

E-PORTAFOLIOS Y RÚBRICAS DE EVALUACIÓN EN RURALNET

E-PORTAFOLIOS AND RUBRICS OF EVALUATION IN RURALNET

Lourdes Villalustre Martínez
villalustrelourdes@uniovi.es

M^a Esther del Moral Pérez
emoral@uniovi.es

*Universidad de Oviedo. Departamento de CC de la Educación
C/Aniceto Sela, s/n 33005 (Oviedo)*

En la asignatura virtual Educación en el ámbito rural (Ruralnet), -optativa de la titulación de Pedagogía de la Universidad de Oviedo y ofertada al CVC del G9 -, se 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. El nivel de aceptación ha sido muy alto para el 80% de los estudiantes, y consideran que han contribuido positivamente en el proceso de adquisición de competencias específicas, vinculadas a los conocimientos directamente relacionados con la materia, y potenciado otras de carácter genérico (recogida, organización y planificación de la información; capacidad de análisis y síntesis; habilidades para el trabajo en equipo, ...). Palabras clave: e-portfolio; rúbricas de evaluación; tutoría académica; evaluación basada en competencias; contexto virtual.

In the virtual subject Education in the rural area (Ruralnet), - subject to the grade of Pedagogy of the University of Oviedo and offered the Virtual Shared Campus of the G9-, have developed active methodologies allowing to use e-portfolio as strategy for the follow-up of the learning and evaluation of the competences acquired by the students across the utilization of rubric of evaluation. The level of acceptance has been high for 80% of students, and believe they have contributed positively in the process of acquiring specific competences, related to knowledge directly related to the subject, and other generic powered (collection, organization and planning of information, analysis and synthesis capability, ability to work in teams, ...). Key words: e-portfolio; rubric of evaluation; academic tutorship; evaluation based on competences; virtual context.

1. Introducción.

Las universidades están sufriendo ciertas modificaciones e innovaciones provocadas por el proceso de Convergencia Europea que afecta tanto a la estructura organizativa de los planes de estudio, como a las

metodologías docentes, a las prácticas evaluativas, al sistema de tutoría de los estudiantes, etc., lo cual ha impedido a muchos docentes a modificar y a adaptar sus asignaturas a los nuevos requerimientos, apoyándose en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), y

diseñando nuevas estrategias didácticas centradas en el discente.

Esta renovación pedagógica lleva implícito cambios tanto en los roles a desempeñar por los docentes y los estudiantes, como en los objetivos y metas formativas, en las funciones y estrategias docentes, en los materiales didácticos, en el sistema de evaluación, etc. (De Pablos, 2005).

Estas adaptaciones en las prácticas y metodologías docentes han dando paso a la formulación de actividades educativas que faciliten la adquisición tanto de las competencias específicas, (es decir, las propias de su perfil profesional), como las competencias transversales o genéricas, categorizadas en instrumentales, interpersonales y sistémicas, las cuales hacen referencia a las habilidades y destrezas comunes a cualquier titulación (Del Moral, Villalustre y otros, 2004), y enunciadas en el Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (2003; 81-84) del siguiente modo:

1) *Competencias instrumentales*; referentes a las habilidades cognoscitivas y a las capacidades metodológicas de adaptación al medio, así como a las destrezas tecnológicas y lingüísticas, la comunicación oral y escrita en el propio idioma y el dominio de una segunda lengua; habilidades básicas en el manejo de TIC; resolución de problemas; etc.; 2) *Competencias interpersonales*; referidas a aquellas habilidades necesarias para desarrollar un proceso de crítica y autocrítica, y las destrezas sociales utilizadas en la ejecución de un trabajo colaborativo; 3) *Competencias sistémicas*; o aquellas capacidades para integrar comprensión, sensibilidad y conocimiento que permitan dar una visión de conjunto sobre la realidad global y priorizando competencias tales como la capacidad de aplicar los conocimientos

teóricos a la práctica; desarrollo de habilidades para la investigación; capacidad de generar ideas innovadoras y fomento de la creatividad; etc.

De forma pareja, la tutoría académica y el sistema de asesoramiento dispensado a los estudiantes universitarios han sido revisados sustancialmente, con el fin de ofrecer alternativas al modelo de tutoría tradicional que pasan por desarrollar una atención más individualizada y sistematizada. Ello implica primar la función tutorial del docente, disminuyendo su papel de mero transmisor de información e incrementando su actividad en tanto guía y orientador del estudiante dentro de un contexto de aprendizaje presencial, o semipresencial con el apoyo de las TIC.

Es indudable que la tutoría adquiere un protagonismo esencial en este nuevo escenario de formación universitaria. Según Mingorance (2001) el rol del profesorado deberá centrarse en promover el aprendizaje autorregulado y colaborativo mediante la puesta en marcha de diferentes estrategias metodológicas y comunicativas a través tanto de contextos virtuales como presenciales.

Sin duda, la construcción del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto la revalorización del apoyo al estudiante, propiciando situaciones de aprendizaje tanto de forma autónoma como colaborativa, así como la adquisición y desarrollo de distintas habilidades y competencias. En este sentido, la tutoría se concibe como un sistema de asistencia personalizada para garantizar el éxito en el aprendizaje (García y Troyano, 2009).

Para favorecer la adquisición de competencias en los estudiantes se precisa saber conjugar, por un lado el asesoramiento personal, y por otro el impulso del aprendizaje

colectivo a partir de actividades conjuntas entre los discentes apoyadas en el uso herramientas como los foros telemáticos, las *wikis*, *blogs*, etc., poniendo a prueba las habilidades comunicativas que posea el tutor, ya que éstas van a condicionar, en parte, la eficacia de la formación llevada a cabo en contextos virtuales.

De Pablos, Marcelo y Jiménez (2001) señalan que la actividad docente apoyada o desarrollada en contextos virtuales debe ponerse al servicio de las necesidades mostradas por los estudiantes, ofreciéndoles una enseñanza individualizada. Permitiéndoles, por un lado, el acceso individual a los contenidos de la asignatura a través de una estructura adaptable a su propio ritmo de aprendizaje, más flexible que posibilite una selección de actividades formativas acordes con sus preferencias cognitivas; y por otro, la potenciación de un aprendizaje grupal, a través de propuestas de atractivas prácticas colaborativas.

2. Innovaciones en el proceso formativo y evaluador de Ruralnet.

Contexto.

En la asignatura “Educación en el ámbito rural” (*Ruralnet*) correspondiente a la titulación de Pedagogía de la Universidad de Oviedo, se ha apostado por fomentar una actitud más activa y comprometida de los estudiantes con su propio aprendizaje, así como por dotar de mayor protagonismo a éstos en todo el proceso, por tanto, se entiende que se haya optado por la utilización del *e-portfolio* y de rúbricas de evaluación para articular el proceso de seguimiento, tutorización y evaluación de las competencias adquiridas a través de las *e-actividades* propuestas en la asignatura, cuyas

características se enuncian a continuación:

Descripción de las *e-actividades* desarrolladas en *Ruralnet*.

Dentro de un entorno virtual de aprendizaje se deben contemplar las TIC en tanto herramientas que contribuyen a la optimización del proceso de Enseñanza-Aprendizaje. El docente tendrá que poner a disposición de los estudiantes materiales didácticos flexibles de carácter digital y formular actividades formativas a partir de *webquests*, *weblogs* y *wikis* para fomentar el trabajo colaborativo y autónomo y el desarrollo de competencias orientadas a que sean capaces de aprender, de controlar y organizar su propio aprendizaje.

En *Ruralnet* se propusieron diversas *e-actividades*, tanto grupales como individuales, las cuales han exigido la ejecución de tareas complementarias que tenían como objetivo favorecer el aprendizaje, y generar ocasiones propicias para el fomento de nuevos aprendizajes. Se detallan a continuación:

- Se planteó una *e-actividad colaborativa (e-AC)* que participa de la filosofía de las *webquests*, a la que se denominó *Gameproject* (Del Moral y Villalustre, 2007 y 2008) por mostrarse a partir de una presentación multimedia interactiva, que recuerda al juego de simulación social de *Los Sims*. Con la cual se solicitaba a los estudiantes que diseñaran un proyecto de intervención, orientado al desarrollo socio-cultural y educativo de un ámbito rural desfavorecido, que ellos debían determinar geográficamente. El componente lúdico de su presentación, a partir de la simulación, pretendía despertar su interés y motivación para la ejecución del proyecto.

- Se planificaron 4 *e-actividades individuales*, para favorecer su proceso

autoformativo:

1. *Estudio de casos (e-A11)*; debían buscar soluciones a una situación problemática descrita en algunos documentos de lectura anexados. Poniendo en juego diferentes estrategias y habilidades, tales como la reflexión, el análisis, etc. con ello se quería hacer más explícita la relación inherente entre la teoría y la práctica, presentando situaciones paradójicas o conflictivas de la vida real que requieren un análisis en profundidad para ofrecer soluciones.

2. *Búsquedas guiadas de información a través de la red (e-A12)*; tenían que buscar proyectos, a través de Internet, relacionados con aspectos concretos de la asignatura, orientados a revalorizar los contextos rurales, para posteriormente elaborar un análisis crítico. Debían hacer una búsqueda selectiva de información en la red para analizarla y sintetizarla; y, tras desarrollar el mencionado análisis, elaborar una propuesta de soluciones prácticas.

3. *Mapas conceptuales (e-A13)*; también debían elaborar un mapa conceptual estableciendo las relaciones pertinentes entre conceptos claves para dar lugar a nuevos significados. En el cual tenían que aparecer representado sintéticamente el contexto y la estructura organizativa de las escuelas rurales, así como las funciones propias del maestro itinerante. Con esta práctica se logró activar sus procesos cognitivos, favorecer la comprensión y la asimilación de los contenidos específicos de la asignatura.

4. *Mapas mentales (e-A14)*; finalmente tenían que representar gráficamente los conceptos y contenidos de dos temas de la materia, bajo la denominación: *De la Aldea Global a la Aldea Digital*, relacionando tópicos como globalización, desarrollo sostenible, medio rural, nuevas tecnologías

en el ámbito rural, etc., y poniendo en juego habilidades y competencias encaminadas a identificar las ideas más relevantes, organizar y estructurar la información, interrelacionar los términos de los contenidos abordados; dibujar un esquema visual sintético de los mismos, etc.

Acción tutorial dispensada.

Por otro lado, se planificó una acción tutorial desde una doble perspectiva: individual y grupal, a través de la cual se llevó a cabo un asesoramiento y seguimiento continuo de los estudiantes matriculados. La tutoría se convirtió en el eje central del proceso formativo, desarrollando principalmente dos funciones, una *orientadora*, centrada en guiarlos y asesorarlos y otra *formativa*, tendente a favorecer la adquisición y desarrollo de determinadas competencias en los discentes (Campbell y Southworth, 1992).

Para ello, se realizaron diferentes intervenciones que perseguían al menos dos objetivos fundamentales: por un lado, favorecer el proceso de aprendizaje a partir de la adopción de metodologías activas y del diseño de actividades didácticas flexibles que facilitasen el trabajo autónomo y atendiesen a la diversidad cognitiva de los estudiantes; y por otro, la construcción del conocimiento mediante la formulación de actividades y proyectos colaborativos. Lógicamente, ello supuso un gran esfuerzo de planificación y diseño, tanto de actividades individuales como grupales orientadas a la adquisición y desarrollo de competencias tanto específicas de la propia asignatura como transversales o genéricas.

Herramientas y técnicas de evaluación utilizadas: E-portfolio y Rúbricas de evaluación.

Para la evaluación se tuvieron en cuenta tanto las e-actividades individuales (*e-A11*, *e-A12*, *e-A13* y *e-A14*) realizadas por los estudiantes, como la e-actividad colaborativa (*e-AC*) llevada a cabo de forma grupal a través del *Gameproyect*. Se utilizó el *e-portfolio* (Dochy, Segers y Dierick, 2002), el cual permitió recoger las tareas personales de cada uno, mostrar su evaluación y visibilizar sus progresos individuales.

Es evidente que la evaluación constituye uno de los componentes básicos del diseño instruccional, por ello debe planificarse concienzudamente, no dejarse ni a la improvisación ni a la arbitrariedad. Debe ser coherente con los objetivos fijados y con los contenidos presentados a los estudiantes, de modo que efectivamente permita medir los avances y el progreso cognitivo de éstos, y sirva de indicador para constatar la eficacia del proceso formativo *on line* (Del Moral y Villalustre, 2009).

Un diseño formativo idóneo para garantizar el éxito de la enseñanza apoyada en entornos virtuales debe contemplar una evaluación formativa que permita al estudiante conocer los progresos a lo largo de todo su proceso de aprendizaje, donde los avances también puedan ser obtenidos a partir de los propios errores, sin contemplarlos como un freno para el aprendizaje. De modo simultáneo, se debe dotar a la evaluación de un carácter sumativo, es decir, procurando buscar fórmulas que contribuyan a apoyar unos aprendizajes en los anteriores, dando coherencia a todo el conjunto, y en este sentido, preconizar una *evaluación sumativa*, estrechamente relacionada con los procesos de interacción y comunicación entre cada estudiante con el

tutor o entre éste y sus iguales (Del Moral, 2004).

Por otro lado, si bien existen distintas fórmulas de evaluación: utilización de pruebas tipo *test*, preguntas tipo ensayo, preguntas cortas, etc., se hace necesario estudiar cuáles son efectivamente consistentes y efectivas para recoger la información relativa al progreso de los estudiantes (Kember, 1991; tomado de Lavié, 1999). La adopción de una u otra, o la combinación de varias dependerá del rigor que se le confiera a la propia evaluación. En este sentido, autores como Reeves y Okey (1996), Hammond y Collins (1991) plantean diversas fórmulas de evaluación entre la que destacamos la evaluación a través del *e-portfolio*.

· E-portfolio

El *e-portfolio* se concibe como una “colección de trabajos de los estudiantes que busca demostrar, por medio de la mejora progresiva, lo que son capaces de hacer en un área o contenido específico” (Barberá, 1999; 144). Este sistema de evaluación se concreta a partir de la creación de una carpeta individual en donde cada estudiante va introduciendo los trabajos solicitados, de forma que se pueden observar sus progresos a lo largo de todo el proceso. Se trata de una evaluación abierta y flexible donde docentes y estudiantes fijan y delimitan los objetivos de aprendizaje.

Todo ello hace que el *e-portfolio* se convierta en una herramienta versátil, capaz de visibilizar el método de enseñanza adoptado, las actividades propuestas etc., y el proceso evaluador en un mismo instrumento, a través de la representación longitudinal de procesos y productos (Dochy, Seger, y Dierick, 2002).

En *Ruralnet* se utilizó el *e-portfolio*, para recoger todas las actividades y tareas

desarrolladas por los discentes, permitiendo, por un lado, a las docentes contar con una valoración tanto individual como de conjunto de todos ellos; y a los estudiantes, la actualización permanente de las calificaciones de su actividad personal, dándoles la oportunidad de reelaborar aquellas prácticas que no obtuvieron los resultados óptimos.

El *e-portfolio* cumplió una doble funcionalidad, *formativa* al enfatizar el papel activo de los estudiantes y potenciar la adquisición de aprendizajes significativos; y *evaluativa*, partiendo de la base de que todos conocían y asumían los criterios de evaluación delimitados para cada tarea.

· **Rúbricas de evaluación en Ruralnet**

Las *rúbricas de evaluación* (Dodge, 1997) ayudan a asignar distintos pesos a cada tarea o subtarea realizada en cada actividad. Lo cual ayuda a los estudiantes a estimar su propia calificación tanto de las prácticas e-actividades individuales (*e-AI*) como de la e-actividad colaborativa grupal (*e-AC*), y su nivel de competencias adquirido. A continuación se presentan, de forma sintética, las formas de seguimiento y las *rúbricas de evaluación* empleadas en las distintas actividades propuestas en *Ruralnet*.

1) *e-AC o Gameproject*. Para facilitar el seguimiento del desarrollo del mencionado proyecto, se les adjuntó una plantilla para elaborar un *diario de grupo*, en él tenían que especificar cada una de las tareas realizadas colectiva e individualmente, las incidencias acaecidas, los progresos alcanzados, etc. Debían cumplimentarlo y entregarlo en las sesiones de tutoría grupal o *entrevistas de progreso* quincenales desarrolladas *on line*.

Con ello se favoreció la coordinación y evaluación de los proyectos y actividades desarrolladas por los diferentes grupos de trabajo, además de tener presente la siguiente *rúbrica de evaluación*:

2) Las e-actividades individuales (*e-AI*):

a. *Estudio de Casos (e-AII)*; con esta práctica se pretendía favorecer el aprendizaje significativo invitando a que estudiaran distintos documentos e información variada localizada en revistas electrónicas, *web* de organismos e instituciones oficiales, etc. Con ella profundizaban en contenidos específicos sobre un determinado tema, intentando dar respuesta a situaciones reales de las escuelas rurales que requerían de una actuación meditada. Los criterios de evaluación que regían la misma fueron los siguientes:

1ª REUNIÓN				
Fecha:				
Asistentes:				
Funciones desarrolladas por cada componente del grupo				
Nombre:	Nombre:	Nombre:	Nombre:	Nombre:
Progresos del trabajo grupal (especificar el punto en el que se encuentra el trabajo en grupo):				
Incidencias:				

Tabla 1. Ficha utilizada por los componentes del grupo para crear su diario

<i>E-Actividad Colaborativa</i>	Nivel de competencia Bajo	Nivel de competencia Medio	Nivel de competencia Alto	Nivel de competencia Muy Alto
Trabajo Colaborativo	El proyecto no posee una estructura adecuada, no se basa en convocatorias o subvenciones reales. No se han llevado a cabo las entrevistas de progreso ni desarrollado el diario de grupo.	El proyecto posee una estructura adecuada, pero no se ha fundamentado teóricamente ni ofrece referencias bibliográficas. Se han llevado a cabo las entrevistas de progreso pero sin grandes aportaciones.	Presenta una estructura adecuada. El trabajo esta fundamentado teóricamente, pero no incorpora referencias bibliográficas. Se han realizado correctamente las entrevistas de progreso y el diario de grupo.	El proyecto posee un diseño correcto, fundamentando cada una de las aportaciones efectuadas, e incorporando las referencias bibliográficas correspondientes. Buenos resultados en las entrevistas de progreso, y el diario de grupo posee buena calidad.

Tabla 2. Rúbrica de evaluación para constatar el nivel de competencia adquirido por los estudiantes tras la ejecución del trabajo colaborativo propuesto en *Ruralnet*.

<i>E-Actividad Individual</i>	Nivel de competencia Bajo	Nivel de competencia Medio	Nivel de competencia Alto	Nivel de competencia Muy Alto
Estudio de Casos	Se limita a efectuar una mera descripción de los documentos, sin llevar a cabo una explicación de los hechos mostrados ni un análisis crítico.	Describe los documentos de lectura intentado desarrollar una explicación de los mismos, pero sin efectuar un análisis coherente.	Describe los documentos, explica las causas a los hechos mostrados, ofrece soluciones pero no las fundamenta teóricamente.	Describe los documentos los interrelaciona, explica sus causas y ofrece soluciones fundamentadas teóricamente.

Tabla 3. Rúbrica de evaluación para constatar el nivel de competencia adquirido por los estudiantes tras la realización de la actividad individual del Estudio de Casos propuesto en *Ruralnet*.

b. *Búsquedas guiadas de información en la web (e-AI2)*; con esta tarea se pretendía que realizasen búsquedas selectivas a través de la red con el fin de conocer proyectos vigentes desarrollados en escuelas rurales. Ello les ofrecía la oportunidad de disponer de información actualizada, al tiempo que adquirirían y consolidaban habilidades para la investigación y el análisis de información, entre otras. La evaluación de dicha práctica se ajustó a los siguientes criterios:

c. *Mapas Conceptuales (e-AI3)*; con esta práctica se favorece la comprensión y asimilación de los contenidos propios de la asignatura al establecer relaciones jerárquicas entre los conceptos generales y aquellos más específicos que unidos entre sí, mediante nexos de unión explicativos, contribuyen a crear una representación gráfica y coherente de los mismos. Por su parte, los mapas

mentales (e-AI4) conducen a la formación de imágenes y representaciones mentales sobre determinados conceptos, que pueden guiar el recuerdo de proposiciones verbales, definiciones, etc., al tiempo que facilitan la integración de información procedente de diferentes fuentes.

El seguimiento de todas las actividades realizadas por los estudiantes se llevó a cabo a partir de los *e-portfolio*s personales de cada uno. Y con la presentación de las *rúbricas de evaluación a priori*, los discentes eran conscientes de los criterios de evaluación que iban a ser aplicados en cada actividad formativa solicitada en la asignatura virtual *Ruralnet*, los cuales ayudaban a determinar sus niveles de competencias adquiridas, tanto específicas como genéricas.

Finalmente, con la diversidad de prácticas formativas propuestas en la asignatura virtual

E-Actividad Individual	Nivel de competencia Bajo	Nivel de competencia Medio	Nivel de competencia Alto	Nivel de competencia Muy Alto
Búsquedas de información en la web	Presenta proyectos que no se adecuan a los requisitos establecidos. O se limita a efectuar una mera descripción.	Describe los proyectos encontrados, identifica sus objetivos. Pero no extrae las implicaciones derivadas de la ejecución de dichos proyectos.	Describe los proyectos, identifica sus objetivos, y delimita las implicaciones derivadas de la aplicación de dicho proyecto sin ofrecer fundamentos teóricos que sustenten sus afirmaciones.	Describe los proyectos, identifica sus objetivos, y delimita las implicaciones derivadas de la aplicación de dicho proyecto ofreciendo fundamentos teóricos que sustenten sus afirmaciones.

Tabla 4. Rúbrica de evaluación para constatar el nivel de competencia adquirido por los estudiantes tras la realización de la actividad individual de Búsquedas guiadas de información a través de la *web* de *Ruralnet*.

<i>E-Actividad Individual</i>	Nivel de competencia Bajo	Nivel de competencia Medio	Nivel de competencia Alto	Nivel de competencia Muy Alto
Mapa Conceptual y Mental	No establece adecuadamente las relaciones entre conceptos y sus jerarquías. En el caso de los mapas mentales, no establece los elementos básicos del mismo.	Establece relaciones básicas entre conceptos. En relación al mapa mental, identifica los elementos básicos de los contenidos abordados.	Identifica las ideas o nociones más relevantes de los contenidos y crea una estructura jerárquica correcta, tanto en el caso de los mapas conceptuales como en los mentales.	Realiza conexiones complejas entre diferentes conceptos que constituyen el mapa tanto conceptual como mental.

Tabla 5. Rúbrica de evaluación para constatar el nivel de competencia adquirido por los estudiantes tras la realización de las actividades individuales de Mapas conceptuales y mentales propuestas en *Ruralnet*

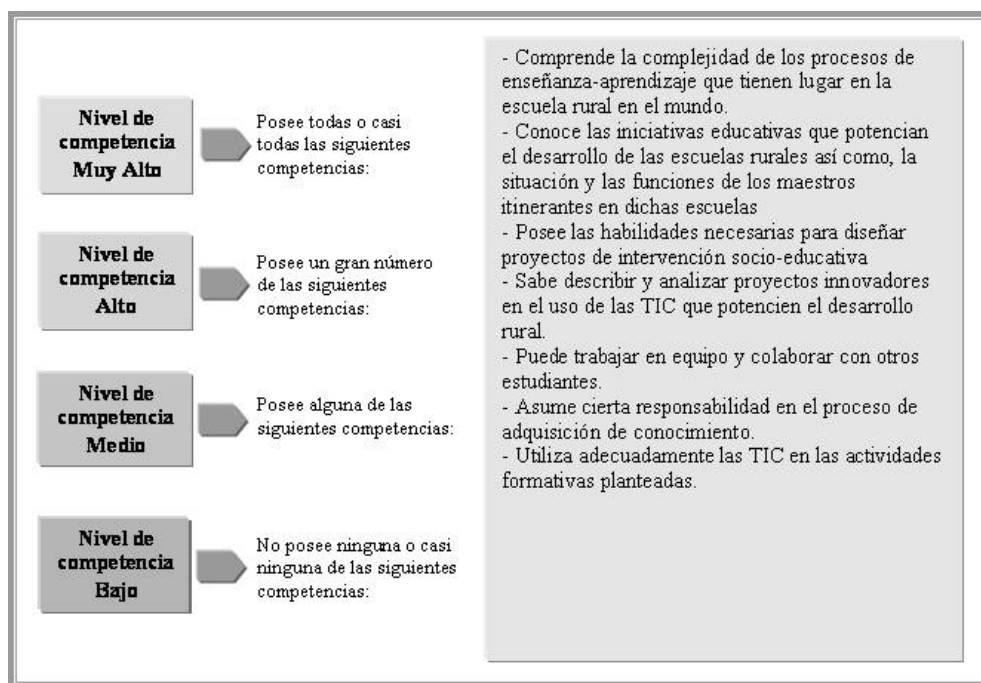


Gráfico 1. Niveles de competencias delimitados en la asignatura virtual *Ruralnet*

Ruralnet se quería enfatizar el papel activo de los estudiantes a través del uso del *e-portfolio*, así como activar un proceso de adquisición de aprendizajes significativos, constructivos y autónomos mediante la implementación de toda una serie de *e-actividades* formativas, que mediante la acción tutorial facilitasen el proceso de adquisición de nuevas competencias.

3. Valoración de la experiencia innovadora implementada.

A los estudiantes que cursaron la asignatura de “Educación en el ámbito rural” (*Ruralnet*), -optativa de Pedagogía y de libre configuración en el CVC del G9-, en el segundo cuatrimestre del curso académico 2008-09, y habían seguido este sistema de *e-actividades* y proceso evaluativo, se les preguntó, a través de un cuestionario, por su opinión sobre la idoneidad del sistema de seguimiento y evaluación adoptados, así como por su nivel de satisfacción. Contestó algo más del 60% de los matriculados en la misma,

en concreto 42 estudiantes (algo más de la mitad de ellos pertenecían a la Universidad de Oviedo y 19 pertenecientes al resto de Universidades integradas en el G9). Y se obtuvo información sobre:

a) Su valoración sobre la claridad y exactitud de los criterios de evaluación enunciados en las rúbricas de evaluación; b) Su nivel de satisfacción con la acción tutorial llevada a cabo; c) Su consideración sobre las competencias de diversa índole que percibieron haber desarrollado con las *e-actividades* propuestas.

Resultados destacados

Según los datos obtenidos, un alto porcentaje de estudiantes (96%) puso de relieve que conocer los plazos fijados para desarrollar las *e-actividades* delimitadas en la materia, así como los criterios de evaluación presentados a través de las rúbricas de evaluación, para cada una de las diferentes tareas y subtareas que debían desarrollar han sido considerados elementos muy positivos. El ser conscientes de antemano del qué, cómo

Competencias desarrolladas	Grupal	Individuales				
	<i>e-AC</i>	<i>e-AI1</i>	<i>e-AI2</i>	<i>e-AI3</i>	<i>e-AI4</i>	
Conocimientos básicos de la materia	80%	80%	88%	83%	88%	
Habilidades para el trabajo en equipo	70%	---	---	---	---	
Organización y planificación	64%	30%	31%	77%	69%	
Recogida y Gestión de la información	50 %	45%	60%	54%	53%	
Capacidad de análisis	61%	67%	69%	60%	55%	
Capacidad de síntesis	42%	88%	77%	96%	97%	
Manejo de herramientas	53%	48%	50%	55%	55%	

Tabla 6. Distribución porcentual de las competencias que los estudiantes manifiestan haber desarrollado con las distintas *e-actividades* propuestas en *Ruralnet*.

y cuándo serán evaluadas las prácticas formativas habían sido cuestiones muy bien valoradas por los discentes, ya que les permitió autogestionar y autorregular su proceso formativo.

Igualmente, se pudo constatar que el 80% de los estudiantes encuestados manifestaron un nivel *muy alto* de satisfacción con la acción tutorial dispensada, centrada, ésta, en promover el aprendizaje autorregulado y colaborativo mediante la puesta en marcha de diferentes estrategias metodológicas y comunicativas a través de contextos virtuales (*blogs, wikis, foros, e-mails*).

Por otro lado, se les solicitó que señalaran las competencias de carácter genérico que consideraron haber desarrollado y/o consolidado con cada una de las e-actividades propuestas, tanto con la actividad colaborativa (*e-AC*) como con las *e-actividades* individuales (*e-AI*), datos que se presentan en la tabla 6.

Así, hay que destacar que el 80% de éstos manifiestan haber desarrollado competencias directamente relacionadas con los *conocimientos básicos de la materia* y para el aproximado 70% de los mismos, son las *habilidades para el trabajo en equipo*, las percibidas como más desarrolladas con el trabajo grupal propuesto en la asignatura. Otras competencias que dicen haber desarrollado el *Gameproject* eran aquellas íntimamente relacionadas con la fase de *organización y planificación* según lo indica el 64% de ellos y *la gestión de la información* para el 50%, todas ellas inherentes a la ejecución del proyecto colaborativo. Al igual que la *capacidad de análisis* (61%) necesaria para discriminar y valorar la información recabada a lo largo del trabajo grupal.

Con las e-actividades individuales, los estudiantes también destacan

mayoritariamente que han aprendido conceptos específicos de la materia, sin embargo, la especificidad de éstas ha variado, tal como se refleja en la tabla 6, dado que algunas por encima de otras han precisado de competencias instrumentales, uso de TIC, o de procesos cognitivos más complejos que algunos podrían haber traído consigo y afianzado con anterioridad.

4. Conclusiones.

En la asignatura virtual *Ruralnet*, a través de la propuesta de *e-actividades* formativas, tanto de carácter individual como grupal, se ha propiciado la adquisición y desarrollo de determinadas competencias, tanto específicas como genéricas, que los discentes han alcanzado y/o consolidado. Dichas actividades han formado parte del *e-portfolio* personal de cada estudiante, y han contribuido a determinar su progreso en la asimilación de los contenidos propios de la asignatura mediante la utilización de *rúbricas de evaluación*, las cuales han permitido:

- 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 el progreso de los estudiantes, creando una evaluación más objetiva y consistente a través de la clarificación de los criterios a valorar en términos específicos.

- A los estudiantes tener a su disposición, en todo momento, las pautas explícitas que guían los criterios de evaluación, siendo conscientes de los aspectos que serán objeto de valoración y del peso que tienen en la calificación global. Haciéndoles partícipes de las características deseables del producto final y de cómo se calificará su trabajo.

Así, mediante la utilización de *rúbricas de evaluación* se determinó el nivel de competencias propias de la materia adquirido por los estudiantes. De modo que, más de la mitad de los estudiantes alcanzó un nivel de competencia *alto o muy alto*, lo que implica que los discentes al término de la acción formativa han adquirido las competencias necesarias para comprender los contenidos de la asignatura; que conocen las iniciativas educativas que potencian el desarrollo de las escuelas rurales; que saben describir y analizar proyectos innovadores apoyadas en el uso de las TIC; así como diseñar proyectos de intervención socio-educativa, etc.

Igualmente, más del 80% de los estudiantes, tras desarrollar las *e-actividades* propuestas, percibió haber adquirido conocimientos directamente relacionados con los contenidos abordados en la materia, así como otra serie de competencias inherentes a la naturaleza de las prácticas formativas propuestas, tales como: la capacidad de síntesis, de análisis, habilidades para la investigación, liderazgo, etc. Todo ello, nos induce a considerar que la metodología adoptada y el sistema de evaluación llevado a cabo mediante la utilización de *e-portfolio* y *rúbricas de evaluación* han contribuido positivamente en su proceso de aprendizaje.

5. Referencias bibliográficas.

Barberá, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Edebé.

Campbell, P. & Southworth, G. (1992). Rethinking collegiality, en Bennet, N. & Crawford, M. (coord.): *Managing Change in Education. Individual and Organizational Perspectives*. London: Paul Chapman; 61-79.

De Pablos, J. (2005). El espacio europeo de

educación superior y las tecnologías de la información y la comunicación, en De Pablos, J. y Colas, P. (dir). *La Universidad en la Unión Europea: el Espacio Europeo de Educación Superior y su Impacto en la Docencia*. Málaga: Editorial Aljibe, S.L.; 57-76.

De Pablos, J.; Marcelo, C. & Otros (2001). La teleformación como evolución de la enseñanza a distancia. *I Congreso Virtual de Educación (CIVE)*. Universidad de Islas Baleares. 2 al 6 de abril.

Del Moral, M.E. (2004). Redes como soporte a la docencia. Tutoría on line y aplicaciones telemáticas, en Rodríguez, R. & otros (coords.). *Docencia Universitaria. Orientaciones para la formación del profesorado*. Oviedo: ICE de la Universidad de Oviedo; 193-212.

Del Moral, M. E.; Villalustre, L. & Otros (2004). Virtualidad y desarrollo de competencias en el marco de la C.E.: Rur@lnet, oferta de la Universidad de Oviedo al CVC del G9. *Jornadas de Innovación Universitaria: El Reto de la Convergencia Europea*. Madrid: Universidad Europea de Madrid. 16 y 17 de Septiembre.

Del Moral, M. E. & Villalustre, L. (2007). Gameproject: A Multimedia Presentation Of A Joint Project For A Degree In Education, in Richards, G. (Ed.). *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2007*. Canada: AACE. Chesapeake, VA. ; 2005-2012.

Del Moral, M. E. & Villalustre, L. (2008). Sviluppo di progetti collaborativi in corsi universitari a partire da un gioco di simulazione e da Wiki. En *Revista Tecnologie Didattiche*, 45 (3); 31-37.

Del Moral, M. E. & Villalustre, L. (2009). *Modalidades de aprendizaje telemático y resultados interuniversitarios extrapolables*

al nuevo EEES (Proyecto MATRIX).
Barcelona: Editorial Octaedro.

Dochy, F.; Segers, M. & Otros (2002).
Nuevas Vías de aprendizaje y Enseñanza y
sus Consecuencias: una Nueva Era de
Evaluación. En *Boletín de la Red Estatal de
Docencia Universitaria*, 2 (2); 13 – 29.

Dodge, B. (1997). *Building Blocks of a
Webquest*. En ([http://
projects.edtech.sandi.net/staffdev/
buildingblocks/p-index.htm](http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/buildingblocks/p-index.htm)) (06-02-2009)

García, A. & Troyano, Y. (2009). El tutor
universitario en el Espacio Europeo de
Educación Superior: guiando a estudiantes de
pedagogía, en Roig, R. (coord.). *Investigar
desde un contexto educativo innovador*.
Alicante: Editorial Marfil; 171-182.

González, J. & Wagenaar, R. (Coord.) (2003).
*TUNING. Educational Structures in Europa.
Informe Final del Proyecto Piloto – Fase I*.
Bilbao: Universidad de Deusto.

Hammond, M. & Collins, R. (1991). *Self-
directed learning. Critical practice*. London:
Kogan Page.

Lavié, J. M. (1999). La evaluación del
aprendizaje a través de Internet. *EDUTEC.
Nuevas tecnologías en la formación flexible
y a distancia*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
14 al 17 de septiembre.

Mingorance, P (2001). Aprendizaje y
desarrollo profesional de los profesores. En
Marcelo, C. (Coord.). *La función docente*.
Madrid: Editorial Síntesis; 85-101.

Reeves, T. & Okey, J. (1996). Alternative
Assessment for Constructivist Learning
Environments. En Wilson, B. (Ed.).
*Constructivist Learning Environments. Case
Studies in Instructional Design*. New Jersey:
Educational Technology Publications; 191-
202.

Fecha de recepción: 21-09-09

Fecha de revisión: 05-02-10

Fecha de aceptación: 18-03-10

Fecha de publicación: 01-07-10