el alumnado ha reconocido tras su participación en esta experiencia (ver figura 1).

	2º Primaria	1º Infantil	2º Infantil
Debilidades	Falta de motivación, dificultades de atención, dificultades en la adquisición de conocimientos, inseguridad, no ser constante, ser despistado.	No ser constante, inseguridad, se distraen del objetivo, se agobian ante las dificultades, dificultad de comprensión de los contenidos.	Dificultades para concentrarse, para interiorizar determinados conceptos, para entender la metodología.
Amenazas	Falta de tiempo, problemas de relación con los compañeros	Dificultades técnicas (fallo de la wi-fi, pérdida de luz,	Falta de compañerismo, competitividad de los

	en el trabajo grupal, diferentes intereses entre los compañeros de grupo, cambio legislativo frecuente, demasiada información.	problemas con el proyector,...), falta de tiempo, la asignatura debería de estar en cursos superiores, dificultad para trabajar en grupo por el comportamiento de los compañeros.	compañeros, miedo a una mala evaluación, densidad de la materia, monotonía.
Fortalezas	Motivación, capacidad de trabajar en equipo, responsabilidad, implicación, constancia, organizada.	Responsabilidad, constancia, saber trabajar en grupo, ser organizada, tener interés y motivación.	Fuerza de voluntad, responsabilidad, buena memoria, capacidad de animar al grupo, capacidad de organización, ser trabajadora, superación personal.
Oportunidades	Adquisición de conocimientos educativos, trabajo en equipo, apoyo entre los compañeros, posibilidad de debatir en clase cualquier tema relacionado con la asignatura.	Ayuda de la profesora en todo momento y la metodología de la evaluación, buen ambiente de clase, buena infraestructura de la facultad para facilitar el trabajo en grupo y el acceso a recursos bibliográficos.	Ayuda de la profesora, el uso de las TIC, el trabajo cooperativo y la ayuda de algunos compañeros, una nueva oportunidad de formación.

Figura 1. Resultados de la Matriz DAFO.

En definitiva, la experiencia puede resultar útil para cualquier docente que quiera llevar a cabo un proceso personalizado de evaluación de su alumnado; asimismo, a través de la rúbrica de evaluación el alumnado tiene conciencia tanto de su propio proceso de aprendizaje, como de evaluación de aquellos procesos y productos realizados en una determinada asignatura y convertirse en el auténtico protagonista de su formación universitaria. Asimismo, se puede aplicar a otras etapas educativas, por ejemplo a Educación Primaria y Educación Infantil, a pesar de que en esta última el alumnado no podría participar de forma plena en su proceso de evaluación.

#### 7. **Observaciones y comentarios** (comentar aspectos no incluidos en los demás apartados).

Un aspecto que sería conveniente resaltar es la diferencia de tiempo del que dispone el alumnado de 1º y el de 2º con independencia del grado que curse. Mientras que el alumnado de 1º dispone de un cuatrimestre completo para cursar la asignatura, el de 2º ve reducido el tiempo por el mes de prácticas que realiza, por lo que sus clases se concentran en dos meses y medio, lo que provoca que el proceso se realice con mayor rapidez. Esta situación puede suponer una pérdida de maduración del proceso por parte de este alumnado.

## 8. Bibliografía.

- Blanco, A. (2008). Las rúbricas, un instrumento útil en la evaluación de competencias. En L. Prieto (coord.); Blanco, A.; Morales, P. y Torre, J.C. *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro-ICE de la Universidad de Barcelona.
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Buscà, F. (coord.) (2010). Sistemas de evaluación formativa y participativa en docencia universitaria: un estudio de casos aplicado a la formación del profesorado. En T. Pàges; A. Cornet y J. Pardo (coords.). *Buenas prácticas docentes en la universidad* (pp. 44-53). Barcelona: Octaedro-ICE.
- Castillo, S. y Cabrerizo, S. (2003). *Prácticas evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Fernández March, A. (2011). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la enseñanza universitaria. En K. Buján; I. Rekalde y P. Aramendi. *La evaluación de competencias en la educación superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación*. (pp. 37-57). Sevilla: Eduforma.
- Knight, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Mateo, J. (2006). Nuevo enfoque de la evaluación de los aprendizajes en el contexto europeo de Educación Superior. En M. Martínez y S. Carrasco (coords.). *Propuestas para el cambio docente de la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez López, J.M. (2003). La evaluación en la Universidad. La evaluación del aprendizaje de los alumnos universitarios. En C. Mayor Ruiz (coord.). *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior* (pp. 161-179). Barcelona: Octaedro-EUB.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Santos Guerra, M.A. (2003). *Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Ureña Ortín, N.; Valles Rapp, C. y Ruiz Lara, E. (2009). La respuesta del alumnado en los procesos de evaluación formativa y compartida. En V. M. López Pastor (coord.). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 105-125). Madrid: Narcea.
- Watts, F. y García-Carbonell, A. (eds.) (2006). *La evaluación compartida: Investigación multidisciplinar*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Zabalza, M. (2003). *Diseño curricular en la Universidad. Competencias del docente universitario*. Madrid: Narcea.

**Lugar y fecha de la redacción de esta memoria**

Córdoba, 23 de septiembre de 2013

Fdo. Antonia Ramírez García