

Percepción del estudiante universitario hacia la evaluación del aprendizaje cooperativo basado en rúbricas

M^a del Carmen Pegalajar Palomino

*Universidad Católica de Murcia, España
mdcegalajar@ucam.edu*

Resumen

Este trabajo describe una experiencia de innovación docente desarrollada para el alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad Católica de Murcia. Así pues, se analizan las percepciones del alumnado acerca de la utilización de la rúbrica como instrumento de evaluación de trabajos prácticos basados en aprendizaje cooperativo para el desarrollo de competencias genéricas. Se percibe la necesidad de establecer una coordinación y homogeneización en cuanto a las competencias y evaluación común de las asignaturas propia. Así pues, la implementación de este sistema de evaluación en Educación Superior resulta satisfactoria, pudiendo desarrollarse no sólo para asignaturas aisladas, sino implicadas en todas las materias de los planes de estudio.

Palabras clave: Rúbrica, Educación Superior, aprendizaje cooperativo, competencia.

University Students Perception Towards Learning Cooperative Evaluation Based on Rubrics

Abstract

This paper describes an experience of teaching innovation developed for students of the Degree in Primary Education from the Catholic University of Murcia. Thus, it has been analyzed perceptions of students about using the rubric as an assessment tool based on practical work cooperative learning for the development of generic skills. It has been perceived the need for coordination and standardization in terms of skills and common evaluation of the characteristics of the reference subjects. So that, the evaluation system implementation in higher education is successful, it can be developed not only to isolated subjects, but involved in all subjects of the curriculum.

Keywords: Rubric, Higher Education, cooperative learning, competence.

INTRODUCCIÓN

La Educación Superior ha sufrido importantes modificaciones en los últimos años; se apuesta por la consecución de competencias en el alumnado, introduciendo innovadores cambios en las metodologías docentes y los procedimientos de evaluación (Carrasco *et al.*, 2010; Cid, Zabalza y Doval, 2012; Zabalza, 2012). Así pues, el Marco Europeo de Educación Superior establece diferentes competencias genéricas referidas a:

- Competencias instrumentales: capacidad de análisis y síntesis, de organizar y planificar, conocimientos básicos de la profesión, comunicación oral y escrita en la propia lengua, habilidades de gestión de la información, resolución de conflictos y toma de decisiones.
- Competencias interpersonales: capacidad crítica y autocrítica, trabajo en equipo, habilidades interpersonales, capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar, para comunicarse con expertos de otras áreas, apreciación de la diversidad y multiculturalidad, habilidad de trabajar en un contexto internacional y compromiso ético.

- Competencias sistémicas: capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, habilidades de investigación, capacidad de aprender, para adaptarse a nuevas situaciones, generar nuevas ideas, liderazgo, conocimiento de otras culturas y costumbres, habilidad para trabajar de forma autónoma, diseño y gestión de proyectos, iniciativa y espíritu emprendedor, preocupación por la calidad y motivación de logro.

Las competencias genéricas presentan un carácter transversal para cualquier estudiante universitario y se desarrollan de acuerdo a tres criterios clave (Rychen y Salganik, 2003): contribuyen a obtener resultados de alto valor tanto a nivel personal como social, son aplicables a un amplio abanico de contextos y ámbitos de especial relevancia y, a su vez, son importantes para hacer frente a las exigencias de la vida con éxito.

La revisión de la literatura ha permitido encontrar numerosas investigaciones que sugieren cómo el aprendizaje cooperativo contribuye a los éxitos académicos de los estudiantes y al fomento de aspectos tales como el desarrollo cognitivo, metacognición, resolución de problemas, habilidades de trabajo en equipo, actitudes positivas hacia el aprendizaje, mejora de la autonomía, socialización y solidaridad de los estudiantes, mayor eficacia a la hora de conseguir aprendizajes propios basados en metodologías tradicionales así como el establecimiento de conexiones entre aprendizajes teóricos y prácticos (Barret, 2005; Casey, Dyson y Campbell, 2009; Kumaran, 2009; Law, 2011; Nam y Zellner, 2011; Pujolás, 2008; Yesilyurt, 2010). De este modo, las técnicas y herramientas utilizadas trabajan destrezas y competencias diferentes a las limitadas para los conocimientos teóricos pues, tal y como afirma De la Torre (2000: 7) “todo planteamiento innovador se ha de caracterizar por su intención constructiva y no meramente repetitiva”.

Investigaciones como las desarrolladas por Pegalajar y Colmenero (2014) exponen cómo el alumnado universitario valora de forma positiva el aprendizaje cooperativo, aunque se hace necesario revisar y reflexionar acerca del desarrollo de instrumentos de evaluación que ayuden a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado universitario así como la adquisición de las competencias genéricas. En este contexto, cobra sentido utilizar un procedimiento de evaluación basado en el uso de la rúbrica; permite desarrollar una evaluación objetiva del trabajo del alumno, orientándolo sobre su realización y progresos de aprendizaje.

Blanco (2008) expone razones de índole práctico que pueden justificar el uso de las rúbricas, su versatilidad como instrumento de evaluación y capacidad de ajustarse a las exigencias de una evaluación de competencias multidimensional. De igual modo, Fernández-March (2011) considera que el éxito de la rúbrica radica en que responde eficazmente a los retos planteados por la evaluación, los cuáles pretenden evaluar los resultados de aprendizaje del alumnado con objetividad y consistencia y proporcionar un feedback significativo, emitiendo calificaciones con cierta rapidez. La investigación desarrollada por Etxabe, Aranguren y Losada (2011) acerca del diseño de rúbricas en la formación inicial de maestros apunta cómo dicho sistema ha supuesto una enorme ayuda, traducida en una mejoría de la calidad de los trabajos, que ha posibilitado la orientación de los aprendizajes, facilitando la autorregulación de los mismos y el aprendizaje significativo.

Por su parte, Villalustre y Del Moral (2010) han ensayado metodologías activas que han permitido utilizar el e-portfolio como estrategia para el seguimiento del aprendizaje y evaluación de las competencias adquiridas por los estudiantes mediante rúbricas de evaluación. Los resultados han demostrado cómo un 80% de los estudiantes consideran que las rúbricas han contribuido positivamente en el proceso de adquisición de las competencias específicas vinculadas a conocimientos directamente relacionados con la materia, potenciando otras de carácter genérico.

También Sánchez y Prendes (2011) desarrollan una experiencia que incorpora la evaluación continua del alumno haciendo uso del portfolio electrónico y las rúbricas de evaluación. Por su parte, Stevens y Levi (2005) afirman que el empleo de rúbricas no sólo favorecen una evaluación más sistematizada por parte del docente, sino que son una herramienta de extraordinario valor para el desarrollo de competencias de monitorización, autoevaluación y evaluación entre pares, contribuyendo a un mayor entendimiento del propio proceso de aprendizaje y, en definitiva, a una mayor autonomía y autorregulación del estudiante.

Bajo esta idea, autores como Ahumada (2005), Blanco (2008), Cebrián (2009), Raposo y Martínez (2011) y Torres y Perera (2010) entre otros, matizan que las rúbricas permiten a los docentes realizar un seguimiento y evaluación de las competencias adquiridas por los estudiantes de una manera más sistematizada, mediante la utilización de indicadores que miden su progreso. De este modo, se potencia una evaluación más objetiva y consistente a través de la clarificación de los criterios a valorar en términos específicos, mientras que al alumnado le permite tener a su disposición pautas ex-

plícitas de evaluación, siendo conscientes de los aspectos que serán objeto de valoración y de la relevancia que tienen en la calificación global.

No obstante, la renovación pedagógica asociada al uso de la rúbrica lleva implícito cambios en los roles que desempeñan docentes y estudiantes, adaptaciones en las prácticas y metodologías docentes (Chica, 2011; Raposo, Martínez, Tellado y Doval, 2012), que han dado paso a la incorporación de recursos que faciliten la adquisición tanto de competencias específicas (propias del perfil profesional) como de competencias transversales o genéricas (comunes a distintas titulaciones).

2. CONTEXTUALIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La experiencia que se describe en este trabajo surge a partir de un proyecto de innovación docente financiado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad Católica de Murcia para el curso 2014-15. Se trata de una iniciativa basada en el uso de rúbricas para la evaluación de trabajos prácticos basados en aprendizaje cooperativo en alumnado del Grado de Educación Primaria.

- Así pues, y en líneas generales, el desarrollo de este proyecto de innovación educativa pretende:
- Experimentar una metodología docente basada en la evaluación de competencias del alumnado a través de las rúbricas
- Implicar al alumnado en su propio proceso evaluativo mediante su participación en la definición de la rúbrica de evaluación.
- Mejorar la evaluación de las actividades prácticas en el alumnado del Grado de Educación Primaria.
- Ofrecer retroalimentación al alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje.

De este modo, este trabajo se centra en analizar en qué medida el desarrollo de rúbricas para la evaluación de trabajos prácticos basados en aprendizaje cooperativo supone una mejora para la adquisición de las competencias genéricas en alumnado universitario. A través de la implicación del alumnado en su propio proceso evaluativo, se intenta mejorar la evaluación de las actividades prácticas basadas en aprendizaje cooperativo en el alumnado universitario, ofreciendo feedback significativo al alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

La metodología propuesta en esta experiencia innovadora está basada en el uso de rúbricas de evaluación. El proyecto está dirigido a alumnado del Grado de Educación Primaria, para la mención de Audición y Lenguaje; concretamente, se ha implantado en la asignatura “Evaluación y Diagnóstico diferencial de los trastornos de la Audición y el Lenguaje” en su modalidad presencial y semipresencial (N=51).

Para ello, se ha seguido una metodología participativa en la que el alumnado ha sido definido como agente activo del proceso de enseñanza-aprendizaje. El trabajo autónomo del alumnado para las actividades prácticas ha incluido la aplicación de los aspectos teóricos desarrollados por el docente mediante la realización de trabajos de profundización basados en estrategias colaborativas. El tema a desarrollar fue asignado por el profesor a cada uno de los grupos.

Este trabajo cooperativo se realiza cuando el alumnado ha recibido parte del temario de la asignatura. Además, con la intención de que los alumnos adquieran competencias específicas relacionadas con el trabajo cooperativo, se les instruye acerca de este tipo de estrategia metodológica. Los grupos de trabajo están compuestos por un máximo de cinco personas, tratando de fomentar la heterogeneidad (de género, capacidad, motivación...) para el desarrollo de la cooperación, diálogo y reflexión conjunta entre el alumnado.

El modelo de rúbrica utilizada para la evaluación de tales prácticas aparece organizada a partir de tres ámbitos fundamentales: presentación escrita, exposición oral y trabajo grupal y organización del tiempo. Para la evaluación de la presentación escrita del trabajo, el docente tiene en cuenta como criterios de evaluación: calidad de la presentación (utilización TIC, portada con datos identificativos, limpieza, legibilidad, márgenes y párrafos adecuados) y expresión escrita del trabajo (estructura, vocabulario, análisis y síntesis de información, fundamentación de ideas, normas APA, ortografía y gramática). Por su parte, y para la presentación oral se ha de valorar aspectos como las destrezas verbales del alumnado, dominio del contenido, apoyos TIC, uso del tiempo, conclusiones, creatividad, etc. En último lugar, y para la valoración del trabajo grupal, el docente debe tener en consideración la entrega del mismo en tiempo y forma, responsabilidad individual del alumnado, implicación y participación, asignación de roles de trabajo y habilidades para la resolu-

ción de conflictos. Para cada uno de estos criterios, los niveles de logro para la evaluación del grado de desempeño de las distintas competencias en el alumnado oscilan entre suspenso (no posee suficiente nivel de adquisición de competencias), aprobado (nivel aceptable), notable (buen dominio) y sobresaliente (dominio excelente).

Para valorar la presentación escrita del trabajo, se tiene en cuenta el documento aportado por cada grupo de trabajo en los plazos establecidos, incluyendo los apartados y la información descrita en la guía de trabajo. Una vez evaluado, cada grupo debe exponer su trabajo durante un tiempo máximo de 30 minutos, mencionando todos los apartados incluidos en la guía; para ello, pueden servirse de cualquier material o recurso que consideren de interés. Al término de la exposición, se realiza una valoración por parte de del docente en la que se describen aspectos positivos y propuestas de mejora del trabajo, pudiendo llegar a plantearse preguntas por parte del resto de asistentes a la exposición. Finalmente, y en cuanto a la organización del grupo, se lleva a cabo una evaluación anónima por parte de cada uno de los miembros. Individualmente, se debe valorar al resto de compañeros según su grado de implicación y participación en el trabajo otorgándole una calificación numérica entre 1 y 5 (siendo 1=poco y 5=mucho). Además, y dado que parte del trabajo se realiza en clase durante las horas prácticas de la asignatura, el profesor revisa periódicamente el trabajo y establece reuniones con cada grupo para valorar su seguimiento y adecuación según los objetivos planteados.

Para conocer las valoraciones del alumnado respecto a la utilización de rúbricas en la evaluación, se parte de un estudio descriptivo basado en la técnica de la encuesta. Para ello, se ha elaborado un cuestionario tomando como referencia la clasificación de competencias genéricas a adquirir por el alumnado según el Marco Europeo de Educación Superior. Dicho instrumento consta de 30 ítems distribuidos en tres dimensiones según la clasificación de competencias genéricas a adquirir por el alumnado: competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. Se trata de una escala tipo Likert cuyas opciones de respuesta oscilan entre 1 y 4 (siendo 1=plenamente en desacuerdo y 4=totalmente de acuerdo). La siguiente tabla muestra la relación de ítems para cada una de las categorías de competencias genéricas establecidas así como el código asignado a cada uno de ellos para la presentación de resultados:

Tabla 1. Clasificación de competencias genéricas.

CÓDIGO	COMPETENCIAS INSTRUMENTALES
ANA	Capacidad de análisis y síntesis
ORG	Capacidad para la organización y planificación
CON	Conocimiento general básico
PROF	Fundamentos básicos de la profesión
COM	Comunicación oral y escrita de la propia lengua
LEN	Conocimiento de una segunda lengua
ORD	Habilidades básicas de manejo del ordenador
ADM	Habilidades de administración de la información
RES	Resolución de problemas
DEC	Toma de decisiones
COMPETENCIAS INTERPERSONALES	
CRI	Habilidades críticas y auto-crítica
EQU	Trabajo en equipo
INT	Habilidades interpersonales
EQU	Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario
EXP	Habilidad para comunicarse con expertos de otros campos
DIV	Apreciación de la diversidad y multiculturalidad
CON	Habilidad para trabajar en un contexto internacional
ETI	Compromiso ético
COMPETENCIAS SISTÉMICAS	
APL	Capacidad de aplicar el conocimiento en la práctica
INV	Habilidades investigativas
APR	Capacidad para aprender
ADA	Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
GEN	Capacidad para generar nuevas ideas
LID	Liderazgo
CUL	Entendimiento de culturas y costumbres de otros países
AUT	Habilidad para trabajar autónomamente
DIS	Diseño de proyecto y administración
INI	Iniciativa y espíritu emprendedor
CAL	Preocupación por la calidad
EXI	Disposición al éxito

Además, se ha asegurado la validez del contenido del instrumento a partir de un juicio de expertos, para comprobar que realmente los ítems del mismo son representativos de las dimensiones que se pretenden medir. Se envió la plantilla a tres jueces, que valoraron en cada uno de los ítems los criterios de claridad, relevancia y coherencia, mediante una escala de 1 a 4 (siendo 1= nada y 4= mucho). El resultado ha sido que los jueces consideran que el cuestionario cumple estos criterios de claridad, relevancia y coherencia interna, con un acuerdo del 100%.

Dicho cuestionario ha sido cumplimentado por el alumnado una vez se ha desarrollado la asignatura mediante el empleo de rúbricas de evaluación. De este modo, podrán detectarse las posibilidades y debilidades que dicho sistema de evaluación aporta al alumnado para el desarrollo de sus competencias.

4. RESULTADOS

Tras el desarrollo de esta experiencia basada en el uso de la rúbrica como instrumento de evaluación y cumplimentación del cuestionario, por parte del alumnado acerca de las competencias genéricas a adquirir, se analizaron los resultados obtenidos. Éstos aparecen organizados según tipología (competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas). Así pues, se tendrá en cuenta la media y desviación típica de cada una de ellas para su posterior discusión.

En primer lugar, se presta atención a las competencias instrumentales a adquirir por el alumnado, identificadas con capacidades de carácter cognitivo, metodológico, tecnológico y lingüístico que posibilita un desenvolvimiento académico del alumnado (Figura 1).

Así pues, los resultados obtenidos demuestran percepciones negativas del alumnado hacia el uso de la rúbrica para la evaluación de trabajos cooperativos para la consecución de competencias vinculadas al conocimiento de una segunda lengua ($M=1.33$; $D.T.=.492$) y habilidades básicas para el manejo del ordenador ($M=1.83$; $D.T.=1.030$). De igual modo, se muestra poco favorable hacia el uso de la rúbrica para la consecución de habilidades vinculadas a la resolución de problemas ($M=2.17$; $D.T.=1.115$) y capacidad de análisis y síntesis de información ($M=2.17$; $D.T.= 1.030$).

No obstante, se aprecian percepciones favorables del alumnado hacia la contribución de la rúbrica como instrumento de evaluación para el desarrollo de fundamentos básicos de la profesión ($M=2.75$; $D.T.=.965$),

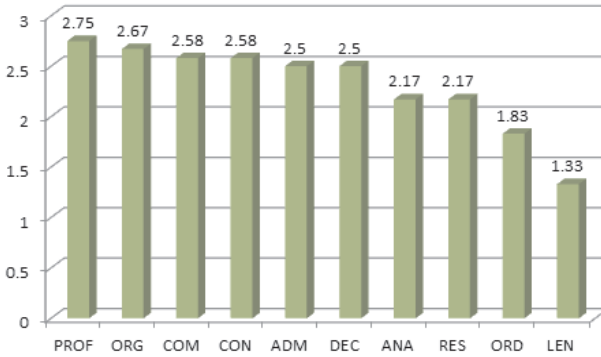


Figura 1. Competencias instrumentales

capacidad de organización y planificación ($M=2.67$; $D.T.=1.231$), conocimiento general básico ($M=2.58$; $D.T.=.900$), comunicación oral y escrita de la propia lengua ($M=2.58$; $D.T.=.996$), habilidades de administración de la información ($M=2.5$; $D.T.=1.000$) y toma de decisiones ($M=2.5$; $D.T.=1.314$).

Por su parte, las competencias interpersonales comprenden tanto habilidades individuales (capacidad para expresar los sentimientos propios, percepciones sobre un asunto, capacidad de crítica y autocrítica) como destrezas sociales relacionadas con habilidades interpersonales, trabajo en equipo y expresión de compromisos éticos o sociales (Figura 2).

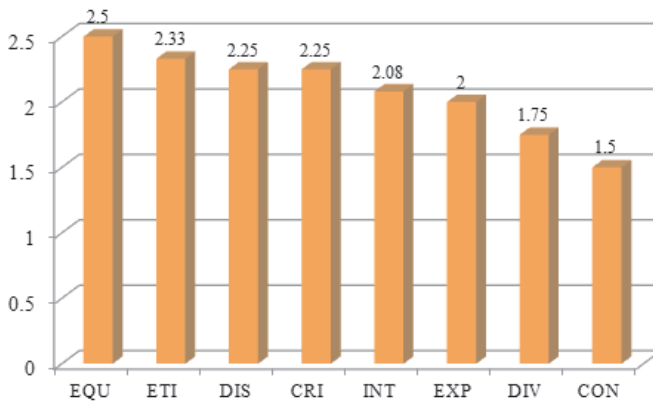


Figura 2. Competencias interpersonales

Los resultados obtenidos demuestran percepciones negativas del alumnado al considerar las posibilidades didácticas de la rúbrica para facilitar la comunicación con expertos de otros campos ($M=2$; $D.T.=1.044$), apreciación de la diversidad y multiculturalidad ($M=1.75$; $D.T.=1.055$) y habilidad para trabajar en un contexto internacional ($M=1.50$; $D.T.=.674$).

No obstante, se aprecian percepciones favorables del alumnado al considerar la rúbrica como recurso didáctico capaz de favorecer habilidades para trabajar en equipo ($M=2.5$; $D.T.=1.168$), compromiso ético ($M=2.33$; $D.T.=1.073$), habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario ($M=2.25$; $D.T.=1.288$), habilidades críticas y auto-crítica ($M=2.25$; $D.T.=.965$) e interpersonales ($M=2.08$; $D.T.=1.240$).

Finalmente, se exponen las competencias sistémicas vinculadas con las habilidades y capacidad de comprensión, sensibilidad y conocimiento, que permiten apreciar las relaciones y vinculaciones de las partes de un todo (Figura 3).

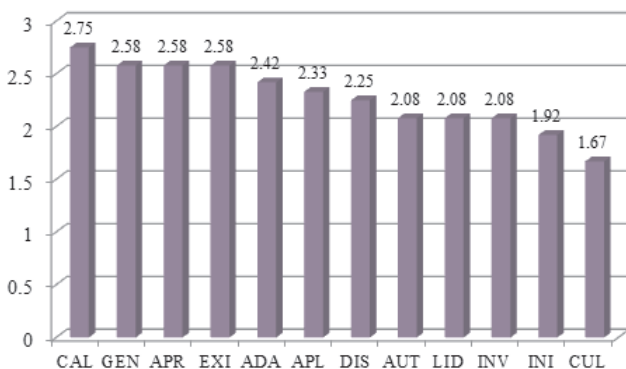


Figura 3. Competencias sistémicas

Así pues, los resultados demuestran percepciones desfavorables del alumnado al cuestionar la incidencia del uso de la rúbrica para la evaluación de trabajos cooperativos hacia el desarrollo de habilidades vinculadas al entendimiento de culturas y costumbres de otros países ($M=1.67$; $D.T.=0.778$) e iniciativa y espíritu emprendedor ($M=1.92$; $D.T.=1.165$). De igual modo, las habilidades investigativas ($M=2.08$; $D.T.=.996$), liderazgo ($M=2.08$; $D.T.=1.24$), trabajo autónomo ($M=2.08$; $D.T.=1.084$), diseño de proyectos y administración

($M=2.25$; $D.T.=.965$), desarrollo de la capacidad para aplicar el conocimiento en la práctica ($M=2.33$; $D.T.=1.15$) y adaptación a nuevas situaciones ($M=2.42$; $D.T.=1.16$) tampoco son bien valoradas por el alumnado.

No obstante, se aprecian percepciones favorables del alumnado al cuestionar la importancia de la rúbrica para favorecer la disposición hacia el éxito del alumno ($M=2.58$; $D.T.=1.084$), capacidad de aprender ($M=2.58$; $D.T.=1.24$), generar nuevas ideas ($M=2.58$; $D.T.=1.24$) y preocupación por la calidad ($M=2.75$; $D.T.=.965$), siendo esta última la mejor valorada.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo ha permitido conocer las percepciones del alumnado universitario acerca del uso de la rúbrica como instrumento para la evaluación del aprendizaje cooperativo. Dicha experiencia de innovación docente, desarrollada para una de las asignaturas de la mención de Audición y Lenguaje del Grado de Educación y Primaria de la Universidad Católica de Murcia, ha supuesto una oportunidad para conocer las potencialidades de la rúbrica como recurso didáctico. Además, se ha vinculado al desarrollo de actividades basadas en aprendizaje cooperativo, pues permite un aprendizaje intersubjetivo que mejora los resultados, debido a que la elaboración del conocimiento se realiza entre todos (Aubert, Flecha, Flecha y Racionero, 2008; Korkmaz, 2012).

Centrados en las competencias instrumentales, el alumnado entiende que la utilización de la rúbrica para la evacuación de actividades basadas en aprendizaje cooperativo facilita el conocimiento acerca de los fundamentos básicos de la profesión, facilitando la organización y planificación de la información, la comunicación oral y escrita así como la toma de decisiones. Estos datos concuerdan con los aportados por Etxabe, Aranguren y Losada (2011) quienes exponen cómo el uso de rúbricas facilita la autorregulación del aprendizaje y el aprendizaje significativo, viéndose traducido en una mejora de la calidad de los trabajos. De igual modo, Villalustre y Del Moral (2010) describen cómo el uso de este instrumento de evaluación ha contribuido de manera positiva en el proceso de adquisición de competencias específicas vinculadas a conocimientos relacionados con la materia.

Por su parte, y para la evaluación de las competencias interpersonales, los resultados obtenidos demuestran cómo el uso de las rúbricas en

Educación Superior facilita la organización del trabajo en equipo, compromiso ético del alumnado, habilidades críticas y autocrítica así como el desarrollo de habilidades interpersonales. Ello avala las conclusiones aportadas por Stevens y Levi (2005) describen cómo el empleo de rúbricas en Educación Superior contribuye a una mayor autonomía y autorregulación del estudiante. Sin embargo, su uso frecuente, como lo señala Cruz (2011), permite la negociación de significados, el diálogo y la interacción con los estudiantes. Según Andrade (2005), las rúbricas guían el aprendizaje del alumnado, mejoran su desempeño, promueven la comunicación educativa de acuerdo con las expectativas que se establecieron en los indicadores y los forman para actuar como jueces sobre la calidad de su propio trabajo y la de sus compañeros.

Finalmente, y para la evaluación de competencias sistemáticas, la rúbrica como instrumento de evaluación facilita la disposición hacia el éxito del estudiante, capacidad de aprender, generar nuevas ideas y preocuparse por la calidad del trabajo aportado. Estos resultados guardan relación con los aportados por otros autores (Blanco, 2008; Cebrián, 2009; Raposo y Martínez, 2011; Torres y Perera, 2010) quienes entienden que las rúbricas permite al docente realizar un seguimiento y evaluación más sistematizada de las competencias adquiridas por el estudiante, a través de la clarificación de criterios específicos. Además, pone a disposición del alumnado pautas explícitas de evaluación, siendo conscientes de los aspectos que serán objeto de valoración y del peso que tienen en la calificación global. Para Andrade y Du (2005), las rúbricas son un medio de comunicación eficaz que se centra en elementos individuales de una respuesta ideal y se convierten en una guía justa y equitativa de puntuación que exigen a todos el mismo nivel de esfuerzo, independientemente de lo que cada estudiante logre al final obtener (Shipman, Roa, Hooten y Zhan, 2012).

No obstante, dicho trabajo supone una experiencia innovadora en el ámbito de la Educación Superior para una única asignatura. Así pues, los resultados obtenidos no pueden ser generalizables a toda la población de estudiantes universitarios. Sería conveniente, por tanto, ampliar la muestra objeto de estudio, llevándose a cabo otras experiencias basadas en el uso de la rúbrica como instrumento de evaluación para el aprendizaje cooperativo. Además, y de cara a futuras investigaciones, podría resultar interesante conocer la valoración del docente tras la puesta en marcha de esta experiencia. Incluso, podría plantearse una comparativa en las percepciones del alumnado para el desarrollo de competencias según

distintos sistemas e instrumentos de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Referencias Bibliográficas

- AHUMADA, Pedro. 2005. **Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje**. Paidós. México.
- ANDRADE, Heidi y DU, Ying. 2005. Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment. Research & Evaluation*. Vol. 10, Nº 3: 1-11.
- ANDRADE, Heidi. 2005. Teaching with rubrics. *College teaching*. Vol. 53, Nº 1: 27-30.
- AUBERT, Ainhoa, FLECHA, Carme, FLECHA, Ramón y RACIONERO, Sandra. 2008. **Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información**. Hipatia: Barcelona (España).
- BARRET, Tim. 2005. Effects of cooperative learning on the performance of sixth-grade Physical Education students. *Journal of teaching in Physical Education*. Vol. 24, Nº 1: 88-102.
- BLANCO, Angeles. 2008. Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias. En PRIETO, L. (coord.). **La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado**. pp. 171-188. Octaedro-ICE Universidad de Barcelona: Barcelona (España).
- CARRASCO, Amalia; DONOSO, Jose Antonio; DUARTE, Teresa; HERNÁNDEZ, Jose Julián; LÓPEZ, Rosario y NÚÑEZ, Carmen. 2010. **La utilización de metodologías activas de aprendizaje en la enseñanza de la contabilidad**. XIV Encuentro de la Asociación Española de Profesores Universitarios de Contabilidad. A Coruña (España).
- CASEY, Ashley; DYSON, Ben y CAMPBELL, Anne. 2009. Action research in physical education: Focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*. Vol. 17, Nº 3: 407-423.
- CEBRIÁN, Manuel. 2009. Formative and peer-to-peer evaluation using a rubric tool. En MÉNDEZ-VILAS, A.; SOLANO, A.; MESA, J.A. y MESA, J. (coords.). **Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education**. pp. 60-64. Formatex: Badajoz (España).
- CID, Alfonso; ZABALZA, Miguel Ángel y DOVAL, María Isabel. 2012. La docencia universitaria: un modelo para su análisis. *Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 10. Nº 1: 87-104.

- CRUZ, Gabriela. 2011. La construcción y aplicación de rúbricas: una experiencia en la formación de psicólogos educativos. **Observar. Revista Electrónica del Observatorio sobre la didáctica de las Artes**. Vol. 5: 21-41.
- CHICA, Encarnación. 2011. Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rúbrica. **Escuela Abierta**. Vol. 14: 67-81.
- DE LA TORRE, Saturnino. 2000. Tres ideas en acción. Innovación-Formación Investigación. En S. DE LA TORRE y O. BARRIOS (coords.). **Estrategias didácticas innovadoras: Recursos para la formación y el cambio**. pp. 7-15. Octaedro: Barcelona (España).
- ETXABE, José María; ARANGUREN, Karmele y LOSADA, Daniel. 2011. Diseño de rúbricas en la formación inicial de maestros. **Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria**. Vol. 4, Nº 3: 156-169.
- FERNÁNDEZ-MARCH, Amparo. 2011. La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. **Revista de docencia universitaria**. Vol. 8, Nº 1: 11-35.
- KORKMAZ, Özgen. 2012. A validity and reliability study of the Online Cooperative Learning Attitude Scale (OCLAS). **Computers & Education**. Vol. 59: 1162-1169.
- KUMARAN, Tarim. 2009. The effects of cooperative learning on preschoolers' mathematics problem-solving ability. **Educational Studies in Mathematics**. Vol. 72: 325-340.
- LAW, Yin-Kum. 2011. The effects of cooperative learning on enhancing Hong Kong fifth graders' achievement goals, autonomous motivation and reading proficiency. **Journal of Research in Reading**. Vol. 34, Nº 4: 402-425.
- NAM, Chang Woo y ZELLNER, Ronald. 2011. The relative effects of positive interdependence and group processing on student achievement and attitude in online cooperative learning. **Computers & Education**. Vol. 56: 680-688.
- PEGALAJAR, M^a del Carmen y COLMENERO, M^a Jesús. 2014. Percepciones hacia el aprendizaje cooperativo en estudiantes del Grado de Maestro. **Revista de Docencia Universitaria**, Vol. 11, Nº 3: 343-362.
- PUJOLÁS, Pere. 2008. **El aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave**. Editorial Graó. Barcelona (España).
- RAPOSO, Manuela, MARTÍNEZ, M^a Esther, TELLADO, Fernando y DOVAL, M^a Isabel. 2012. La evaluación de la mejora del aprendizaje y del trabajo en grupo mediante rúbricas. En LEITE, C. y ZABALZA, M. (coord.), **Ensino Superior. Inovação e qualidade na docencia**. pp. 4051-4065. Universidad de Porto. Porto (Portugal).
- RAPOSO, Manuela y MARTÍNEZ, M^a Esther. 2010. Un ejemplo de rúbrica en la plataforma TEMA. En Vicerrectorado de Formación e Innovación

- Educativa (coord.). **La innovación educativa en el contexto actual de la educación superior**. pp.769-775. Vigo: Universidad.
- RYCHEN, Dominique Simeone y SALGANIK, Laura Hersh. 2003. A holistic model of competence. En D.S. RYCHEN y H. SALGANIK (coords.). **Key competencies for successful life and a well-functioning society**. Göttingen. Hogrefe & Huber.
- SÁNCHEZ, M^a del Mar y PRENDES, M^a Paz. 2011. **Rúbricas de evaluación en la enseñanza universitaria**. Comunicación presentada al Congreso Internacional de Innovación Docente. 6-8 Julio de 2011. Disponible en: <http://repositorio.bib.upct.es/dspace/bitstream/10317/2240/1/c193.pdf> (consultado el 15 de Julio de 2015).
- SHIPMAN, Debra; ROA, Michelle; HOOTEN, Jack y ZHAN, Jenny. 2012. Using the analytic rubric as an evaluation tool in nursing education: the positive and the negative. **Nurse Education Today**. Vol. 3, N^o 32: 246-249.
- STEVENS, Danelle y LEVI, Antonia. 2005. **Introduction to Rubrics**. Stylus Publishing. Canada.
- TORRES, Juan José y PERERA, Victor Hugo. 2010. La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. **Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación**. Vol. 36: 141-149.
- VILLALUSTRE, Lourdes y DEL MORAL, M^a Esther. 2010. E-portafolios y rúbricas de evaluación en ruralnet. **Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación**. Vol. 37: 93-105.
- YESILYURT, Etem. 2010. Evaluation of the Suitability of teacher candidates 'qualities to cooperative learning method. **Dicle University, Journal of Ziya Gökalp Educational Faculty**. Vol. 14: 25-37.
- ZABALZA, Miguel Ángel. 2012. El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. **Revista de Docencia Universitaria**. Vol. 10. N^o 1: 17-42.