



La evaluación del aprendizaje cooperativo

## EVALUAMOS LA COMPETENCIA PARA COOPERAR DEL ALUMNADO

Escrito por Francisco Zariquiey Biondi para Colectivo Cinética<sup>1</sup>

[www.colectivocinetica.es](http://www.colectivocinetica.es) - [info@colectivocinetica.es](mailto:info@colectivocinetica.es)

Para que la escuela promueva la competencia para cooperar del alumnado, es necesario que los docentes contemos con las estrategias, herramientas y recursos necesarios tanto para enseñar a cooperar a nuestros estudiantes como para evaluar hasta qué punto están aprendiendo a hacerlo.

Ser capaz de evaluar la competencia para cooperar de los alumnos y alumnas resulta fundamental a la hora de enseñarles a trabajar en equipo ya que:

- A través de una evaluación inicial podremos diagnosticar el nivel de competencia cooperativa que ostenta el alumnado. Esto no solo nos permitirá proponernos objetivos ajustados a las necesidades de los estudiantes, sino que nos ayudará a diseñar propuestas cooperativas adecuadas en función de sus posibilidades. Cuestiones como el tamaño del agrupamiento, la utilización o no de roles o las técnicas cooperativas con las que vamos a trabajar pueden estar condicionadas por este diagnóstico inicial.
- A través de una evaluación continua podremos valorar de forma sistemática si nuestra intervención educativa está teniendo el impacto esperado en la competencia para cooperar del alumnado. De este modo, podremos modular nuestras acciones y propuestas para que resulten más ajustadas y eficaces. Todo ello nos ayuda a gestionar mejor la implantación del aprendizaje cooperativo, ofreciéndonos una visión más ajustada de lo que son capaces de hacer nuestros alumnos en cada momento.
- A través de una evaluación final podremos valorar el grado de competencia cooperativa que han desarrollado los estudiantes tras nuestra intervención educativa y comprobar de esta forma si han alcanzado los objetivos previstos. Al tiempo, si compartimos esta valoración con los alumnos, sus familias y otros docentes, podremos convertirla en una herramienta de mejora y utilizarla para legitimar la cooperación, poniéndola al mismo nivel del resto de contenidos que se trabajan en la escuela. Esto tendrá consecuencias positivas en la motivación que demuestra el alumnado con respeto al aprendizaje cooperativo.

De este modo, no solo estaremos potenciando la competencia para cooperar del alumnado sino que estaremos facilitando la implantación del aprendizaje cooperativo en nuestro centro. Para conseguir que las dinámicas cooperativas se arraiguen en nuestras aulas, debemos diseñar un proceso de implantación secuenciado y gradual en el que la enseñanza de las distintas destrezas relacionadas con la cooperación se construya a partir del nivel de desempeño cooperativo del estudiante en cada momento; y esto solo puede hacerse a partir de una evaluación sistemática de la competencia para cooperar del alumnado. Esto supone que hemos de asumir la competencia para cooperar como un contenido en sí mismo que trabajamos de forma explícita y, en consecuencia, evaluamos periódicamente.

---

<sup>1</sup> En Colectivo Cinética creemos que la innovación educativa ha de basarse en el intercambio y la construcción compartida de conocimientos. Por eso, en aras de promover la inteligencia colectiva, os autorizamos a utilizar, modificar y compartir este documento, siempre que respetéis su autoría y, por supuesto, lo convirtáis en algo mejor.

Así que toca evaluar la competencia para trabajar en equipo de nuestro alumnado y, dado que nuestra intención es incorporar al alumno al proceso de evaluación, convirtiéndolo en un acto compartido, vamos a trabajar a tres niveles diferentes: la evaluación del docente, la autoevaluación del propio alumno y la coevaluación entre iguales.

## LA EVALUACIÓN DEL DOCENTE

Como hemos dicho, para hacer aprendizaje cooperativo debemos convertir la competencia para cooperar en un contenido en sí mismo, que no solo trabajemos de forma explícita sino que evaluemos de manera sistemática. Ahora bien, debemos reconocer que esta evaluación no es una tarea sencilla, sino que exige cierto tiempo y dedicación. Sin embargo, es una inversión que compensa, ya que, como hemos visto, resulta crucial para la incorporación de dinámicas cooperativas en el aula.

Para evaluar la competencia para cooperar del alumnado, los docentes debemos desarrollar toda una serie de acciones que podríamos organizar a partir de la siguiente secuencia:

1

**Operativizar la competencia.** Debemos empezar estableciendo las capacidades, destrezas y actitudes en las que se concreta la competencia para cooperar de nuestro alumnado. Sin esta concreción, la competencia se convierte en algo vago y general que, difícilmente, podremos trabajar de manera explícita.

2

**Establecer los indicadores.** A continuación, debemos traducir estas capacidades, destrezas y actitudes en indicadores que definan las conductas y desempeños que han de desarrollar los estudiantes como evidencia de que trabajan bien en equipo.

3

**Diseñar un «currículo de la cooperación».** Acto seguido, debemos secuenciar los indicadores con el objetivo de establecer una especie de «currículo de la cooperación» que nos permita afrontar el desarrollo de la competencia para cooperar de una forma secuenciada, progresiva y coherente.

4

**Crear un contexto cooperativo.** Tomando como referencia nuestro «currículo de la cooperación», debemos crear un contexto de aprendizaje en el que las capacidades, destrezas y actitudes que vamos a trabajar en cada momento resulten útiles y necesarias, propiciando que puedan ejercitarse. No debemos perder de vista que el alumno solo interiorizará aquello que utilice de forma habitual y tenga sentido en la dinámica de clase. Por ejemplo, si disponemos la clase en filas de uno, difícilmente tendrán la oportunidad de interactuar con los demás.

5

**Enseñar a cooperar.** Una vez que contemos con nuestro «currículo de la cooperación» y hayamos establecido el contexto en el que tiene sentido, debemos plantearnos cómo trabajarlo. Esto supone diseñar toda una serie de estrategias, herramientas y recursos que nos permitan enseñar a cooperar, trabajando sobre las capacidades, destrezas y actitudes que los estudiantes deben interiorizar en cada momento.

6

**Evaluar la competencia para cooperar del alumnado.** Llega el momento de evaluar la competencia para cooperar de nuestros alumnos y alumnas y para ello es necesario que tomemos algunas decisiones sobre la misma. Este proceso de reflexión puede canalizarse a través del diseño de un «plan de evaluación» que sirva para organizar todo el proceso.

Un plan de evaluación eficaz debería responder, al menos, a las siguientes cuestiones básicas:

- **Qué vamos a evaluar.** La evaluación ha de apuntar a aquellas capacidades, destrezas y actitudes sobre las que estamos trabajando dentro de nuestro proceso de implantación del aprendizaje cooperativo. Para ello, podríamos seleccionar los indicadores correspondientes dentro de nuestro «currículo de la cooperación».
- **Cuándo vamos a evaluar.** En este punto debemos establecer una mínima temporalización de las acciones que desarrollaremos para evaluar la competencia para cooperar de los alumnos y alumnas, partiendo siempre de la base de que la evaluación ha de ser sistemática y extenderse a lo largo de toda la intervención educativa.
- **Dónde vamos a evaluar.** Pero no basta con el «cuándo», sino que es necesario que pensemos en el «dónde». Debemos establecer las situaciones y los desempeños que pretendemos evaluar, tratando de hacer explícitas las evidencias que utilizaremos para valorar la competencia de los estudiantes a la hora de trabajar con sus compañeros. En el momento de seleccionar las evidencias, sería interesante que procuremos diversificarlas, trabajando con una cierta variedad que nos permita promover una valoración más ajustada y profunda.
- **Quiénes vamos a evaluar.** Si pretendemos implicar al alumnado en la evaluación e, incluso, a otras personas —docentes, personal del centro, alumnos de otros cursos o familiares— es necesario que las consignemos en el plan, estableciendo quién será el encargado de desarrollar cada una de las acciones que sustentan la evaluación.
- **Con qué vamos a evaluar.** Finalmente, debemos establecer cuáles serán las técnicas e instrumentos que utilizaremos para realizar la evaluación. En este punto, es importante que partamos de dos premisas básicas:
  - Elegir las herramientas adecuadas en función de los contenidos, los agentes o la situación de evaluación. Una buena elección será fundamental para el éxito del proceso.
  - Procurar utilizar una mínima variedad de técnicas e instrumentos que nos permitan triangular la información a partir de fuentes diferentes.

Algunas de las herramientas que podríamos utilizar para evaluar la competencia para cooperar de los estudiantes serían: entrevistas individuales y grupales, valoración de productos individuales y grupales, rúbricas, listas de cotejo, cuestionarios, portfolios, diarios de aprendizaje, diarios de equipo, observación directa, boletines cooperativos, escalas de estimación, anecdotarios...

7

**Proyectar los resultados de la evaluación.** Finalmente, es necesario que analicemos la información y la proyectemos, al menos, sobre tres ámbitos concretos:

- **Los procesos de mejora.** Es indispensable que la información recopilada sirva para apuntalar y dar sentido al proceso de aprendizaje de ese «currículo de la cooperación» que establecimos anteriormente. Para ello, podemos utilizar los datos obtenidos con vistas a (a) ofrecer retroalimentación al alumno y promover que reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje; (b) valorar la intervención educativa con el objetivo de realizar correcciones y ajustes en los planteamientos y las propuestas que se realizan a los diferentes alumnos; y (c) tomar decisiones más ajustadas dentro del proceso de implantación del aprendizaje cooperativo.
- **Las calificaciones.** Para que la evaluación contribuya a potenciar la competencia para cooperar del alumnado, puede ser interesante que proyectemos nuestra valoración hacia las calificaciones. Con ello, obtenemos dos beneficios que consideramos importantes: en primer lugar, le otorgamos valor a la cooperación, en la medida en que la equiparamos a otros contenidos que se consideran importantes en la escuela. Esto puede contribuir a potenciar la motivación hacia el trabajo en equipo. En segundo término, facilitamos la comunicación de estas valoraciones a los alumnos, sus familias y otros docentes.

- **Las recompensas.** Finalmente, podemos utilizar nuestra evaluación con respecto a la competencia para cooperar para articular recompensas y celebraciones que contribuyan a promover la motivación y el interés por el trabajo en equipo.

## LA AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNADO

A la hora de promover la autoevaluación del alumnado con respecto a su competencia para cooperar es necesario que, como docentes, diseñemos un proceso que nos ayude a sacarle todo el partido a la reflexión del estudiante. Este proceso podría articularse en tres fases distintas: la preparación, la autoevaluación y el informe.

1

**La preparación.** En primer término, y antes de empezar la autoevaluación, es necesario que dotemos a los alumnos y alumnas de las herramientas necesarias para poder afrontar la autoevaluación con ciertas garantías. Para ello, debemos trabajar sobre ámbitos distintos:

- **Crear una cultura adecuada para la autoevaluación.** Se trata de explicar qué es lo que vamos a hacer y justificar su necesidad. En este sentido, el estudiante debe entender la importancia de realizar procesos de autoevaluación con el objetivo de mejorar su competencia para trabajar en equipo.
- **Establecer el plan de evaluación.** Debemos diseñar el proceso de autoevaluación que desarrollará el estudiante, estableciendo:
  - Qué aspectos concretos de su competencia para cooperar ha de valorar.
  - Cuándo ha de realizar esta reflexión. Lógicamente, lo ideal sería que la autoevaluación se desarrollase en los tres momentos que consideramos claves al evaluar: antes, durante y después.
  - Con qué herramientas evaluará su propio desempeño cooperativo. Algunos de los instrumentos que podemos utilizar para organizar la autoevaluación podrían ser los cuestionarios, las listas de cotejo, las rúbricas, las escalas de valoración, el diario de aprendizaje, etc.

Toda esta información podría —o, más bien, debería— incluirse dentro del plan de evaluación que presentamos anteriormente. De ese modo, la autoevaluación encontraría su sentido dentro de una propuesta general en la que se complementase con la evaluación del docente y la coevaluación entre iguales.

- Diseñar las herramientas necesarias para la autoevaluación. Una vez que contemos con un plan para desarrollar la autoevaluación, hay que diseñar y elaborar los instrumentos que utilizarán los alumnos y alumnas para llevarla a cabo. Estas herramientas deben promover una reflexión orientada y organizada sobre su propia competencia para cooperar, con el fin de rentabilizar el proceso de autoevaluación.
- Enseñar a los alumnos y alumnas a autoevaluarse. Finalmente, para terminar con la preparación, debemos enseñar a los estudiantes a autoevaluarse de manera adecuada, incidiendo en los siguientes puntos: (a) la identificación de los desempeños concretos que serán sujeto de la evaluación; (b) el manejo de las herramientas de autoevaluación que utilizarán para ordenar el proceso; y (c) el análisis de la información recogida que les permita construir un juicio personal sobre el nivel que ostentan con respecto a los ámbitos que se están evaluando.

2

**La autoevaluación.** Llega el momento de que los alumnos se autoevalúen, lo que exige que establezcamos un contexto en el que el proceso fluya de forma adecuada. Algunas de las medidas que llevar a cabo serían: (a) crear las condiciones adecuadas para que los alumnos puedan reflexionar de forma individual sin sufrir distracciones; (b) supervisar el proceso, estando pendiente de corregir las posibles desviaciones y problemas que

puedan tener los estudiantes; y (c) estar disponibles para prestar la ayuda y el apoyo necesarios para que el proceso transcurra por los cauces adecuados.

Este proceso de autoevaluación se puede articular en dos fases distintas:

- En primer lugar, el estudiante, sirviéndose de las herramientas proporcionadas por el docente, trata de establecer cuál es su nivel de desempeño con respecto a los ámbitos de su competencia para cooperar que estamos valorando. Esto le permitirá discernir lo que es capaz de hacer y, por supuesto, lo que no.
- En segundo término, el alumno debe analizar si su nivel de desempeño es el que debería tener o no. En otras palabras, debe valorar lo que es capaz de hacer para determinar si es lo que debería ser capaz de hacer.

Para desarrollar este análisis, el docente debe dotar al alumnado de las herramientas necesarias que le permitan contrastar su nivel de desempeño actual a dos niveles diferentes:

- Puede comparar su propio desempeño cooperativo con los criterios de eficacia establecidos en el «currículo de la cooperación». Esto permite al alumno conocer cuál es el nivel que debería alcanzar y, por supuesto, si lo ha conseguido o no.
- Puede comparar su propio desempeño cooperativo con sus desempeños anteriores. Con la intención de valorar si ha existido mejora o no.

3

**El informe.** Para cerrar el proceso de autoevaluación es necesario que recojamos la información y la valoración que ha elaborado el alumno con respecto a su nivel de desempeño cooperativo. Esto podemos hacerlo de tres formas diferentes: (a) recogiendo los instrumentos que utilizó el alumno para autoevaluarse, (b) solicitándole un informe escrito o (c) manteniendo una entrevista con el estudiante.

## LA COEVALUACIÓN ENTRE IGUALES

Para que los procesos de coevaluación resulten eficaces, debemos diseñar con rigor las situaciones y los procesos en las que los alumnos y alumnas evaluarán a sus compañeros. Para ello, debemos partir de una planificación previa que, tomando como referencia las propuestas de David y Roger Johnson (2015), podrá articularse en torno a los siguientes pasos:

1

**La preparación.** En este primer momento debemos trabajar a distintos niveles:

- **Promover una cultura de la coevaluación.** Se trata de establecer el sentido de la coevaluación como herramienta de mejora y, por supuesto, dejar claro que no tendrá un impacto negativo en la calificación.
- **Identificar los contenidos que se van a evaluar.** Para ello es necesario que empecemos por establecer las capacidades, destrezas y actitudes relacionadas con la competencia para cooperar del alumnado que pretendemos evaluar. Una vez que las tengamos claras, debemos traducirlas en una serie de conductas y/o acciones concretas que el evaluador deberá registrar. De este modo, operativizamos la competencia para cooperar convirtiéndola en algo que puede ser observable y revisable.
- **Diseñar las herramientas para la coevaluación.** A partir del trabajo anterior debemos diseñar y elaborar los instrumentos de evaluación que utilizarán los estudiantes para valorar la competencia para cooperar de sus compañeros. Estos instrumentos deberán recoger de forma estructurada y organizada una serie de indicadores del desempeño contruidos a partir de las conductas y/o acciones que establecimos anteriormente.

Algunas herramientas que podrían resultar de utilidad para estructurar los procesos de coevaluación serían los anecdóticos, las rúbricas, las listas de control, las escalas de valoración, las escalas de producción, etc.

- **Preparar al alumnado para la coevaluación.** Para que los estudiantes evalúen a sus compañeros con ciertas garantías, será necesario que los preparemos mínimamente para ello. Esto supone trabajar al menos a dos niveles diferentes:
  - Trabajar de forma explícita las capacidades, destrezas y actitudes que se pretenden evaluar. Si no las aprenden, los que son evaluados no podrán desarrollarlas y los que evalúan no serán capaces de identificarlas.
  - Enseñarles a utilizar las herramientas de evaluación, con la finalidad de que sean capaces de utilizarlas para registrar y valorar las conductas y/o acciones seleccionadas de manera adecuada. En este sentido, podría ser interesante realizar algunos ensayos a partir de demostraciones y situaciones de role-playing.
- **Diseñar las situaciones de coevaluación.** Finalmente, será necesario que diseñemos las situaciones de cooperación en las que los estudiantes evaluarán a sus compañeros, tratando de garantizar que las conductas y/o acciones que hemos seleccionado como evidencias de competencia cooperativa resulten necesarias y, por tanto, deban aparecer.

2

**La coevaluación.** Una vez que hayamos creado las condiciones necesarias para que pueda desarrollarse la coevaluación, llega el momento de que nos pongamos a ello.

Durante las situaciones en las que los alumnos y alumnas evalúan a sus compañeros, el docente debe monitorizar el trabajo, tratando de prestar el andamiaje necesario a los evaluadores para que puedan desempeñar su labor con eficacia.

Tras haber registrado los niveles de desempeño, los estudiantes que ejerzan de evaluadores deben analizar los datos obtenidos para emitir un juicio valorativo con respecto a la competencia para cooperar de sus compañeros. Esta valoración puede sistematizarse a través de un informe de coevaluación diseñado por el docente con vistas a que se estructure de una forma adecuada.

3

**El informe.** Para finalizar con el proceso de coevaluación, es necesario que el docente recoja la información obtenida de la coevaluación, para lo que puede servirse de tres elementos:

- La recogida de las herramientas que utilizó el estudiante para valorar el trabajo de sus compañeros.
- La recogida del informe que elaboró el alumnado a partir del análisis de la información registrada en las herramientas de evaluación.
- La realización de entrevistas que ofrezcan la oportunidad a los evaluadores de explicar los datos y las conclusiones de su evaluación.

Además de compartir la información con el docente, sería interesante que el evaluador lo haga igualmente con los compañeros que han sido evaluados. Para ello, el docente debe articular los espacios y los tiempos necesarios para que se produzca el contraste entre las opiniones de los observadores y los observados. Si el docente puede presenciar este momento de feedback, seguro que será capaz de obtener información muy valiosa.

## HERRAMIENTAS PARA EVALUAR LA COMPETENCIA PARA COOPERAR DEL ALUMNADO

Al evaluar la competencia para cooperar del alumnado podemos servirnos de muchas y variadas técnicas e instrumentos. Aunque, por sus características, podamos encontrarnos con algunas que se presten más a ser utilizadas por el docente y otras que resulten más adecuadas para el alumnado, lo cierto es que, en general, las herramientas que están bien diseñadas pueden ser utilizadas tanto para la evaluación del docente como para la autoevaluación del alumnado o la coevaluación entre iguales. De hecho, desde nuestro punto de vista, resulta interesante que docentes y estudiantes utilicen los mismos instrumentos de evaluación, ya que (a) ayuda a construir una visión compartida con respecto a lo que implica trabajar bien equipo; (b) contribuye a promover un diálogo profesor-alumno y alumno-alumno más fluido en relación a la evaluación de la competencia cooperativa; y (c) facilita el contraste entre las visiones de los distintos evaluadores, con lo que la triangulación de la información resultará más sencilla.

Tres herramientas que cumplen con estos criterios y que, por tanto, nos podrían venir muy bien para empezar serían las rúbricas, las listas de control y las escalas de valoración.

### LAS RÚBRICAS

Las rúbricas son herramientas de evaluación que se construyen a partir de la identificación de una serie de indicadores graduados que permiten establecer el nivel de desempeño de una conducta, proceso o procedimiento desde los niveles menos adecuados hasta los más eficientes.

Para diseñar una buena rúbrica no basta con tener un conocimiento profundo con respecto al contenido que se va a evaluar, sino que es necesario saber de rúbricas. Y en este sentido, puede venirnos bien contar con una propuesta para estructurar su elaboración como la siguiente:

1. **Identificar posibles dimensiones a evaluar con respecto al contenido elegido.** Se trata de reflexionar sobre el contenido o contenidos que pretendemos evaluar y tratar de establecer las dimensiones o ámbitos en los que podríamos fijarnos.
2. **Elegir las dimensiones definitivas.** Partiendo de las dimensiones identificadas anteriormente, vamos a seleccionar aquellas que nos resulten más importantes en el momento actual, tratando siempre de movernos en un número razonable que, para muchos autores, suele situarse entre cuatro y ocho.
3. **Escribir los indicadores que gradúan cada dimensión.** Una vez que hayamos establecido las dimensiones definitivas, toca centrarse en cada una de ellas tratando de establecer cuál sería el nivel de desempeño óptimo que podríamos esperar de los estudiantes. A continuación, hacemos una breve descripción de ese desempeño, tratando de ser claros y concisos. A partir de este nivel óptimo, empezamos a trabajar en una secuencia de indicadores que describan desempeños cada vez de menor calidad, hasta llegar a niveles que consideremos poco adecuados. Una buena opción suele ser trabajar con cuatro niveles de desempeño distintos que podríamos establecer como desempeño sobresaliente, desempeño adecuado, desempeño regular y desempeño deficiente, por ejemplo.
4. **Asignar puntuaciones y porcentajes.** Llega el momento de asignar los dos últimos elementos de la rúbrica: (a) una puntuación determinada a cada uno de los niveles de las distintas dimensiones, que puede ser numérica o utilizar categorías como muy bien, bien, regular, mal; y (b) un porcentaje determinado a cada una de las dimensiones en función de la importancia que le otorguemos a cada una. De ese modo, estableceremos el peso que tiene cada una dentro de la nota final.

Figura 1. Ejemplo de rúbrica para evaluar el desempeño cooperativo del alumnado en una situación de trabajo en equipo

DIMENSIONES	PESO	MUY BIEN (10-9)	BIEN (8-7)	REGULAR (6-5)	MAL (4-0)	NOTA
PARTICIPACIÓN EN LAS DINÁMICAS DE TRABAJO	15 %	El alumno/a participa activamente en las tareas propuestas.	El alumno/a participa en las tareas propuestas aunque se distrae puntualmente. Entonces, responde positivamente a las llamadas de atención de los compañeros/as o del docente.	El alumno/a participa en las actividades de forma intermitente. Aunque puede responder a las llamadas de atención, no mantiene la implicación mucho tiempo.	El alumno/a no participa en las tareas propuestas. O no hace nada o acapara el trabajo y no deja participar a los demás.	
DISPOSICIÓN PARA PEDIR AYUDA	15 %	El alumno/a pide ayuda a sus compañeros/as antes que al docente.	La mayoría de las veces el alumno/a pregunta las dudas a sus compañeros/as, aunque a veces recurre antes al docente.	El alumno/a suele recurrir al docente antes de preguntar a sus compañeros/as, aunque en ocasiones sí lo hace.	Recurre al docente siempre para resolver sus dudas.	
DISPOSICIÓN PARA PRESTAR AYUDA	15 %	Siempre que un compañero/a tiene una duda y le pregunta, el alumno/a deja de hacer lo que está haciendo y le ayuda.	La mayoría de las veces que un compañero/a tiene una duda y le pregunta, el alumno/a deja de hacer lo que está haciendo y le ayuda. En ocasiones no lo hace.	Algunas veces, cuando un compañero/a le pregunta, deja de hacer lo que está haciendo y le ayuda. La mayoría de las veces solo cuando se lo indica el docente.	El alumno/a no ayuda a sus compañeros/as cuando tienen dudas.	
GESTIÓN DE LA AYUDA	20 %	El alumno/a presta ayuda a sus compañeros/as dando pistas. Si no es capaz de explicarlo, recurre a otro compañero/a o al docente. Nunca da la respuesta final.	El alumno/a presta ayuda a sus compañeros/as dando pistas. Si no es capaz de explicarlo, recurre a otro compañero/a o al docente, aunque en ocasiones da la respuesta final.	La mayoría de las veces, el alumno/a presta ayuda a sus compañeros/as dando pistas, aunque tiende a dar la respuesta final antes de intentar explicarlo de otra manera.	El alumno/a da la respuesta a los compañeros/as cada vez que le preguntan una duda o no les presta ayuda.	
GESTIÓN DEL TURNO DE PALABRA	15 %	El alumno/a siempre respeta el turno de palabra en las situaciones cooperativas.	La mayoría de las veces, respeta el turno de palabra. Cuando no lo hace, responde adecuadamente a las indicaciones del docente o de sus compañeros/as.	En algunas ocasiones, respeta el turno de palabra. Cuando no lo hace, no suele atender a las indicaciones del docente o de sus compañeros/as.	El alumno/a no suele respetar el turno de palabra y no atiende a las indicaciones del docente o de sus compañeros/as.	
RESPECTO DE LAS DECISIONES Y ACUERDOS	20 %	El alumno/a siempre es capaz de llegar a acuerdos y tomar decisiones compartidas, incluso cuando no se basan en sus propuestas.	El alumno/a suele ser capaz de llegar a acuerdos y tomar decisiones compartidas, pero lleva mal que no se tengan en cuenta ninguna de sus propuestas.	En algunas ocasiones, el alumno/a es capaz de llegar a acuerdos y tomar decisiones compartidas, pero solo si se basan en sus propuestas.	El alumno/a es incapaz de llegar a acuerdos y tomar decisiones compartidas.	
						NOTA FINAL



## LISTAS DE CONTROL

Las listas de control son instrumentos de evaluación que nos permiten registrar si unas determinadas conductas y/o acciones se producen o no en una situación determinada. Por este motivo, utilizadas de forma adecuada pueden convertirse en una herramienta muy apropiada para evaluar la competencia para cooperar del alumnado. Cuando utilicemos las listas de control para evaluar la competencia para cooperar del alumnado, podemos seguir los siguientes pasos:

1. Seleccionar las conductas y/o acciones que vamos a observar.
2. Elaborar la lista de control traduciendo las conductas y/o acciones seleccionadas en indicadores de observación.
3. Diseñar con cuidado las situaciones en las que vamos a observar, intentando promover que los alumnos y alumnas tengan que utilizar las acciones/conductas que pretendemos registrar.
4. Seleccionar a los observadores (el docente, uno o varios alumnos, otro profesor, un miembro del personal no docente...) e instruirlos en la utilización de la lista de control.
5. Seleccionar a la parte del alumnado y/o equipos que vamos a observar (toda la clase, algunos estudiantes, un equipo cooperativo, un estudiante...).
6. Poner en marcha las situaciones de evaluación y llevar a cabo el registro a través de la lista de control.
7. Analizar la información registrada en la lista de control para valorar el nivel de desempeño cooperativo del estudiante o estudiantes observados.

A modo de ejemplo, os presentamos una lista de control para evaluar el desempeño de los alumnos y alumnas cuando desarrollan la técnica «cabezas juntas numeradas».

**Figura 2.** Ejemplo de lista de control para evaluar la técnica cooperativa «cabezas juntas numeradas»

LISTA DE CONTROL PARA «CABEZAS JUNTAS NUMERADAS»		
ÁREA/ASIGNATURA:	FECHA:	HORA:
EQUIPO:	ALUMNO/A:	
<b>Cuando el alumno/a realiza «cabezas juntas numeradas»...</b>		
01. Presta atención al docente cuando plantea la pregunta.	SÍ	NO
02. Dedicar un tiempo a reflexionar de forma individual.	SÍ	NO
03. Participa en la construcción de una respuesta común.	SÍ	NO
04. Respeta el turno de palabra en la puesta en común.	SÍ	NO
05. Es capaz de llegar a acuerdos en la construcción de la respuesta.	SÍ	NO
06. Es capaz de verbalizar la respuesta que ha acordado el equipo.	SÍ	NO

## ESCALAS DE VALORACIÓN

Quizás la principal diferencia entre una lista de control y una escala de valoración sea que en esta última se pueden incorporar matices con respecto al grado de cumplimiento, presencia o acuerdo de una conducta, cuestión o situación observada. Esto dota a las escalas de valoración de una flexibilidad mayor que nos permite evaluar con un abanico más amplio de información que, además, nos ofrece unos matices mucho más ricos.

A la hora de trabajar con escalas de valoración podemos encontrarnos con distintos tipos de escalas: la de Likert, la de Osgood, la de Guttman o la de Thurstone. Nosotros vamos a centrarnos en las dos primeras, ya que las consideramos especialmente interesantes para evaluar la competencia para cooperar de los estudiantes.

## LA ESCALA DE LIKERT

Las de Likert son probablemente las escalas de valoración más conocidas. El motivo puede residir en su versatilidad, sobre todo en el hecho de poder trabajar tanto a nivel cualitativo como cuantitativo. Esto hace de ellas herramientas flexibles que pueden utilizarse en situaciones diferentes y con objetivos diversos.

Las escalas de Likert se construyen a partir de una serie de ítems relacionados con el contenido o contenidos que estamos evaluando. El observador debe valorarlos a través de una escala de grados que puede ser descriptiva, numérica e, incluso, gráfica. Un posible procedimiento para elaborarlas podría ser el siguiente:

1. Elegir las conductas, acciones, procedimientos o cuestiones que vamos a valorar en la escala.
2. Convertir cada uno de ellos en ítems de valoración tratando de redactarlos de la manera más simple y clara posible.
3. Elegir los grados que utilizaremos para evaluar estos ítems. Podemos utilizar frases descriptivas —por ejemplo, «siempre», «regularmente», «ocasionalmente», «nunca»— o números —por ejemplo, del 1 al 4 en el que 1 es el nivel más bajo de valoración y 4 el más alto—, etc.
4. Con todo lo anterior, elaborar una hoja de observación en la que se recojan de forma organizada tanto los ítems de evaluación como los grados con los que los valoraremos.

**Figura 3.** Ejemplo de escala de valoración numérica para evaluar el cumplimiento de las normas por parte del estudiante

ESCALA DE VALORACIÓN NUMÉRICA (LIKERT)				
ÁREA/ASIGNATURA:	FECHA:	HORA:		
EQUIPO:	ALUMNO/A:			
<b>Valora del 1 (nunca) al 4 (siempre) si el alumno/a cumple con las siguientes normas cuando trabaja en equipo.</b>				
Presta atención al docente siempre que se le requiere.	1	2	3	4
Mantiene el nivel de ruido adecuado.	1	2	3	4
Participa en la realización de la tarea.	1	2	3	4
Respeto las distintas dinámicas de trabajo (exposiciones, asamblea, trabajo individual, pareja, equipo).	1	2	3	4
Realiza las tareas propuestas en el tiempo establecido.	1	2	3	4
Cuando necesita ayuda, acude a los compañeros/as antes que al docente.	1	2	3	4
Ante una petición de ayuda, deja de hacer otras cosas y se pone a ayudar.	1	2	3	4
Ayuda a sus compañeros/as dando pistas, intentando no dar la respuesta.	1	2	3	4
Respeto el turno de palabra.	1	2	3	4
Trata de cumplir con el rol que le corresponde y respeta el de sus compañeros/as.	1	2	3	4
Llega a acuerdos y decisiones compartidas.	1	2	3	4
Acepta y cumple las tareas que le asigna el equipo en cada momento.	1	2	3	4

## LA ESCALA DE OSGOOD

Podemos utilizar las escalas de Osgood para obtener información con respecto a una serie de elementos o cuestiones relacionados con la competencia para cooperar del alumnado, sirviéndonos de un conjunto de parejas de adjetivos antónimos (diferencial semántico) que nos ayudan a valorarlos de forma cualitativa. Por tanto, estas escalas son especialmente adecuadas para obtener información que pueda ser fácilmente dicotomizable a través de dos categorías contrapuestas: bueno-malo, agradable-desagradable, etc.

A la hora de diseñar y elaborar una escala de Osgood podemos seguir los siguientes pasos:

1. Elegir el tópico o tópicos que vamos a valorar dentro de la competencia para cooperar del alumnado.
2. Sobre cada uno de los tópicos elegir una serie de adjetivos calificativos que tengan relación cualitativa con el mismo y nos sirvan para valorarlo.
3. Buscar los antónimos de cada uno de los adjetivos que elegimos anteriormente (el diferencial semántico).
4. Elaborar una hoja de evaluación con los tópicos, adjetivos y antónimos anteriores.

Finalmente, os presentamos un ejemplo de escala de Osgood para evaluar la forma en la que el alumnado trabaja en equipo.

**Figura 4.** Escala de Osgood para evaluar la forma en la que el alumnado trabaja en equipo

ESCALA DE VALORACIÓN (OSGOOD) DEL TRABAJO EN EQUIPO							
ÁREA/ASIGNATURA:			FECHA:			HORA:	
EQUIPO:			ALUMNO/A:				
TÓPICO: TRABAJO EN EQUIPO. Cuando trabaja en equipo, el alumno/a se muestra...							
PARTICIPATIVO	6	5	4	3	2	1	APÁTICO
RESPECTUOSO	6	5	4	3	2	1	IRRESPECTUOSO
COOPERATIVO	6	5	4	3	2	1	INDIVIDUALISTA/COMPETITIVO
EFICAZ	6	5	4	3	2	1	INEFICAZ
ORGANIZADO	6	5	4	3	2	1	DESORGANIZADO
DEPENDIENTE	6	5	4	3	2	1	AUTÓNOMO
PERSISTENTE	6	5	4	3	2	1	INCONSTANTE
ASERTIVO	6	5	4	3	2	1	AGRESIVO
CONCILIADOR	6	5	4	3	2	1	CONFLICTIVO
SOLIDARIO	6	5	4	3	2	1	EGOISTA
RESPONSABLE	6	5	4	3	2	1	IRRESPONSABLE