

## CAPÍTULO 23 LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS Y SUBCOMPETENCIAS A TRAVÉS DE PROCESOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA CON PORTAFOLIO Y RÚBRICAS EN EL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

M<sup>a</sup> Dolores Alonso-Cortés Fradejas, M<sup>a</sup>. Ángeles Diez Fernández. Universidad de León, Ángel Pérez-Pueyo, Raquel Domínguez Fernández, Inmaculada González Alonso, Roberto Fernández Fernández, Marta Eva García González y Carlos Gutiérrez García. Máster Universitario de Formación de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de la Universidad de León.

El presente texto expone una experiencia de evaluación formativa desarrollada por un grupo de profesores en el Prácticum del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MUFPE) de la Universidad de León (ULE), durante el curso académico 2013-2014. Este grupo de profesores, adscrito a áreas y departamentos muy diversos (Dpto. Filología Hispánica y Clásica, Dpto. Filología Moderna, Dpto. Educación Física y Deportiva, Dpto. Geografía y Ordenación del Territorio, Dpto. Ingeniería Eléctrica y de Sistemas y Automática, Dpto. Derecho Privado y de la Empresa, Dpto. Biodiversidad y Gestión Ambiental), comenzó su trayectoria como grupo interdisciplinar el curso 2009-2010 a partir de la implantación del citado máster, y recientemente ha sido reconocido por la ULE como Grupo de Innovación Docente bajo la denominación “Innovación Docente en Educación Superior a través de la evaluación formativa” (Innovation through Formative Assessment in Higher Education – IFAHE). El elemento cohesionador del grupo IFAHE es la evaluación formativa, en el convencimiento de que esta puede ser un elemento clave para mejorar la formación de nuestro alumnado y nuestra propia práctica docente, generando un indudable enriquecimiento a nivel personal y profesional.

## 23.1 Definición del contexto y objetivos de la experiencia

La experiencia de evaluación formativa se desarrolló en la Facultad de Educación de la Universidad de León, de la cual depende organizativamente el MUFPEs. En esta facultad, además, se imparten los títulos de Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria (menciones en Lengua Inglesa, Educación Física, Educación Musical y Educación Especial) y el Grado en Educación Social, sumando un total aproximado de 1.500 alumnos, de los cuales unos 120 corresponden al máster.

El MUFPEs tiene una duración de un curso académico y consta de 60 créditos ETCS. Se estructura en un módulo genérico, un módulo específico, un módulo práctico o Prácticum y un módulo de Trabajo de Fin de Grado. Excepto el módulo genérico, el resto de enseñanzas de máster están asignadas a aquellos departamentos más relacionados con los módulos que oferta la ULE: (1) Geografía e Historia, (2) Lengua Castellana y Literatura, (3) Biología y Geología, (4) Educación Física, (5) Inglés, (6) Formación y Orientación laboral, (7) Intervención Sociocomunitaria y Servicios a la Comunidad, y (8) Tecnología y Ciclos Formativos del sector industrial.

En términos generales, puede afirmarse que el alumnado que accede al máster proviene de licenciaturas y grados que poco o nada tiene que ver con la docencia. Sus experiencias sobre la evaluación se limitan a aquellas que conocieron en su etapa previa a la universidad, y más recientemente durante su formación universitaria, en la que han primado los clásicos exámenes finales de carácter puramente sumativo, final y calificativo. Debido a ello, en el conjunto del máster resulta francamente complicada la introducción de propuestas de evaluación formativa. En este sentido, conviene recordar la vigencia de los estilos de evaluación tradicional (Monereo, 2013), u *orientados a la calificación*, los cuales coexisten actualmente con aquellos *orientados al aprendizaje*, como el que aquí se presenta, más evolucionados y centrados en el carácter continuo y formativo de la evaluación (López-Pastor & Palacios, 2012).

Como se ha señalado, esta experiencia se desarrolló concretamente en el Prácticum del MUFPEs. Esta asignatura se imparte en el segundo cuatrimestre del curso, consta de un total de 10 créditos ECTS y se estructura en una fase preparatoria, una fase de estancia en centros educativos, y una fase posterior a la estancia en los centros, las cuales se explican más adelante. El objetivo general de la asignatura es formar docentes reflexivos mediante la integración de cada estudiante en un contexto de aprendizaje y de práctica docente real. Durante el Prácticum, el alumnado debe trabajar las competencias establecidas en la ORDEN ECI/3858/2007, tanto para las materias del módulo genérico como para las del

módulo específico. Además, deberá adquirir las competencias específicas establecidas para esta asignatura (tabla 130).

Tabla 130. Competencias de la asignatura Prácticum.

|   |
|---|
| Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización.  |
| Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente.  |
| Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.  |
| Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica.  |
| Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas. |
| Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias.            |

Durante la *fase preparatoria*, además de asistir y participar en clases magistrales impartidas por expertos en diversos ámbitos de la docencia, los estudiantes se reúnen con sus tutores de la universidad para preparar su estancia en los centros. En estas reuniones se tratan cuestiones prácticas organizativas y se recibe información detallada sobre el sistema de evaluación, que incluye la elaboración de un portafolio.

La *fase de estancia en los centros educativos* se desarrolla durante 10-12 semanas, en las que los alumnos deben permanecer en el centro 15 horas semanales, preferiblemente agrupadas en tres días. En esta fase los alumnos llevan a cabo diversas actividades de recopilación de información, como son observación de clases, análisis, adaptación, diseño y elaboración de materiales, e intervención supervisada. Asimismo han de asistir a tutorías individuales y grupales donde, a través de un proceso de evaluación formativa, reciben orientaciones para la elaboración del portafolio con el que deben evidenciar los aprendizajes realizados. Por tanto, en este periodo existe una doble supervisión, por un lado de un tutor profesor de educación secundaria o escuela de idiomas y por otro de un profesor responsable de la universidad.

Por último, durante la *fase posterior a la estancia en los centros*, el alumnado entrega el portafolio y una encuesta de satisfacción en la que reflexiona fundamentalmente sobre la importancia del proceso seguido y su transferibilidad a su futura práctica docente. De este modo, y siguiendo las consideraciones de diversos autores (Boud & Falchikov, 2007; Fullan, 1991) se trata de involucrar a los alumnos en procesos de evaluación formativa para que puedan tomar conciencia y mejorar sus propios procesos de aprendizaje, así como vivenciar una experiencia positiva de evaluación que pueda ser aplicable en su futura labor docente.

## 23.2 Explicación del sistema de evaluación y calificación

El sistema de evaluación y calificación de la asignatura se basa en el grado de adquisición de las competencias recogidas en la ORDEN ECI/3858/2007, en la que se indica que el alumnado debe poner en práctica todas aquellas adquiridas en el resto de materias cursadas en el Máster. No obstante, los problemas detectados en el trabajo directo con las competencias recogidas en la citada orden condujeron a una reformulación y adecuación de las mismas, en la que se buscó que el alumnado pudiese identificar y concretar mejor los aprendizajes que se le exigían. En este proceso de reformulación y adecuación de competencias se realizaron las siguientes acciones: (1) Las competencias, que en la citada orden están formuladas de un modo muy amplio y en ocasiones inconexo, se reestructuraron y dividieron en subcompetencias más concretas; (2) Las competencias que reflejaban aprendizajes muy similares se agruparon y reformularon en subcompetencias; (3) Las competencias que por su formulación no podían ser llevadas a cabo de manera autónoma, se replantearon para que el alumnado pudiese evidenciar los aprendizajes que subyacen en la redacción original; y (4) Las competencias que, al tener una formulación demasiado genérica, dificultaban que el alumnado las relacionase con aprendizajes concretos, mantuvieron su redacción original pero se agruparon en torno a una evidencia de aprendizaje final.

Este proceso permitió proporcionar a los alumnos un documento auxiliar en el que se concretaron una serie de “subcompetencias”, más concretas y en las que se diferencian los aprendizajes realizados mediante observación y análisis de aquellos realizados mediante acción o intervención (véase ejemplo en tabla, y todas las competencias y subcompetencias formuladas en el Anexo 1).

Tabla 131. Ejemplo de concreción de competencias en subcompetencias.

| Competencias  |
|---|
| 17.- Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización.                               |
| 12.- Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo.   |
| 16.- Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al refuerzo.                            |
| <b>Reagrupación y concreción en subcompetencias</b>   |
| <b>Planificar</b>   |
| Obtener información de forma sistemática y analizar la práctica docente como resultado de la evaluación.  |
| Diseñar actividades, sesiones y/o unidades didácticas o de trabajo con las que el alumno demuestre y justifique la relación con el currículo del curso elegido. |
| <b>Enseñar</b>  |
| Conocer cómo se enseña mediante la observación y el análisis sistemáticos.  |
| Poner en práctica en el aula unidades didácticas, sesiones, organización de las actividades, etc.   |
| <b>Evaluar</b>  |
| Obtener información de forma sistemática sobre los sistemas de evaluación y calificación utilizados, y analizar-  |

los.

Entender la dimensión formativa de la evaluación como un instrumento de regulación, tanto de la enseñanza como del aprendizaje, y como un estímulo al esfuerzo.

Diferenciar entre procedimientos de evaluación (observación sistemática, análisis de las producciones de los alumnos, etc.) e instrumentos de calificación (listas de control, rúbricas, trabajos escritos, etc.), y aplicarlos en situaciones concretas.

Una vez definidas las subcompetencias que habrían de guiar la evaluación y la calificación de la asignatura por parte de los tutores de la universidad, se elaboró un portafolio compuesto por once evidencias de aprendizaje (aproximadamente una por semana de estancia en el centro educativo). Las evidencias debían vincularse con la subcompetencia que el alumno considerase que desarrolló en mayor medida durante ese período (véase el listado en el Anexo1), y con otras trabajadas de un modo más secundario. Como muestra la tabla siguiente, cada evidencia de aprendizaje incluyó la descripción del aprendizaje adquirido, una reflexión sobre lo que se había aprendido y en las observaciones se proponía la posible propuesta para la futura mejora de los puntos débiles detectados.

Tabla 132. Plantilla para el registro de evidencias de aprendizaje.

|  |                      |                                |
|--|----------------------|--------------------------------|
| Alumno:  |                      |                                |
| Profesor/tutor:  |                      | Tutor del Prácticum en la ULE: |
| Módulo:  | Centro de prácticas: | Localidad:                     |
| Título de la evidencia:  |                      |                                |
| Curso:   | Materia:             | Fecha de la evidencia:         |
| Descripción de la evidencia de aprendizaje (¿En qué me he fijado?) |                      |                                |
| Comentario (¿Qué he aprendido? ¿Cómo? ¿Por qué?)                   |                      |                                |
| Subcompetencia más directamente desarrollada                       |                      |                                |
| Competencia más directamente desarrollada                          |                      |                                |
| Otras subcompetencias desarrolladas                                |                      |                                |
| Bibliografía relacionada/aportada                                  |                      |                                |
| Anexo  |                      |                                |
| Observaciones  |                      |                                |

El proceso formativo más importante de esta experiencia se desarrolló a partir de tres sesiones de tutoría ubicadas en la fase de estancia en los centros educativos. El fin de estas sesiones fue generar un proceso de reflexión que per-

mitiese al alumnado comprobar la utilidad de la evaluación formativa y la posibilidad de transferirla a su futura práctica docente. La primera de estas sesiones fue una tutoría grupal y se realizó en el mes de marzo. En ella los alumnos utilizaron las rúbricas (véanse más abajo) para autoevaluar sus planillas de evidencias de aprendizaje, y seguidamente analizaron y reflexionaron junto al tutor sobre las valoraciones asignadas, las dificultades encontradas para identificar y presentar sus aprendizajes, y aquellas relativas a la búsqueda de posibles soluciones a los problemas detectados. La segunda sesión se desarrolló en el mes de abril. En ella se repitió el proceso de heteroevaluación (por el tutor) y de autoevaluación (por el alumnado) de la evidencia correspondiente, aunque esta vez el alumnado debía haber utilizado también las rúbricas para evaluar la evidencia de un compañero (co-evaluación). Por su parte, la última sesión de tutoría fue individual y se realizó en el mes de mayo, justo antes de finalizar el periodo de prácticas en el centro. En ella, tras autoevaluar y heteroevaluar una tercera evidencia, cada alumno y su tutor analizaron, comentaron y valoraron los resultados alcanzados, así como el progreso del alumno en la elaboración del portafolio.

En relación a las rúbricas utilizadas para evaluar y calificar el portafolio, estas fueron de dos tipos. La primera fue una rúbrica para la valoración de la adquisición de las competencias, con cuatro indicadores (véase ejemplo en la tabla siguiente, y la rúbrica completa en el Anexo 1). Estos se correspondían con las calificaciones de suspenso, cuando la evidencia solo incluía el relato o descripción de la experiencia; aprobado, si se identificaba el aprendizaje; notable, si se reflexionaba sobre dicho aprendizaje; y sobresaliente, cuando la evidencia finalizaba con una propuesta fundamentada de mejora. Para la calificación final esta rúbrica se ponderó con un 70%.

Tabla 133. Ejemplo de ítems utilizados en la rúbrica de valoración de adquisición de competencias.

| Competencias / ✓ Subcompetencias   | Nº | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|----|---|---|---|---|
| 18.- Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente.  |    |   |   |   |   |
| C.2.- Saber ajustar la expresión oral a la intención didáctica (instrucciones, explicaciones e interacciones...).                                    |    |   |   |   |   |
| A.7.- Realizar documentos escritos con corrección ortográfica y gramatical, de estilo y de formato general.  |    |   |   |   |   |
| 19.- Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.                    |    |   |   |   |   |
| 14.- Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes.   |    |   |   |   |   |
| A.8.- Conocer las características de los alumnos y los procesos de relación e interacción entre el profesor tutor y los alumnos y de estos entre sí. |    |   |   |   |   |
| C.3.- Poner en práctica diferentes estrategias para mejorar la convivencia en el aula y facilitar el aprendizaje en el aula.                         |    |   |   |   |   |

*Nota:* N° = Número de evidencia que presentaba el alumno (*n* total = 11). 1 = Sólo hay relato, descripción (suspense); 2 = Identifica el aprendizaje (aprobado); 3 = Reflexiona sobre el aprendizaje (notable); 4 = Hace alguna propuesta de mejora fundamentada (sobresaliente).

La segunda rúbrica correspondía a la valoración de los aspectos formales y estructurales del portafolio (tabla 134). Estaba organizada en torno a tres ejes fundamentales: (1) Estructura, centrada en cuestiones como el índice, paginado, tabla-resumen y estructura indicada por el tutor; (2) Aspectos formales, relacionados con errores ortográficos, gramaticales, e incorrecciones en la redacción; y (3) Bibliografía, en lo referido a su utilización y a los aspectos formales de las referencias utilizadas. Para cada subapartado se definieron tres niveles de logro: (a) Mal, si necesita grandes mejoras; (b) Aceptable, si alcanzaba el mínimo exigible pero seguía necesitando mejoras; y (c) Muy Bien, si presentaba un buen nivel de calidad. Para la calificación final esta rúbrica se ponderó con un 30%.

Tabla 134. Rúbrica para la valoración de los aspectos formales y estructurales del portafolio.

| Estructura   |   |   |      |   |      |
|--|---|---|------|---|------|
| Mal  |   | Aceptable   |      | Muy bien  |      |
| No incluye índice  | 0 | Incluye índice  | 0.15 | Incluye índice  | 0.15 |
| El portafolio no está paginado   | 0 | El portafolio está paginado   | 0.15 | El portafolio está paginado   | 0.15 |
| No incluye una tabla-resumen donde se relacionan las evidencias incluidas en el portafolio y las subcompetencias directamente trabajadas | 0 | Incluye una tabla-resumen donde se relacionan las evidencias incluidas en el portafolio y las subcompetencias directamente trabajadas | 0.3  | Incluye una tabla-resumen donde se relacionan las evidencias incluidas en el portafolio y las subcompetencias directamente trabajadas | 0.3  |
| El portafolio no se ajusta a la estructura indicada por el tutor académico   | 0 | El portafolio se ajusta a la estructura indicada por el tutor académico   | 0.3  | El portafolio se ajusta a la estructura indicada por el tutor académico   | 0.3  |
| Aspectos Formales  |   |   |      |   |      |
| Mal  |   | Aceptable   |      | Muy bien  |      |
| Demasiadas faltas de ortografía (más de 10 en todo el portafolio)  | 0 | Algunas faltas de ortografía (menos de 10 en todo el portafolio)  | 0.15 | Ninguna falta de ortografía   | 0.3  |
| Demasiados errores gramaticales (más de 10 en todo el portafolio)  | 0 | Algunos errores gramaticales (menos de 10 en todo el portafolio)  | 0.15 | Ningún error gramatical   | 0.3  |
| No utiliza signos de puntuación ni conectores para organizar adecuadamente los párrafos en oraciones                                     | 0 | Organiza adecuadamente los párrafos en oraciones utilizando signos de puntuación y algunos conectores                                 | 0.15 | Organiza adecuadamente los párrafos en oraciones utilizando signos de puntuación y variedad de conectores                             | 0.3  |
| Utiliza reiteradamente las mismas expresiones  | 0 | Varía sus formas de expresión   | 0.15 | Manifiesta con precisión las ideas recurriendo a variedad de expresiones  | 0.3  |
| Utiliza términos técnicos de forma incorrecta (más   | 0 | Utiliza correctamente los términos técnicos   | 0.15 | Utiliza correctamente y de forma fluida los términos  | 0.3  |

|  |   |  |          |  |     |
|--|---|--|----------|--|-----|
| de 10 en todo el portafolio)   |   |  | técnicos |  |     |
| Bibliografía   |   |  |          |  |     |
| Mal  |   | Aceptable  |          | Muy bien   |     |
| No utiliza bibliografía para apoyar el comentario de los aprendizajes realizados   | 0 | Utiliza bibliografía para apoyar el comentario de los aprendizajes realizados en algunas evidencias (menos de 5 veces en todo el portafolio) | 0.15     | Utiliza bibliografía para apoyar el comentario de los aprendizajes realizados en muchas de las evidencias (más de 8 veces en todo el portafolio) | 0.3 |
| La bibliografía no está correctamente referenciada ni el texto ni el listado final (más de 10 errores en todo el portafolio)                       | 0 | La bibliografía está bien referenciada tanto en el texto como en el listado final (menos de 10 errores en todo el portafolio)                | 0.15     | La bibliografía está perfectamente referenciada tanto en el texto como en el listado final (ningún error en todo el portafolio)                  | 0.3 |
| Nota: Mal = Necesita mejorar mucho; Aceptable = Alcanza el mínimo exigible, aunque necesita mejoras; Muy bien = presenta un buen nivel de calidad. |   |  |          |  |     |

Por otra parte, al finalizar el proceso de evaluación de la asignatura el alumnado respondió a un cuestionario de valoración del procedimiento de tutorización y evaluación formativa (tabla 135). La valoración se realizó a través de una escala Lickert de cinco niveles, donde el cero significaba estar totalmente en desacuerdo y el cuatro totalmente de acuerdo con lo señalado en el ítem correspondiente.

Tabla 135. Cuestionario de valoración del procedimiento de tutorización y evaluación formativa de la asignatura Prácticum.

Por favor, valora tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones teniendo en cuenta que 0 = Totalmente en desacuerdo y 4 = Totalmente de acuerdo. Añade cualquier comentario que consideres oportuno.

La asistencia a las tutorías de Prácticum me ha ayudado a aprender. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Observaciones:

La asistencia a las tutorías de Prácticum me va a ayudar a obtener mejores calificaciones en esta asignatura. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Observaciones:

La frecuencia con la que se han celebrado las tutorías de Prácticum es adecuada. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Observaciones:

El procedimiento de evaluación establecido en la asignatura Prácticum del Máster me ha ayudado a aprender detectando mis fallos, dificultades y aciertos. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Observaciones:

Conocer los indicadores de evaluación y calificación me va a ayudar a obtener mejores calificaciones.

1 – 2 – 3 – 4 – 5

Observaciones:

La rúbrica para la valoración de los aspectos formales es útil para mi aprendizaje. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Observaciones:

La escala para la valoración del grado de adquisición de las competencias es útil para mi aprendizaje.

1 – 2 – 3 – 4 – 5

Observaciones:



---

La autoevaluación de las evidencias me ha ayudado a aprender. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Observaciones:

La coevaluación de evidencias me ha ayudado a aprender. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Observaciones:

Voy a utilizar este tipo de procedimientos de evaluación formativa cuando desempeñe mi labor docente. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Observaciones:

En general, estoy satisfecho/a con el procedimiento de tutorización y evaluación formativa utilizado en la asignatura Prácticum. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Observaciones:

---

### 23.3 Resultados-efecto en el rendimiento académico del alumnado

Los resultados de la experiencia, valorados en relación a las calificaciones logradas por los alumnos, fueron muy satisfactorios. Como muestra la siguiente tabla, más del 93% de alumnos superó la evaluación del portafolio, siendo el notable la calificación alcanzada por un mayor número de alumnos.

Tabla 136. Resultados académicos del portafolio de la asignatura Prácticum.

| Resultados globales (en porcentajes) |                      |            |                     |
|--------------------------------------|----------------------|------------|---------------------|
| Calificación                         | Nivel de adquisición | Porcentaje | Nº total de alumnos |
| Sobresaliente                        | 4                    | 5,1%       | 4                   |
| Notable                              | 3                    | 69,2%      | 54                  |
| Aprobado                             | 2                    | 19,2%      | 15                  |
| Suspense                             | 1                    | 3,8%       | 3                   |
| No presentado                        |                      | 0%         | 0                   |
| Totales                              |                      | 100%       | 76                  |

Con el objeto de poner en valor el proceso de evaluación formativa desarrollado en la experiencia, se ha analizado también la evolución de los niveles de adquisición de las subcompetencias y las calificaciones asociados a los mismos durante las tres sesiones de evaluación formativa (tabla 137). Se observa una tendencia positiva en los niveles de adquisición de competencias, que entendemos como una clara evidencia de que evaluar al alumnado de manera continua y compartir reflexiones, no solo con el profesor sino también con los compañeros, mejora el rendimiento académico y supone un aprendizaje más reflexivo y provechoso para el estudiante.

Tabla 137. Resultados de cada fase de la evaluación formativa.

| Niveles de adquisición                     | Sesión 1 | Sesión 2 | Sesión 3 |
|--|----------|----------|----------|
| 1. Sólo hay relato, descripción (suspense) | 14,1%    | 7,9%     | 0%       |

|  |       |       |       |
|--|-------|-------|-------|
| 2. Identifica aprendizaje (aprobado)   | 41%   | 19,7% | 18,7% |
| 3. Reflexiona sobre el aprendizaje (notable)   | 35,9% | 47,4% | 50,7% |
| 4. Hace alguna propuesta de mejora del propio aprendizaje (sobresaliente)  | 8,9%  | 25%   | 30,7% |
| <i>Nota:</i> Porcentaje de alumnos que alcanzaron cada nivel respecto al total de alumnos matriculados en la asignatura. |       |       |       |

## 23.4 Principales ventajas encontradas

Los resultados de la encuesta de satisfacción que el alumnado cumplimentó al final del proceso mostraron una valoración muy positiva del trabajo realizado durante las tutorías. Este trabajo sirvió para aprender cómo elaborar un portafolio, corregir sus errores y mejorar la observación y explicación de sus aprendizajes. Además, las experiencias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación implementadas ayudaron a los estudiantes a desarrollar un espíritu más crítico y a utilizar las rúbricas de forma adecuada.

Los alumnos también manifestaron que el formato del portafolio les resultó satisfactorio, ya que al tener que justificar la adquisición de ciertas competencias y subcompetencias pudieron fijarse en aspectos que, de otro modo, les hubiesen pasado desapercibidos. También les permitió sistematizar y profundizar en sus aprendizajes, e igualmente consideraron que al ser un instrumento perdurable podían volver a consultarlo cuando trabajasen como docentes.

Por otra parte, la estructura de las evidencias les permitió distinguir la descripción de la experiencia, del comentario y de las propuestas de mejora. De entre todas, valoraron especialmente la última (Anexo 1), al compendiar esta de forma global su experiencia y aprendizaje. El alumnado explicaba, además, que utilizar las rúbricas les ayudó a saber qué hacer “en función de la nota que deseen”, a mejorar su capacidad de autocrítica y a ser más realistas sobre las notas. Además, expresaron que la rúbrica de aspectos formales les permitió presentar un documento que cumpliera con los requisitos de un trabajo académico.

En este sentido, casi todo el alumnado valoró positivamente esta experiencia en su conjunto, destacando: (1) El carácter innovador del protocolo; (2) El uso de un instrumento “diferente”; (3) El apoyo de la estructura de la ficha para evidenciar sus aprendizajes; (4) La ayuda del listado de subcompetencias para centrarse en aspectos diferentes del proceso de enseñanza-aprendizaje; (5) La posibilidad de mejorar durante el proceso; y (6) La importancia de las tutorías y de la disponibilidad de los tutores académicos para concluir su Prácticum con éxito.

Por último, y en relación a la perspectiva del profesorado, éste expresó de forma generalizada sentirse mucho más satisfecho respecto a experiencias en cursos anteriores. Sin dudas, el nivel de implicación del alumnado y la mejora evidente en los resultados de aprendizaje motivó al profesorado a realizar el trabajo, aún siendo conscientes de la diferencia de esfuerzo y constancia que requería el proceso.

### 23.5 Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones de mejora

A pesar de reconocer los aspectos positivos de la experiencia, la encuesta de satisfacción indicó que los alumnos se sintieron insatisfechos por diversos motivos. Uno de ellos fue el escaso número de tutorías, declarando que se habrían necesitado un número mayor y, sobre todo, de carácter individual, algo que estamos considerando para un futuro inmediato. Respecto a la elaboración del portafolio, si bien consideraron que la experiencia fue enriquecedora, afirmaron que les resultó difícil y laboriosa, sugiriendo incluir menos evidencias. En este sentido, parece necesario incorporar para los siguientes cursos el registro individual del tiempo de dedicación al Prácticum y, en concreto, a la elaboración del portafolio. Esto permitiría comprobar si el alumnado tiene razón en el exceso de trabajo, o si por el contrario se cumplen las horas establecidas en función de los créditos ECT's asignados a la asignatura.

Por otro lado, el alumnado comentó que tener que evidenciar cierto número de subcompetencias de cada módulo limitó su libertad a la hora de centrarse en aspectos de la práctica docente que consideraban más interesantes. Sin embargo, la experiencia de cursos anteriores demostraba que, cuando tenían más libertad para elegir las competencias, olvidaban las competencias específicas del Prácticum. Por ello, el próximo curso se incorporará una escala de valoración para los tutores de los centros, dividiendo así las competencias y subcompetencias entre aquellas que se deberán evidenciar en el portafolio (y que serán valoradas por los responsables de la universidad) y aquellas que serán valoradas exclusivamente por los tutores de los centros. De este modo, pretendemos repartir la función de valoración de las competencias y subcompetencias entre el tutor de la universidad y el del centro, permitiendo comprobar con mayor exactitud los logros de los aprendizajes.

Para una minoría, la rúbrica de los aspectos formales y estructurales era innecesaria para un trabajo de un Máster universitario. Para ellos, cuestiones como la corrección ortográfica, gramatical o sintáctica no deberían ser evaluables ni

calificables. El profesorado entendemos esta crítica, pero, tras comprobar que no todo el alumnado es competente al redactar un trabajo académico, se ha considerado mantener la valoración de estos aspectos y realizarla a través de una rúbrica.

En relación a la misma, una parte significativa del alumnado manifestó que la rúbrica de las evidencias era demasiado genérica, al contemplar solo cuatro niveles. Esta opinión coincide con la de los profesores, para quienes no permite matizar la nota, al menos cuantitativamente, aunque sirve para asignar una calificación “general”. Para el próximo curso se pondrá en práctica una escala de valoración para los tutores que les permitirá identificar con claridad los niveles de logro de cada subcompetencia, además de, como se ha señalado, dividir la valoración de las competencias/subcompetencias entre los profesores de la universidad y los tutores de los centros.

Por último, y en relación a la perspectiva del profesorado, reconocieron que esta organización exigía más trabajo e identificaban aspectos que necesitaban ser mejorados, como la escala de valoración comentada anteriormente.

## 23.6 Conclusiones

El sistema de evaluación utilizado permitió al alumnado desarrollar una mayor capacidad autocrítica y percibir el progreso y rendimiento en la elaboración del portafolio de un modo más realista. Al mismo tiempo, este procedimiento dotó a los tutores de los diferentes módulos de unos criterios de evaluación compartidos, más coherentes y objetivos y les permitió mejorar la efectividad del proceso de evaluación y calificación.

Los resultados obtenidos han mostrado que la práctica de orientar al alumnado de forma continua dio buenos resultados académicos. En este sentido, favorecer la comprensión sobre la forma de plasmar e identificar sus evidencias de aprendizaje supuso una adquisición de competencias provechosa y reflexiva para los estudiantes. Además, compartir las reflexiones con el profesor y con sus compañeros permitió una buena asimilación del conocimiento adquirido.

Nuestras perspectivas de futuro orientan el trabajo realizado hacia una mayor concreción de los aspectos a observar de forma objetiva y a diferenciar aquellas competencias que pueden ser valoradas por el profesor de la universidad y el tutor del centro. En relación a este último, se pretende proporcionarle más autonomía para la valoración del alumnado mediante el apoyo con instrumentos concretos. Estos deberían permitir a los tutores de los centros proporcionar un feedback adecuado a los alumnos, en función de las exigencias de la guía docente del Prácticum.

## 23.7 Bibliografía

Boud, D. & Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. Londres: Routledge.

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.

López-Pastor, V. M. & Palacios, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(3), 317-341. Recuperado de [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9143/9376](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9143/9376)

Monereo, C. (2013). La investigación en la formación del profesorado universitario: hacia una perspectiva integradora. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36 (3), 281-291. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1174/021037013807533052>

ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (B.O.E., 29 diciembre).

## ANEXO 1. Rúbrica completa de valoración de adquisición de competencias.

| Competencias / <i>✓ Subcompetencias</i>  | Nº | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|----|---|---|---|---|
| 17.- Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización. 12.- Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo.16.- Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al refuerzo.  |    |   |   |   |   |
| A.1.- Obtener información de forma sistemática y analizar la práctica docente como resultado de la planificación.  |    |   |   |   |   |
| A.2.- Diseñar actividades, sesiones y/o unidades didácticas o de trabajo con las que el alumno demuestre y justifique la relación con el currículo del curso elegido.  |    |   |   |   |   |
| A.3.- Conocer cómo se enseña mediante la observación y el análisis sistemáticos.   |    |   |   |   |   |
| C.1.- Poner en práctica en el aula unidades didácticas, sesiones, organización de las actividades...   |    |   |   |   |   |
| A.4.- Obtener información de forma sistemática sobre los sistemas de evaluación y calificación utilizados y analizarlos.   |    |   |   |   |   |
| A.5.- Entender la dimensión formativa de la evaluación como un instrumento de regulación, tanto de la enseñanza como del aprendizaje , y como un estímulo al esfuerzo.   |    |   |   |   |   |
| A.6.- Diferenciar entre procedimientos de evaluación (observación sistemática, análisis de las producciones de los alumnos,...) e instrumentos de calificación (listas de control, rúbricas, trabajos escritos,...) y aplicarlos en situaciones concretas.   |    |   |   |   |   |
| 18.- Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente.  |    |   |   |   |   |
| C.2.- Saber ajustar la expresión oral a la intención didáctica (instrucciones, explicaciones e interacciones...).  |    |   |   |   |   |
| A.7.- Realizar documentos escritos con corrección ortográfica y gramatical, de estilo y de formato general.  |    |   |   |   |   |
| 19.- Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.14.- Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes.  |    |   |   |   |   |
| A.8.- Conocer las características de los alumnos y los procesos de relación e interacción entre el profesor tutor y los alumnos y de estos entre sí.   |    |   |   |   |   |
| C.3.- Poner en práctica diferentes estrategias para mejorar la convivencia en el aula y facilitar el aprendizaje en el aula.   |    |   |   |   |   |
| 20.- Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica.  |    |   |   |   |   |
| A.9.- Conocer los programas relacionados con la calidad educativa que se estén desarrollando en el centro.   |    |   |   |   |   |
| A.10.- Realizar aportaciones a los programas relacionados con la calidad educativa que se esté desarrollando en el centro.   |    |   |   |   |   |
| 8.- Conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas.9.- Conocer la historia y los desarrollos recientes de las materias y sus perspectivas para poder transmitir una visión dinámica de las mismas.11.- Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de la materia correspondiente. |    |   |   |   |   |
| B.1.- Analizar los elementos del currículo de la materia y su contribución al desarrollo de las competencias básicas.  |    |   |   |   |   |
| B.2.- Mostrar el conocimiento de la distribución teórico-práctica de las materias correspondientes.  |    |   |   |   |   |

|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| B.3.- Analizar la historia y los desarrollos recientes de las materias.   |  |  |  |  |  |
| I3.- Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos.  |  |  |  |  |  |
| B.4.- Analizar materiales educativos.   |  |  |  |  |  |
| B.5.- Elaborar materiales educativos justificando los criterios de su decisión.   |  |  |  |  |  |
| I5.- Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza aprendizaje.   |  |  |  |  |  |
| B.6.- Analizar las posibilidades educativas de las TIC.   |  |  |  |  |  |
| B.7.- Realizar actividades utilizando las TIC como herramienta para la enseñanza.   |  |  |  |  |  |
| C.4.- Realizar actividades utilizando las TIC como herramienta para el aprendizaje.   |  |  |  |  |  |
| I0.- Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares.   |  |  |  |  |  |
| B.8.- Analizar la funcionalidad de los contenidos curriculares de la materia en la vida cotidiana.  |  |  |  |  |  |
| B.9.- Elaborar materiales educativos que demuestren la aplicación de los contenidos en la vida cotidiana.   |  |  |  |  |  |
| 5.- Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones. Comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje. Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje.  |  |  |  |  |  |
| B.10.- Analizar las características del alumnado y su repercusión en el proceso educativo.  |  |  |  |  |  |
| B.11.- Analizar las soluciones adoptadas en función de las características individuales y/o grupales del alumnado.  |  |  |  |  |  |
| B.12.- Elaborar propuestas para la atención a la heterogeneidad del alumnado.   |  |  |  |  |  |
| 6.- Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas. Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país. Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional. Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana. Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia. |  |  |  |  |  |
| B.13.- Analizar el Plan de Acción Tutorial del centro y desarrollo.   |  |  |  |  |  |
| C.5.- Realizar alguna de las actividades del Plan de Acción Tutorial.   |  |  |  |  |  |
| B.14.- Analizar el Plan de Convivencia y su desarrollo.   |  |  |  |  |  |
| B.15.- Analizar los conflictos que se produzcan en el aula y las soluciones planteadas.   |  |  |  |  |  |
| C.6.- Intervenir en la resolución de conflictos.  |  |  |  |  |  |
| B.16.- Analizar las características y el funcionamiento del centro y sus órganos de gobierno.   |  |  |  |  |  |
| 7.- Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad. Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación. Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.                              |  |  |  |  |  |
| B.17.- Analizar el Plan de Atención a la Diversidad en el centro y su desarrollo.   |  |  |  |  |  |
| B.18.- Analizar el Plan de Igualdad entre hombre y mujeres y su desarrollo.   |  |  |  |  |  |
| B.19.- Analizar las relaciones del centro con la comunidad educativa (familias, instituciones,...)  |  |  |  |  |  |
| I.- Aplicar los conocimientos adquiridos y ser capaz de resolver problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio.2.-Ser capaz de integrar conocimientos y de enfrentarse a la complejidad de formular juicios.3.- Ser capaz de comunicar sus conclusiones –y los conocimientos y razones últimas que las sustentan– a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.4.- Desarrollar las habilidades de aprendizaje que le permitan conti-  |  |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| nuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.  |  |  |  |  |  |
| HACER UNA ÚNICA EVIDENCIA FINAL RELACIONADA CON ESTAS CUATRO COMPETENCIAS  |  |  |  |  |  |
| <p><i>Nota:</i> N° = Número de evidencia que presentaba el alumno (<math>n</math> total = 11). 1 = Sólo hay relato, descripción (suspense); 2 = Identifica el aprendizaje (aprobado); 3 = Reflexiona sobre el aprendizaje (notable); 4 = Hace alguna propuesta de mejora fundamentada (sobresaliente). Cada alumno debía elegir, para cumplimentar las plantillas para el registro de evidencias de aprendizaje, seis subcompetencias del grupo A, dos del grupo B, dos del grupo C, y elaborar una única evidencia relativa a las competencias 1-4.</p> |  |  |  |  |  |